



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

IDEOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA)

ELIACY DOS SANTOS SABOYA NOBRE

FORTALEZA

2009

ELIACY DOS SANTOS SABOYA NOBRE

**IDEOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA)**

**Dissertação apresentada como
requisito para a obtenção do título de
Mestre em Educação Brasileira, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Ceará – UFC.**

Orientadora: Prof^a Dra. Sandra Cordeiro Felismino

Fortaleza

2009

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por

Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

N671i

Nobre, Eliacy dos Santos Saboya.

Ideologia, trabalho e educação [manuscrito] : uma análise dos livros didáticos da educação de jovens e adultos(EJA) / por Eliacy dos Santos Saboya Nobre. – 2009.

145 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 28/08/2009.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Cordeiro Felismino.

Inclui bibliografia.

1- LIVROS DIDÁTICOS – INFLUÊNCIAS TENDENCIOSAS – FORTALEZA(CE).
2- TRABALHADORES – EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE).3-EDUCAÇÃO DE ADULTOS – FORTALEZA(CE).4-JOVENS – EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE).
5-IDEOLOGIA.6-TRABALHO.I- Felismino, Sandra Cordeiro, orientador.II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.III-Título.

CDD(22ª ed.) 374.132098131

84/09

**IDEOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO:
UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FAGED/UFC.

Fortaleza, Ceará, 28 de agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Sandra Cordeiro Felismino (Orientadora) - UFC

Prof^a Dr^a Josefa Jackline Rabelo – UFC

Prof^o Dr^o Frederico Jorge Ferreira Costa – UECE

DEDICATÓRIA

*Ao meu companheiro no amor e nos sonhos:
Érico Nobre.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me presentear com tantas pessoas especiais em meu caminho.

À minha (maravilhosa) orientadora, professora Sandra Felismino, pela rigorosidade científica e seriedade, pelo incentivo ao meu crescimento intelectual, pelas inúmeras contribuições teóricas ofertadas a este trabalho, e pela dedicação, paciência, confiança, disponibilidade, responsabilidade e amizade demonstradas.

Aos professores Jackline Rabelo e Frederico Costa, pelas contribuições extremamente valiosas e pertinentes que deram a este trabalho.

Ao meu marido, Érico Nobre, pelo carinho, atenção e força sempre, incondicionalmente, demonstrados, especialmente, nos momentos em que mais precisei!

À minha família, especialmente a três grandes mulheres: Leuda Saboya, Érica Saboya e Dolores Nobre, pela alegria, incentivo e cuidado.

Aos meus amigos de longa data e aos que tive a oportunidade de conhecer no decorrer do mestrado (e aqui não quero correr o risco de esquecer ninguém!), pela torcida, pelas palavras de incentivo, pela compreensão nos momentos de ausência e pelos laços de afeto que nos unem!

Aos que, de diferentes formas, e em diferentes tempos, contribuíram nesta caminhada, não podendo deixar de registrar o meu agradecimento carinhoso à professora Sandra Marinho, ao professor Luís Távora, ao Thiago Chagas, à Leoneide (Léo) Monteiro, e à especialíssima Layza Castelo Branco.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC; ao Proejatec/CAPES, pela bolsa de estudos concedida; e à linha de pesquisa Trabalho e Educação, especialmente, às professoras Ana Dorta e Kátia Lima, pela amizade construída e pelos aprendizados adquiridos no decorrer do curso.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste grande sonho!

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar a ideologia enaltecida pelos livros didáticos de Educação de Jovens e Adultos, mediante a relação trabalho e educação. Para tanto, realizamos, no decorrer deste trabalho, um breve estudo sobre ideologia à luz da ontologia marxiana-lukacsiana e um resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos, destacando o seu quadro legal vigente. A parte central deste trabalho foi constituída pela análise das cinco coleções que foram utilizadas pelas escolas públicas municipais de Fortaleza que ofertam EJA (1º segmento), no período de 2000 a 2009, o que perfaz um total de dezenove exemplares analisados. Com o estudo realizado, concluímos que as ideias presentes nesses materiais didáticos favorecem ao desenvolvimento de uma concepção conformista acerca da realidade histórico-social dado que os conteúdos e as atividades propostas, em geral, não contemplam questionamentos mais críticos. Isto, a nosso ver, pode vir a induzir os educandos a posições teleológicas que os façam reproduzir e aceitar a injusta ordem social vigente. No contexto da relação entre trabalho e educação, o que podemos verificar é o reforço de pontos de vista socialmente enfatizados e difundidos pelos representantes dos interesses da ordem social capitalista, tais como: que o acesso à educação escolar é um privilégio; que a responsabilidade pelo fracasso escolar é dos educandos; que o mundo do trabalho está a exigir um novo tipo de trabalhador; que formar para a empregabilidade é preparar para o *novo* mundo do trabalho; que o problema do desemprego está relacionado diretamente com a desqualificação do trabalhador; que a educação é a chave para a solução dos problemas sociais etc. Contudo não podemos deixar de mencionar que se encontram no material didático da EJA, ainda que em número reduzido, alguns textos e sugestões de atividades que podem vir a contribuir para a elevação da consciência dos educandos sobre as relações sociais nas quais estão inseridos, o que nos permite afirmar que os livros utilizados nas salas de aula de EJA não podem ser considerados, estritamente, como veículos de transmissão da ideologia da classe dominante aos alunos trabalhadores.

Palavras-chave: Ideologia - EJA - Trabalho e Educação.

RESUMEN

La presente pesquisa tiene como objetivo analizar la ideología enaltecida por los libros didácticos de Educación de Jóvenes y Adultos, mediante la relación trabajo y educación. Para tanto, realizamos, en el decurso de este trabajo, un breve estudio de la ideología, fundamentadas en la ontología marxiana- lukacsiana, y un rescate histórico de la Educación de Jóvenes y Adultos, destacando sus aspectos legales vigentes. La parte fundamental de este trabajo se constituyó por el análisis de las cinco colecciones que fueran utilizadas por las escuelas públicas municipales de Fortaleza que ofrecen EJA (1° segmento), en el período de 2000 hasta 2009, rehaciendo un total de diecinueve ejemplares analizados. Con el estudio realizado, concluimos que las ideas presentes en esos materiales didácticos favorecen al desarrollo de una concepción conformista acerca de la realidad histórico-social, pues los contenidos y las actividades sugeridas, en general, no contemplan cuestiones más críticas. Creemos que ese problema puede inducir los alumnos a posiciones teleológicas que los hagan reproducir y aceptar la injusta orden social vigente. En el contexto de la relación entre trabajo y educación, verificamos el esfuerzo de puntos de vista socialmente enfatizados y difundidos por los representantes de los intereses de la orden social capitalista, tales como: que el acceso a la escuela es un privilegio; que la responsabilidad por el fracaso en la escuela es de los alumnos; que el mundo del trabajo exige un nuevo modelo de trabajador; que formar para la empleabilidad es preparar para el nuevo mundo del trabajo; que el problema de la falta de empleos está directamente relacionado con la desqualificación del trabajador; que la educación es la llave para la solución de los problemas sociales etc. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que se encuentran en el material didáctico de EJA, mismo que en número reducido, algunos textos e sugerencias de actividades que pueden contribuir para la elevación de la conciencia de los alumnos acerca de las relaciones sociales en las cuales están inseridos. Esa cuestión nos permite afirmar que los libros utilizados en las aulas de EJA no pueden ser considerados, estrictamente, como instrumentos de transmisión de la ideología dominante a los alumnos trabajadores.

PALABRAS LLAVES: ideología- EJA- trabajo y educación

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: uma reflexão à luz da ontologia marxiana- lukacsiana	17
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO CONTEMPORÂNEO	30
2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: entre números, fatos e discursos	30
2.2. AS BASES LEGAIS VIGENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma análise crítica	42
3.A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	57
3.1. O CONCEITO DE TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS	62
3.2. OS TRABALHADORES NOS LIVROS DIDÁTICOS	68
3.3. TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS	83
3.3.1. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO NEGADO	83
3.3.2. A EDUCAÇÃO E O TRABALHO INFANTIL	87
3.3.3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PRIMEIRO LUGAR	91
3.3.4. A DIFICULDADE DE RELACIONAR TRABALHO E ESTUDO	93
3.3.5. A POUCA (OU NENHUMA) ESCOLARIZAÇÃO FRENTE À EXIGÊNCIA DO TRABALHO	96
3.3.6. A EDUCAÇÃO E O DESEMPREGO	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – “O TRABALHO É...”: O QUE DIZEM OS ALFABETIZANDOS DA EJA	124
APÊNDICE B - TABELA 1 : LIVROS E REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE C - TABELA 2: TEXTOS, QUESTÕES E TEMAS DAS COLEÇÕES ANALISADAS	133

INTRODUÇÃO

A dissertação aqui apresentada está inserida na linha de pesquisa Trabalho e Educação e tem como objeto de estudo a relação entre ideologia e educação, no contexto da sociedade capitalista, sobretudo no que diz respeito à problemática trabalho e educação. Tal pesquisa terá como fonte de investigação o livro didático utilizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA- 1º segmento¹).

O interesse pelo tema é produto de nossa experiência no campo da Educação de Jovens e Adultos, no período de 2003 a 2007, como professora-alfabetizadora de jovens e adultos e como Coordenadora Pedagógica desta modalidade de educação. Em nossa prática docente, um dos desafios encontrados foi, justamente, o de trabalhar o material didático em vista da formação dos alunos-trabalhadores. Observamos que alguns textos presentes nos livros utilizados nas salas de aula de jovens e adultos negavam as condições e os interesses históricos dos trabalhadores, ocultavam a realidade das relações capitalistas de trabalho, dissimulavam os interesses antagônicos entre capital e trabalho etc. Diante disso, começamos a nos questionar se estes materiais didáticos seriam fortes instrumentos de disseminação da ideologia dominante entre as classes trabalhadoras.

Tal questionamento, presente desde este tempo de docência na Educação de Jovens e Adultos, nos instigou, assim, a realizar a presente pesquisa de mestrado. Ao revisar a literatura existente sobre o tema em questão, identificamos a ausência de estudos sobre ideologia no livro didático da EJA. Num breve levantamento de títulos que tratam desta temática, encontramos pesquisas que discutem a presença da ideologia dominante nos livros de História e nos textos de leitura voltados para as crianças. Não encontramos, todavia, nenhuma pesquisa direcionada para a análise da disseminação de ideologia via livro didático da EJA. Pretendemos, assim, oferecer uma contribuição para a superação desta lacuna.

Ressaltemos que, sob a coordenação de Sérgio Hadad (2008), foi realizada uma revisão bibliográfica de toda a produção científica, publicada no período de 2000 a 2005, sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, abrangendo teses, dissertações e artigos, de diferentes bancos de dados (CAPES, ScIELO, Anped, entre

¹ O 1º segmento da EJA é a etapa que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Na rede pública municipal de Fortaleza a EJA 1º segmento está estruturada em três fases: EJA I (alfabetização, atualmente 1º ano), EJA II (2º e 3º anos) e EJA III (4º e 5º anos).

outros). Nesta revisão, organizada por temas² e subtemas, encontraram-se 146 pesquisas acadêmicas, sendo 122 dissertações e 24 teses, além de 172 artigos e 23 livros. O subtema “Material Didático” foi pouquíssimo explorado, sendo registrados apenas 3 artigos e 1 dissertação sobre essa temática.

No *site* do Simpósio Internacional - *Livro Didático: Educação e História*, realizado pela Faculdade de Educação da USP em novembro de 2007, tomamos conhecimento dos trabalhos que foram aprovados e, entre 177 títulos de comunicações orais aprovadas, encontramos apenas três que tratavam sobre o livro didático de EJA: (1) Livros didáticos de matemática na educação de jovens e adultos e o ensino de frações, de Paula R. Adelino (UFMG); (2) Palavra e práxis nos livros didáticos de EJA, de Sueli Funari (FEUSP); (3) O livro didático e a formação de trabalhadores no Liceu Industrial de Cuiabá-MT, de Nádia C. Kunze (FEUSP/CEFET-MG). Vale registrar que, não à toa, a denominação do grupo em que estavam inseridas tais comunicações era: “CC13 – *Novos ambientes do livro didático*”, por se tratar realmente de uma nova temática: a análise do livro de Educação de Jovens e Adultos.

Encontramos, também, em buscas minuciosas pela *internet*, algumas pesquisas e artigos voltados para o livro didático de Educação de Jovens e Adultos; trabalhos bastante recentes, de 2007 em diante. Nenhum deles, entretanto, tratava da ideologia no livro didático, o que, mais uma vez, reforça a nossa ideia de que este trabalho vem a preencher uma lacuna nas pesquisas sobre livro didático na EJA.

Os artigos encontrados foram: (i) “Discursos sobre saúde na educação de jovens e adultos: uma análise crítica da produção de materiais educativos de ciências”, de Rita Vilanova e Isabel Martins (2008), no qual as autoras tinham o objetivo central de compreender os discursos sobre saúde, presentes no livro elaborado por professores de Ciências do projeto de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; (ii) “Livros Didáticos de Matemática: uma discussão sobre seu uso em alguns segmentos educacionais”, de Ana Carolina Costa Pereira; Daniele Esteves Pereira e Elisângela Aparecida Pereira Melo (2007), no qual é discutida a problemática dos livros didáticos das modalidades de educação de jovens e adultos e educação indígena. Neste artigo, as autoras ainda não haviam analisado os livros de matemática da EJA, entretanto, já constatavam o enxugamento dos conteúdos de tais livros, o que agrava, segundo as referidas autoras, “ainda mais o quadro discriminatório

² Os temas foram: “O professor”, “O aluno”, “Concepções e práticas pedagógicas”, “Políticas públicas de educação de jovens e adultos”, “Educação Popular” e “Temas emergentes (Diversidade, Educação no Sistema prisional e Gênero)”.

e adverso que os alunos muitas vezes encontram na escola” (p.5). Elas, ainda, denunciaram que “as políticas públicas educacionais não possuem um programa efetivo de motivação para a escrita de livros didáticos de matemática direcionados a esses segmentos”. (p.8); (iii) “Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão”, de Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Tânia Maria de Melo Moura (2008), no qual as autoras, através do enfoque bakhtiniano, analisam a utilização do livro didático na prática de uma sala de aula da EJA (1ª fase), e constataam, através das práticas de letramento realizadas pela professora, que a interação verbal não ocorreu amplamente.

Ainda, tomamos conhecimento da pesquisa de Iniciação Científica: *A(s) diversidade(s) cultural(is) no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (2007-atual)*, coordenada pela professora Tânia Maria de Melo Moura (Universidade Federal de Alagoas) e financiada pelo CNPq. Esta pesquisa tem o objetivo³ de analisar “como as diversidades socioculturais dos alunos do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos são tratadas nos gêneros textuais contidos nos livros didáticos” e pretende “apresentar sugestões para a produção de livros didáticos que contemplem gêneros textuais e discursivos que possibilitem a compreensão das diversidades culturais dos alunos e professores, apontando para o diálogo entre as diferentes culturas como caminho para a interculturalidade”.

A dissertação de mestrado intitulada: *Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário* (2008), de Sueli Funari, foi mais um achado. Nesta, a autora faz um resgate das políticas públicas para a Educação de Jovens e adultos, do período de 1989 a 2007, no município de São Paulo e, também, realiza uma análise, à luz da teoria bakhtiniana do discurso⁴ e dos pressupostos do pensamento de Antonio Cândido, crítico literário brasileiro, e de Paulo Freire, de cinco textos presentes em duas coleções de EJA (Ensino Fundamental II): a

³ Informações obtidas através do *currículo lattes* da coordenadora, no qual esta pesquisa de Iniciação Científica está registrada e detalhada.

⁴ Percebemos, nesta dissertação e em alguns dos artigos encontrados, a opção pela teoria bakhtiniana para analisar o discurso presente nos livros de EJA. Segundo Chopin (2004), a “análise científica dos conteúdos é marcada por duas grandes tendências: a primeira, por muito tempo privilegiada pelos pesquisadores e que continua ainda na atualidade, refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda, mais recente, mas que tem sido cada vez mais considerada desde o final dos anos 1970, analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática” (CHOPIN, 2004, p. 555). Sendo a nossa pesquisa uma crítica ideológica e cultural dos livros didáticos, à luz da ontologia marxiana, não optamos por direcionar nossos estudos à teoria de Bakhtin, bastante utilizada pelas áreas da literatura e da linguística.

Coleção Projeto Vida Nova e a Coleção Cadernos de EJA, ambas são utilizadas pelas escolas da rede municipal de São Paulo. Procurando perceber como o texto literário que trata da temática do trabalho está sendo apresentado nestes materiais, a autora analisa: (i) a seleção e a adequação dos textos para a EJA; (ii) o tratamento dado ao gênero literário; (iii) e perspectiva inferencial nas questões. É interessante registrar que esta escolha se deu pelo fato desta pesquisadora ter percebido, através da análise dos documentos encontrados na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, um forte discurso entre educação e empregabilidade.

O que queremos destacar é que, embora tenhamos encontrado trabalhos voltados para a análise do livro didático da Educação de Jovens e Adultos, não nos deparamos com nenhuma pesquisa que tratasse da transmissão de ideologia via livro didático. Ressaltemos, ainda, que as pesquisas dos anos 1970 e 1980, que analisaram os textos de leitura do antigo ensino primário, atualmente denominado de Ensino Fundamental I, foram importantes para balizar nossa inquietação, com destaque para três obras: *Mentiras que parecem verdades*, de Marisa Bonazzi e Umberto Eco; *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella; e *Ideologia no livro didático*, de Ana Lúcia G. de Faria.

Eco e Bonazzi (1980) foram os pioneiros na análise da presença da ideologia dominante no livro didático voltado para crianças. Na obra *Mentiras que parecem verdades*, os autores analisam textos de manuais italianos de iniciação à leitura. Eles sistematizam quatorze temas, assim intitulados: Os pobres; O trabalho; O herói e a Pátria; A escola, uma pequena igreja; Raças e Povos da Terra; A bela família italiana; A ausência de Deus; A educação cívica; Os menores que trabalham; A história nacional; A nossa bela língua; A ciência e a técnica; O dinheiro; A caridade e a previdência social, todos impregnados de conservadorismo e reacionarismo.

Embora produzida no contexto italiano, a problemática levantada por Eco e Bonazzi se assemelha à de Nosella (1978), no Brasil. Em seu livro, *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*, a autora analisou textos didáticos dos livros indicados pelo MEC para as quatro primeiras séries do primeiro grau, hoje Ensino Fundamental I. Ela realizou uma pesquisa na rede Estadual do Espírito Santo, no final da década de 1970, analisando um total de 166 livros do ensino primário. Através dessa análise, pode sistematizar 10 temas que mais foram repisados pelos textos de leitura examinados, a saber: a família, a escola, a pátria, o ambiente, o trabalho, os ricos e os pobres, as virtudes, as “explicações científicas”, o índio e as capas e ilustrações. Podemos

perceber uma coincidência entre os temas escolhidos pelos autores italianos e brasileiros no contexto do antigo ensino primário.

Faria (1986), diferente dos outros autores supracitados, delimitou em sua pesquisa a categoria que buscou analisar nos livros didáticos voltados para o antigo ensino primário. Sensível às contradições do mundo capitalista, escolheu para análise a categoria trabalho. Com o objetivo de verificar como estava sendo ensinado o conceito de trabalho via livro didático, Faria analisou 35 livros didáticos, os mais vendidos em 1977, das antigas 2ª, 3ª e 4ª séries, e realizou uma pesquisa de campo, aplicando questionários entre crianças da 4ª série de uma escola pública e de uma escola particular e realizou entrevistas com 4 crianças de origem burguesa e 6 crianças de origem operária, com o objetivo de compreender o que elas entendiam por trabalho, para posteriormente comparar a resposta das crianças com as ideias que eram transmitidas via livro, analisando, assim, a eficiência desse recurso didático na inculcação de ideias.

Ressaltemos que nos livros didáticos analisados pelos referidos autores, o trabalho aparece como: (i) um *hobby*, um entretenimento e um grande amigo!; (ii) uma das maiores virtudes do homem, virtude essa que seria muito bem recompensada; (iii) uma forma de patriotismo, pois auxilia no desenvolvimento do país; (iv) uma dádiva do céu; (v) uma escolha moral, diferente da escolha dos vagabundos; (vi) uma mera atividade, o fazer alguma coisa, dentre outras conceituações.

Teríamos algo semelhante ao que trazem os textos voltados para a educação dos adultos? Seriam as mensagens ideológicas burguesas mais “implícitas”, já que não se trata de um público tão “vulnerável” como as crianças da antiga escola primária? Poderíamos pensar em livros didáticos que também veiculassem uma ideologia proletária, já que se trata de materiais elaborados para adultos trabalhadores? Estes materiais poderiam auxiliar na formação de uma consciência crítica? As ideias veiculadas seriam muito diferentes daquelas encontradas na “literatura infantil”? Esses questionamentos, entre outros, que foram brotando e ganhando corpo, nos instigaram a reflexão sobre o tema, assim como nos favoreceu a delimitação de nossas pretensões.

No cenário de acirrado antagonismo entre os interesses do capital e do trabalho, fizemos um recorte para focalizar, na relação entre trabalho e educação, o modo de ser da ideologia veiculada pelos livros didáticos da EJA. Ainda que tenhamos consciência do poder relativo do complexo da educação na determinação da totalidade social, tal escolha se deu por sabermos que a grande maioria do corpo discente da EJA é composta por trabalhadores que vivenciam cotidianamente os efeitos da lógica destrutiva do capital, expressos nas dificuldades de sua

inserção laboral e de acesso à renda. São jovens e adultos que tiveram bloqueado o acesso à escola na idade própria, na maioria das vezes pela necessidade de trabalhar, e que estão retornando a esta, após vários anos, sem o acesso ao conhecimento formal, muitas vezes, por esta mesma necessidade, a de trabalhar⁵. Ou melhor, para se prepararem para tentar uma vaga no mercado de trabalho, com a esperança, ideologicamente alimentada, de, através dos estudos, conseguirem um “emprego melhor”, ou para poderem permanecer em seus postos de trabalho.

Nesta pesquisa, pretendemos, então, analisar a ideologia enaltecida via livro didático da EJA. Partimos do pressuposto marxiano segundo o qual “as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes” (MARX; ENGELS, 1999, p. 72), assim estas devem predominar nos materiais didáticos. Contudo, não partimos para a análise dos livros didáticos como quem apenas quer constatar a presença da ideologia dominante, nem com a crença ingênua na força das ideias para a reprodução da sociedade capitalista. Partimos, sem separar as ideias dominantes dos sujeitos que dominam, com a compreensão de que o contraditório movimento do real confere às representações ideológicas um caráter também contraditório. Nessa perspectiva, a educação não realiza apenas a transmissão da ideologia dominante, não serve apenas aos interesses da classe burguesa. Acreditamos que a educação possui um caráter dialético, e, assim, será também de nosso interesse explicitar em que medida e de que modo o material didático desta modalidade de ensino corrobora o processo de reprodução das relações capitalistas vigentes, como também analisaremos de que forma e em que medida este material pode vir a contribuir na formação de uma consciência mais crítica dos educandos.

Com o objetivo principal de analisar criticamente a ideologia que está sendo enfatizada nos livros didáticos da EJA mediante a relação trabalho e educação, traçamos como objetivos específicos: (i) realizar um estudo sobre ideologia à luz da ontologia marxiana e (ii) apresentar um resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos, destacando o seu quadro legal vigente.

A escolha do livro didático de EJA, e não de outro meio mais eficiente na disseminação de ideologias, como a televisão ou o rádio, se deu por várias razões: por ser o material de leitura mais utilizado pelos educandos, e, muitas vezes, o único que possuem em suas residências; por ele possuir, como nos diz Fernandes (2004), uma dimensão material e simbólica muito forte para aqueles que dele se utilizam; por ser o

⁵ Segundo Costa *et all* (2006), *os alunos de todas as regiões do país* apontam o trabalho “tanto como motivo para terem deixado a escola, como razão para voltarem a ela” (p. 20/ *Grifos Nossos*).

instrumento que, a nosso ver, mais auxilia a prática educativa do professor, especialmente o professor de EJA, que, na maioria das vezes, está trabalhando no seu terceiro turno (noturno) e não dispõe de tempo livre para criar atividades diferenciadas para os seus educandos; e, por fim, por possuir, no imaginário de grande parte das pessoas, um caráter científico, transmitindo uma espécie de verdade incontestável.

Segundo Chopin (2004), os livros didáticos exercem quatro funções essenciais: (1) função referencial, (2) função instrumental, (3) função ideológica e cultural, e (4) função documental. Neste trabalho, queremos destacar a terceira função, que, segundo esse autor, “é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPIN, 2004, p. 553).

Destarte, acreditamos que o livro didático é “um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2004, s/p.).

Frigotto (1994) nos lembra que “quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar ‘zero’ de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se” (p.87). Assim, no enfoque da análise do livro didático, teremos como embasamento primordial as reflexões realizadas por Eco e Bonazzi (1980), Faria (1986) e Nosella (1978), as quais nos foram de grande valia para o despertar da necessidade de um estudo mais sistemático e rigoroso sobre a temática da ideologia no livro didático de EJA e por terem, as duas últimas, se guiado pelo mesmo referencial por nós escolhido, o marxismo⁶.

Nosso trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, *Ideologia e Educação: uma reflexão à luz da ontologia marxiana-lukacsiana*, apresentamos o resultado do estudo teórico acerca do conceito de ideologia na concepção ontológica de Marx e Lukács, fazendo uma relação entre ideologia e o complexo da educação; no segundo, *A Educação de Jovens e Adultos no contexto socioeconômico contemporâneo*,

⁶ Vale registrar, a grande influência do pensamento de Althusser no tempo histórico em que as obras de Faria (1986) e Nosella (1978) foram produzidas. Portanto, em muitas passagens dos livros de ambas, percebemos uma grande influência do althusserianismo, especialmente no livro de Nosella (1978).

realizamos um resgate histórico da modalidade que escolhemos pesquisar: a Educação de Jovens e Adultos, fazendo uma análise também de sua base legal vigente. No terceiro capítulo, *A relação entre trabalho e educação nos livros didáticos de Educação de Jovens e Adultos*, identificamos e sistematizamos como a relação entre trabalho e educação está sendo difundida nos livros didáticos da EJA, fazendo uma análise marxista desta. Para tanto, dividimos este capítulo em seis subtemas: a educação como um direito negado; a educação e o trabalho infantil; a educação escolar em primeiro lugar; a dificuldade de relacionar trabalho e estudo; a pouca (ou nenhuma) escolarização frente à exigência do trabalho; a educação e o desemprego.

Os livros didáticos de Educação de Jovens e Adultos que escolhemos para nossa análise foram aqueles que já foram utilizados pelas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, no primeiro segmento (anos equivalentes ao Ensino Fundamental I, ou, como é denominado nas escolas municipais de Fortaleza: EJA I, EJA II e EJA III), bem como aqueles que ainda estão sendo utilizados em sala de aula. A primeira coleção utilizada pelas escolas de Fortaleza que ofertam EJA foi a **Viver, Aprender: educação de jovens e adultos** (Livros 1, 2, 3, 4). Cláudia Lemos Vóvio (coordenação) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998, no ano 2000. Posteriormente, foi utilizada a coleção **Educação de Jovens e Adultos** (Cadernos 1, 2, 3, 4). Série Educação para a Cidadania. Autores: Christiane Grecco Ivanaskas Fernandez, Dirceu Zaleski Filho e Silvana Maria Guglielmi Lazzari Paroni. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a), bem como o livro de alfabetização: **Ler e escrever o mundo: alfabetizar letrando**. Autores: Dirceu Zaleski Filho e Samanta Martinelli Carlucci. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a), em 2006 e 2007. A partir de 2008, as coleções: **Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho** (Cadernos 1, 2, 3, 4) Autores: Marcos Saliba, Wilson Réu e Helaine Fernandes. Editora: Escala Educacional; **Educação de Jovens e Adultos – CRESCER – Nossa escola, nossa vida**. Autores: Jamila Alves e João Luiz de Oliveira. Fortaleza: Tecnograf, 2005. (Livro de alfabetização/ letramento) / **Educação de Jovens e Adultos – CRESCER – Vivendo e Construindo**. Autores: Jamila Alves e João Luiz de Oliveira. Fortaleza: Littere, 2005. (vol. 1 e vol. 2) e **Educação de Jovens e Adultos- Conhecer e Descobrir**. Autores: Maria Rita Costa de Souza e Wilma Jane Lekevicius Costardi. São Paulo: FTD, 2004, estão sendo utilizadas pelas escolas da rede municipal até o ano vigente (2009). Assim, analisamos cinco coleções, duas que já foram utilizadas e três que ainda estão sendo estudadas pelos alunos da EJA. Nosso recorte então é de 2000 a

2009, ou seja, analisamos todas as coleções de livros didáticos que foram adotadas pelas escolas públicas municipais de Fortaleza que ofertam EJA, o que perfaz um total de dezenove exemplares analisados.

Neste trabalho realizamos, predominantemente, uma *pesquisa teórico-documental*, por meio da qual tomamos conhecimento das diretrizes, dos discursos e da legislação que norteiam e/ ou normatizam a política educacional para a EJA, e, ainda, descobrimos que ideologia está sendo transmitida via livros didáticos, pois estes podem ser considerados documentos no sentido amplo do termo, fontes ainda não exploradas, visto que “ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Vale registrar ainda que, com o objetivo de acrescentar mais conhecimentos, no decorrer do nosso processo de investigação, realizamos entrevistas semiestruturadas com sete alfabetizandos da EJA I, da escola Projeto Nascente, através das quais buscamos analisar a representação que os educandos da EJA fazem da categoria trabalho e da relação entre trabalho e educação. A exposição desta investigação não aparece em nossos capítulos, apenas no apêndice A, entretanto, pretendemos, em nossas considerações finais, comparar, ainda que em grandes linhas, as respostas obtidas pelos educandos sobre esta temática com as ideias contidas nos livros didáticos analisados. Não é nosso objetivo realizar uma comparação mecânica entre as respostas desses alfabetizandos com o que encontramos nos livros didáticos, pois os jovens e adultos da EJA já foram influenciados por inúmeras fontes, e não seria o livro didático a influência determinante para tais respostas. Nossa curiosidade em saber, primeiramente dos alunos, o que compreendem sobre trabalho e educação partiu da nossa crença de que que tal conhecimento seria, de alguma forma, válido para nossa investigação, embora não fosse o nosso foco.

Esta pesquisa torna-se, assim, para nós, um grande desafio, ou, como nos afirma Eco (1980), “um esforço de alheamento, pois é preciso que leiamos e releiamos uma página na qual estão difundidas ideias que costumamos considerar como ‘normais’ e ‘boas’, e que nos perguntemos a nós mesmos: Mas será mesmo assim?” (p. 15). Tal desejo enfrentamos com a expectativa de que possamos contribuir para o avanço dos estudos sobre o livro didático de uma modalidade repleta de trabalhadores que anseiam por trabalho e educação, a Educação de Jovens e Adultos.

1. IDEOLOGIA E EDUCAÇÃO: uma reflexão à luz da ontologia marxiana-lukacsiana

O que é que a escola ensina meu Deus? Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é [...] Antônio Cícero de Sousa, “Ciço”, Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais.

Este primeiro capítulo tem como objetivo sistematizar a nossa reflexão sobre a temática da ideologia presente no campo do pensar e do agir humano, buscando, também, relacioná-la com outro grande complexo social: a educação. Interessa-nos, sobremaneira, nesta incursão, retomar as reflexões referentes à ideologia sob a perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana⁷, explicitando, assim, sua função sociopolítica no contexto da luta de classes.

O vocábulo *ideologia*, embora bastante conhecido através de seu uso no campo marxista, não tem Marx como seu autor. Tal conceito foi utilizado primeiramente por Destutt de Tracy, na publicação de sua obra *Eléments d' Idéologie*, em 1801. Segundo Löwy (1996), Destutt de Tracy e seu grupo eram seguidores do Enciclopedismo Francês e entraram em conflito com Napoleão que os atacou, definindo-os como “ideólogos”, ou seja, aqueles pensadores que ignoravam a realidade. Como o imperador da França tinha mais força política do que o grupo, o termo passou a ser conhecido pela forma napoleônica de conceituá-lo.

Sendo o nosso objeto de estudo analisar o livro didático de Educação de Jovens e Adultos, especialmente o caráter ideológico contido na relação trabalho e educação, faz-se necessário iniciarmos com uma problematização acerca do próprio conceito de ideologia, não obstante tratar-se de uma categoria que já foi amplamente discutida no campo teórico-prático marxista e fora deste.

⁷“As ontologias pré-marxianas justificavam, em última instância, o *modus vivendi* - a defesa da escravidão por Aristóteles, a fundamentação divina do feudalismo por Tomás de Aquino ou a compreensão da sociedade burguesa como fim da história por Hegel - , ou seja, explicavam o real de uma forma não contestadora. Porém, Marx e Lukács elaboraram uma ontologia crítica ao próprio mundo que a produziu, e que propõe a construção de uma outra sociabilidade que é a negação do existente, em toda a plenitude do sentido hegeliano (superação) e não a simples justificativa da realidade tal como ela é. Assim, há uma continuidade que engloba uma ruptura radical. As ontologias anteriores, afirmando a permanência do existente, acabavam por justificar o mundo que lhe dera origem” (COSTA, 2007, p.42).

Eagleton (1997), por exemplo, sem ter a pretensão de conceituar o termo em questão com apenas um significado ou uma significação geral, aponta-nos várias definições contemporâneas, a saber:

a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social; b) um corpo de idéias característico de um determinado grupo ou classe social; c) idéias que ajudam a legitimar um poder político dominante; d) idéias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante; e) comunicação sistematicamente distorcida; f) aquilo que confere certa posição a um sujeito; g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais; h) pensamento de identidade; i) ilusão socialmente necessária; j) a conjuntura de discurso e poder; k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o mundo; l) conjunto de crenças orientadas para a ação; m) a confusão entre realidade lingüística e realidade fenomenal; n) oclusão semiótica; o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social; p) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural (p. 15-16).

Entre as definições levantadas pelo autor, queremos destacar: “idéias falsas [...]”, “comunicação sistematicamente distorcida” e “ilusão socialmente necessária”, pois estas estão diretamente relacionadas à interpretação da ideologia sob o prisma gnosiológico, ou seja, pela via da teoria do conhecimento. Essa interpretação desconsidera o fato de que o processo ideológico se situa ao nível das relações sociais concretas e, portanto, se configura como um modo de objetivação social dos homens, em um momento histórico determinado, no qual há confronto político também entre ideologias. A predominância dessa conceituação tanto no senso-comum como no “mundo científico” tem levado a se conferir à ideologia o significado de falsa consciência. Destarte, a ideologia, segundo esse prisma, seria uma falsa consciência da realidade circundante a serviço dos interesses das classes dominantes.

Vale registrar que muitas são as pesquisas que tratam da relação entre ideologia e educação, entretanto, a grande maioria dos pesquisadores, ao realizarem suas análises, se baseiam na concepção gnosiológica, especialmente pela forte “herança althusseriana” que permeia tanto o ambiente acadêmico⁸, como a militância de esquerda (COSTA, 2007). Tal interpretação, que reduz a ideologia à esfera exclusiva da gnosiologia, além de equivocada, traz a seguinte limitação: contrapõe ideologia a ciência, fazendo com que a primeira seja sinônimo de falsidade e a segunda se torne uma “verdade absoluta”, uma instância neutra diante dos conflitos sociais, aproximando-se, como nos alerta Lessa (2007), das concepções positivistas a respeito de tal relação. E, ainda, torna-se

⁸ O livro *O que é ideologia* de Marilena Chaui (2006), por exemplo, é uma expressão do legado althusseriano acerca do conceito de ideologia.

“extremamente problemática por conferir indiretamente a uma camada social, os produtores da ciência e do conhecimento, o monopólio da verdade, o que, no limite, justifica, reproduz e aprofunda a divisão entre o trabalho manual e o intelectual (COSTA; JIMENEZ, 2008, p. 159).

Ainda sobre a ideologia sob o prisma gnosiológico, Lukács (1981) nos adverte

Que a imensa maioria das ideologias se funda em premissas que não resistem a uma crítica gnoseológica rigorosa, especialmente se dirigida sobre um longo período de tempo, é certamente verdadeiro. Mas isto significa que estamos falando da crítica da falsa consciência. Todavia, em primeiro lugar, são muitas as realizações da falsa consciência que nunca se tornaram ideologia; em segundo lugar, aquilo que se torna ideologia não é de modo nenhum necessariamente idêntico à falsa consciência [...] (p. XIX-XX).

Sobre esta controvertida contraposição da ideologia à ciência, é válido salientar, na esteira de Lukács (1981), que a própria ciência pode vir a se tornar ideologia, bem como fatores predominantemente ideológicos podem se transformar em fatores científicos. Há, ainda, um exemplo que refuta a dicotomia entre ciência e ideologia: trata-se do próprio marxismo, que

[...] reconhecendo-se como ideologia, como orientação para a ação, não omitiu em nenhum momento a sua própria determinação social, o seu enraizamento de classe. Mas, reconhecendo-se como ideologia, o marxismo simultaneamente pretende sempre, em todos os seus discursos teóricos, históricos e de crítica social, ser científico. A sua polêmica contra as opiniões erradas (por exemplo, as de Proudhon, Lassale etc) é, na substância, sempre conduzida no plano puramente científico, quer demonstrar de modo racional e programático que há nelas incoerências na teoria, inexactidões na reconstrução dos fatos históricos etc (VAISMAN, 1989, p.549).

Trabalhos que, ancorados nas premissas de Marx e Lukács, se contrapõem a essa visão reducionista de ideologia como falsa consciência, como os de Vaisman (1989), Lessa (2001, 2007) e Costa (2007), nos dão a dimensão do caminho que estudiosos do campo marxista precisam percorrer no sentido de ampliar e redimensionar a compreensão do que seja este complexo tão necessário à reprodução social.

Na concepção lukacsiana, para que algo seja caracterizado como ideologia é necessário que tenha uma função social determinada, pois

a correção e a falsidade não bastam para fazer de uma opinião uma ideologia. Nem uma opinião individual correta ou errônea, nem uma hipótese, uma teoria, etc. científica correta ou errônea são em si e por si ideologias: podem, somente, como vimos, vir a sê-lo. Somente depois de terem se tornado veículo teórico ou prático para combater conflitos sociais,

quaisquer que sejam estes, grandes ou pequenos, episódicos ou decisivos para o destino da sociedade, é que são ideologia (LUKÁCS, 1981, p.v).

Assim, sobre a discussão acerca da ideologia sob o prisma gnosiológico, conclui-se que

[...] em termos gnoseológicos, pode-se determinar se um produto espiritual é falso ou verdadeiro, mas não se pode através disso determinar se ele pode ou não assumir função ideológica. Essa identificação só é possível através do critério ontológico – prático, ou seja, através do exame da função que este pensamento desempenha na vida cotidiana efetiva (VAISMAN, 1989, p. 421).

Marx e Engels, ao escreverem *A Ideologia Alemã*, uma crítica à concepção idealista dos filósofos alemães neo-hegelianos, enfatizaram o sentido do termo ideologia, tanto em seu caráter teórico como prático, no contexto da luta de classes. O núcleo da filosofia neo-hegeliana, representado especialmente por Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner, advogava o primado das ideias sobre o real, no combate à ordem estabelecida. Como explicitam os autores de *A Ideologia Alemã*, tais filósofos, por acreditarem que “os homens reais têm sido dominados e determinados por idéias, representações e conceitos [...], concordam na crença de que seu ato de pensar crítico levará, fatalmente, à destruição do estado de coisas existente [...]” (1999, p. 18).

As ideias, na concepção marxiana, são construções históricas e transitórias. Marx afirma que “os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais” (2001, p.98). Na sua segunda *tese sobre Feuerbach*, deixa bastante claro que “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”(p.126). Assim, refletir se um pensamento é real ou não, distanciando-o da práxis, trata-se de “pura *escolástica*”. Aqui Marx já define, ainda que indiretamente, o que viriam a ser as premissas lukacsianas para a definição do complexo da ideologia, ou seja, não será a falsidade ou a verdade de uma ideia que a transformará em uma ideologia, e sim a sua função na realidade, a sua inserção na práxis.

Vale lembrar que, ainda na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels rechaçam a concepção idealista da História que tenta explicar a práxis a partir da ideia, advogando, assim, a permanência no “solo da história real”. Destarte, a ideologia, produto das relações sociais de produção, tem uma referência objetiva às classes sociais e a seus antagonismos.

Entretanto é importante salientar que não apenas com o aparecimento das sociedades de classe é que se pode pensar na presença da ideologia. Antes disso, ainda

nas comunidades primitivas, a ideologia, em seu sentido amplo, já se fazia presente, como ideias que auxiliavam na reprodução do ser social, na conduta e no comportamento humano, difundindo normas do que seria bom ou ruim para o indivíduo e para toda a comunidade, pois de outro modo, segundo Lukács, “não seria possível nem a coleta, nem a caça” (1981, p.XIII). De acordo com Vaisman (1989),

Lukács sustenta, assim, que a ideologia, bem determinada e compreendida, possui uma caracterização ampla que ultrapassa os limites vulgarmente atribuídos a ela. Do ponto de vista ontológico, ideologia e existência social (em qualquer nível de desenvolvimento) são realidades inseparáveis. Ou seja, onde que se manifeste o ser social há problemas a resolver e respostas que visam à solução destes; é precisamente nesse processo que o fenômeno ideológico é gerado e tem seu campo de operações (p. 419).

Destarte, na concepção ontológica marxiana, de acordo com Lukács (1981), a ideologia teria assim dois sentidos: um amplo e um restrito. A concepção ampla define que ideologia “é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (p.II); já a restrita, fundada com o surgimento das classes sociais, é “um instrumento da luta social”, que serve para que os homens possam ter consciência e saibam combater os conflitos sociais. Dessa forma, com a complexificação da sociedade e com o “surgimento da luta de classes, a ideologia deve não apenas justificar, tornar razoável, operativa a práxis cotidiana, mas também fazê-lo de modo a atender aos interesses de classe” (LESSA, 2007, p.69). Ou, nas palavras do próprio Lukács,

[...] a ideologia é também, indissociavelmente do primeiro aspecto, um instrumento da luta social que caracteriza qualquer sociedade, pelo menos aquelas da “pré-história” da humanidade. Nesta luta, a ideologia adquire também o significado pejorativo que se tornou, historicamente, tão importante (1981, p. III).

O significado pejorativo ao qual Lukács se refere trata-se de pensar a ideologia como ideias falsas, ideias que auxiliam na perpetuação da classe dominante etc. Quando se ouvem no cotidiano frases como: “Tudo o que passa na televisão é ideológico, falso!”, está sendo usado o sentido pejorativo do conceito de ideologia, o qual, nas sociedades de classes, também pode adquirir este significado. Vale enfatizar: *também*, visto que este jamais pode ser o único sentido, pois, se assim fosse, estaríamos negando a ideologia, como expressão, também, da luta dos trabalhadores - a ideologia socialista, por exemplo.

Assim, a ideologia é a expressão ideal de como os homens representam suas relações com a natureza, com os outros e consigo mesmo em determinadas condições histórico-sociais, portanto é também a expressão do confronto entre as classes sociais e tem uma função sociopolítica nesse contexto. Destarte,

A suposição oposta é apenas possível quando se pressupõe fora do espírito de indivíduos reais, materialmente condicionados, um outro espírito à parte. Se a expressão consciente das relações reais destes indivíduos é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de seu modo de atividade material limitado e das suas relações sociais limitadas que daí resultaram (MARX; ENGELS, 1999, p.36).

Desse modo, as ideias deslocadas da base material donde se originam, isto é, da divisão do trabalho entre material e espiritual, favorecem à consciência se imaginar autônoma face à realidade, o que tem levado os homens a entregar-se na “criação da teoria, da teologia, da filosofia, da moral, etc, ‘puras’”(MARX; ENGELS, 1999, p.45).

Há teóricos, entretanto, que proclamam estarmos vivendo numa era em que não há mais ideologias, o que é um absurdo histórico, visto que não é possível existir sociedade sem ideologia, sem posições teleológicas que orientem a práxis dos indivíduos. Dessa forma, concordamos com Mézáros, para quem “proclamar o ‘fim da ideologia’ é em si uma ideologia característica” (2004, p.109). Eagleton(1997) também refuta esse pensamento, afirmando que a “tese do fim da ideologia é extremamente implausível”, pois, “se fosse verdadeira, seria difícil saber por que tantos indivíduos, nessas sociedades, continuam a afluir às igrejas, a discutir política nos bares, a preocupar-se com o que seus filhos aprendem na escola[...]” (p. 48).

Por isso, agora indagamos: De que forma ideologia e educação estão vinculadas no decurso histórico e na atual sociedade capitalista? Costa (2007) defende a tese de que a educação é imanentemente ideológica. Assim, a educação estaria vinculada tanto à concepção ampla como à concepção restrita de ideologia, pois, além de educar os homens no sentido de inculcar normas, procedimentos e valores, objetivando atingir a esfera comportamental, ou, em outras palavras, induzindo “posições teleológicas dos indivíduos para determinadas decisões compatíveis com as exigências de determinada formação social” (COSTA, 2007, p.133), ela também está vinculada à disputa acirrada entre as classes sociais.

A educação, como um complexo necessário para a transmissão de tradições, conhecimentos e habilidades para as novas gerações, portanto, indispensável para a

reprodução e desenvolvimento social, está interligada com a ideologia desde as suas primeiríssimas formas, conforme nos explica Lukács:

a educação, por mais “primitiva”, por mais rigidamente ligada à tradição, pressupõe um comportamento do indivíduo, no qual podem estar presentes os primeiros prenúncios de uma formação ideológica, dado que ao indivíduo, pela força das coisas, eram prescritas normas sociais- gerais para o seu futuro comportamento de indivíduo, eram inculcados modelos de comportamentos positivos e negativos. Esta socialização da conduta do indivíduo opera na imediatividade como hábito herdado, mas é preciso não esquecer que ela, ainda no estágio mais primitivo, não pode deixar de ser o produto de posições teleológicas fundadas mediante diversas formas de alienação (1981, p. XIII).

Assim, se é no campo ideológico que “há a disputa para que os indivíduos operem determinadas posições teleológicas e não outras, que correspondam aos interesses dos oprimidos ou dos dominadores” (LESSA, 2007, p.70), a educação na sociedade capitalista vincula-se, assim como nas suas formas primitivas, ao complexo da ideologia, visto que “qualquer ação educativa tem – explícita ou implicitamente - uma fundamentação filosófica. Isto implica em uma concepção de mundo, de homem, de história [...]” (TONET, 2005, p. 200), que será transmitida aos educandos direta ou indiretamente, defendendo um projeto emancipador ou a reprodução do *status quo*.

Essas posições teleológicas, segundo Lukács (1981),

intentam provocar um novo comportamento dos outros homens, e as torna sempre mais importantes, no sentido extensivo, quantitativo e qualitativo, para o processo de produção e para a sociedade inteira. Basta recordar como o costume, o uso, a tradição, a educação, etc. , que se fundam totalmente sobre posições teleológicas deste gênero, com o desenvolvimento das forças produtivas vão continuamente aumentando o seu raio de ação e a sua importância , terminando por se formar esferas ideológicas específicas (sobretudo o direito) para satisfazer estas necessidades da totalidade social (p. XXIII/ *Grifos Nossos*).

É bastante conhecida a passagem de Marx e Engels (1999) na *Ideologia Alemã*, na qual afirmam que *as idéias da classe dominante são as idéias dominantes de determinada sociedade*. Dessa forma, completam: *quem controla a produção material também controla a produção espiritual*. Na esteira desse pensamento, Mézáros nos adverte que “a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade” (2004, p. 59). Controlando as ideias, as produções e as instituições, a classe dominante possui, de fato, bastante força ideológica; entretanto, não está livre de questionamentos e

contraposições. Embora tenha bastante controle, não pode dominar todas as instâncias e consciências⁹.

Se a educação, no sentido amplo, entendida como aquela que acontece no trabalho, nas relações humanas, no cotidiano etc., é imprescindível em toda e qualquer sociedade e, assim, surgiu de forma natural, a partir do desenvolvimento das individualidades e das relações de produção, a escola, diferentemente, tem seu nascimento bem demarcado: ela foi fruto do surgimento da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes antagônicas.

Saviani nos afirma que no “comunismo primitivo” não havia classes e o trabalho era coletivo. A educação se dava no próprio processo de trabalho, e as gerações mais antigas educavam, através desta atividade, as gerações mais novas. Entretanto, com a apropriação privada da terra, os homens se dividiriam em duas classes: a dos proprietários e a dos não –proprietários. Doravante, na Antiguidade, os proprietários de terras não precisavam mais trabalhar, pois viviam do trabalho dos não – proprietários, possuidores apenas de sua força de trabalho. Assim, surge uma educação diferenciada, voltada para o ensino da arte da palavra e dos exercícios físicos. Surge então a escola (SAVIANI, 1994, 1997). Não sem razão, a “palavra *escola* em grego significa o lugar do ócio” (SAVIANI, 1994, p. 152). Vale ressaltar que enquanto para os possuidores de terras a educação se dava na escola, para a grande maioria do povo, os não – proprietários, a educação continuava se realizando no próprio trabalho.

Na Idade Média as escolas eram paroquiais, catedralícias e monacais. Com a influência da Igreja Católica, a classe dominante era levada a acreditar que, ao frequentar tais escolas, por não precisar trabalhar, ocupava o ócio com dignidade (SAVIANI, 1994, 2007).

Nesse contexto, a forma escolar de educação ainda não era a principal, a dominante, como o é nos dias atuais. Com a chegada da Idade Moderna e da primazia da indústria e da cidade, houve uma exigência de se ampliar a escola para todos, visto que era necessário o aprendizado da escrita para a incorporação da ciência no processo produtivo (SAVIANI, 1994, 2007). A ampliação deste espaço educativo ocorreu também pela necessidade de “formar” um novo tipo de trabalhador, que era exigido pela proliferação da indústria. A esse novo trabalhador “não bastaria que fosse piedoso e

⁹ De acordo com Tassigny (2004), “na práxis social o sujeito de uma dada projeção jamais tem condições de controlar todos os desdobramentos de suas ações; o resultado final pode aparecer até mesmo contrário às intenções originais do sujeito, pois esse resultado sempre depende (se... então) de circunstâncias (histórico- sociais, econômicas, naturais etc.) que prevalecem sobre as intenções individuais” (p. 86).

resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse”. (ENGUIA, 1989, p. 113) Ou, em outras palavras:

[...] Os cercamentos, a dissolução dos laços de dependência, a superpopulação relativa e a ruína dos pequenos artesãos bastavam para que a força do trabalho aparecesse no mercado por seu valor de troca, mas não asseguravam a extração de seu valor de uso. Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e portanto nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação (ENGUIA, 1989, p. 114).

Assim, para este momento de formação, “o instrumento idôneo era a escola” (ENGUIA, 1989, p. 114). Embora saibamos que na Idade Moderna, com o advento do capitalismo, houve uma maior abertura do espaço escolar, a forma de oferecer essa educação formal foi (e ainda é) extremamente desigual, pois foi ofertada de acordo com a posição dos indivíduos no atual sistema. Para as classes dominantes, há uma formação intelectual, para as classes dominadas, uma escolaridade básica ou uma educação profissional, o que traduz, como nos afirma Saviani (2005),

a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente (p. 255).

No que tange à manipulação das consciências, é sabido que a ideologia das classes dominantes sempre esteve presente no espaço educativo escolar, na maioria das vezes “naturalizando” o mundo objetivo, com suas diferenças e desigualdades. Para esse processo de inculcação ideológica, Mészáros (2005) usa o termo “formas dominantes de *internalização*”, entretanto nos adverte que [...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (p.45).

A escola, na sociedade capitalista, reproduz, explicitamente ou não, a ideologia burguesa de várias formas: (i) através do ensino dos conteúdos, quando este ensino é realizado descontextualizado do real; quando a luta das classes subalternas “desaparece” da História; (ii) nas relações autoritárias, sobretudo, entre professor e aluno, relações

que posteriormente serão reproduzidas¹⁰; (iii) e, ainda, por meio do material didático que, inúmeras vezes, reproduz a visão burguesa de mundo como única e verdadeira, rechaçando a vivência e a cultura das classes dominadas. Nesses materiais, generalizam-se os interesses, os valores e a forma de viver da classe dominante como se fossem válidos para toda a sociedade, uma generalização que, como afirma Lukács, está na origem da própria ideologia,

Na imediaticidade, portanto, todos os conflitos apresentam-se como contrastes de interesse entre indivíduos singulares, ou entre individualidades e grupos, ou ainda entre dois grupos. [...] nesta situação está contido, por assim dizer, o modelo generalíssimo da gênese da ideologia, já que estes conflitos podem ser dirimidos com eficácia na sociedade só quando os membros de um grupo logram persuadir a si mesmos que os seus interesses vitais coincidem com os interesses importantes da sociedade inteira, isto é, que todos aqueles que defendem estes interesses fazem ao mesmo tempo algo de útil para a sociedade inteira (LUKÁCS, 1981, p.IX).

Vale ressaltar ainda que muitos desses materiais didáticos expõem uma visão abstrata de sociedade, seja excluindo de seus textos a acirrada luta de classes, seja conformando as classes subalternas às injustiças sociais, incentivando-as a aceitar, da forma mais pacífica possível, as suas condições objetivas de existência. É exatamente sobre esse aspecto que a nossa pesquisa se voltará, ao serem examinados os livros didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a veiculação de ideias que sedimentam o poder e a dominação da classe dirigente, muito se teorizou nas décadas de 1970 e 1980, período em que à escola foi dada uma atenção especial, sobretudo na análise do material didático. Se, até então, predominava a visão da escola “como lugar privilegiado da neutralidade, da objetividade, como canal transmissor de cultura” (SEVERINO, 1986, p. 40), essa visão foi sendo criticada por muitos intelectuais que se dedicaram, enfaticamente, à discussão do seu caráter ideológico, discussão que ainda hoje se torna extremamente necessária.

Saviani (2006), em meados da década de 1980, para fazer avançar o debate acerca do papel ideológico da educação, ao tratar das teorias da educação, divide-as, em primeiro lugar, em dois grandes grupos: no primeiro grupo, estão as teorias que advogam ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação

¹⁰ Como nos adverte Enguita (1989), “os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte, esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas o faz sobretudo na legitimidade concedida à escola pela sociedade, em suas exigências como organização e numa suposta necessidade pedagógica. A submissão à autoridade apreendida no seio da família não constitui uma base preparatória suficiente para a aceitação da autoridade no local de trabalho” (p. 164).

da marginalidade, e, no segundo grupo, estão as teorias, segundo as quais a educação é um fator de discriminação social, de marginalização, uma mera reprodutora da sociedade de classes, tendo como escopo principal a difusão da ideologia dominante. As teorias do primeiro grupo seriam as teorias não-críticas e as do segundo grupo as teorias crítico-reprodutivistas.

De acordo com os teóricos do segundo grupo, a educação escolar tem, exclusivamente, o seguinte papel: “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2006, p.16). Um expoente destas ideias e o seu principal difusor foi Althusser, que definia a escola como um aparelho ideológico de Estado, cuja missão precípua seria reforçar a ideologia burguesa.

Concordamos com Saviani (1979), quando este nega que à escola caiba apenas a função de reproduzir os interesses dominantes, uma vez que tal reducionismo - restringir a escola a tal função - enevoa a percepção da dialeticidade ontológica da educação. Acreditamos, então, que, embora imensamente limitada, especialmente pelo seu caráter de difusora da ideologia dominante, a escola possui uma contribuição inegável à luta das classes subalternas.

A escola, pois, na sociedade capitalista, além de realizar a transmissão ideológica dos valores da classe dominante, é um espaço educativo de instrumentalização das classes trabalhadoras em sua luta. Como nos afirma Severino (1986), “ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, *revelando-lhes, por essa mediação, as reais relações de poder em que se estrutura a sociedade*, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global” (p.52/ *Grifos Nossos*).

Ou, em outras palavras, analisando o papel da escola sob a perspectiva ontológica, Tassigny (2004) nos afirma que

o complexo social da educação passa a ser controlado segundo a realidade da divisão do trabalho, das forças produtivas, das relações sociais e das formas de estranhamento (*Enfremdungen*) existentes. Essa situação, no entanto, não impede que o sujeito, ao se apropriar (no sentido amplo de educação) de conhecimentos, possa exercer certo controle sobre as causalidades (objetividade) e venha a realizar ações e objetivações, não apenas no sentido da reprodução de sua situação histórica particular, mas também no sentido de atualização das possibilidades de transformação social (p.91).

Na sociedade capitalista, o saber tornou-se um meio de produção, cuja “apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital” (SAVIANI, 2005,

p.244). Daí a ideia de que os conhecimentos produzidos socialmente deveriam ser mistificados para a classe trabalhadora e transmitidos em doses homeopáticas. Aliás, como nos diz Enguita (1989), “os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo” (p.110), entretanto, não se poderia, na visão desta, educá-lo demasiadamente. Apenas

O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUITA, 1989, p. 112).

Percebemos a função social da escola de forma dialética: reprodução das relações sociais e transformação. Sabemos, *a priori*, que a práxis educativa formal é parte da estratégia das classes dominantes de validar ideias e ações que favoreçam a sua legitimação, cabendo ao sistema escolar a formação de subjetividades acríticas e passivas, ou seja, que assimilem a estrutura socioeconômica capitalista como natural e imutável. Entretanto, a escola não se limita a apenas reproduzir tal situação, ela se constitui, também, em um espaço formal que pode vir a colaborar com a veiculação de uma ideologia voltada para a emancipação humana.

Costa (2007) nos diz que

a necessidade da constituição de uma ideologia educacional emancipatória está posta nas lutas mais elementares, como: nas reivindicações dos educadores em torno do valor de sua força de trabalho; na exigência de democratização do ensino; na pressão por mais verbas para educação; ***nas discussões ao redor dos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas***; na necessidade de extinção de toda rede privada educacional e estatização de todos os níveis de ensino; na busca pela autonomia integral da educação no nível básico e superior; na luta pela autonomia administrativa, financeira e acadêmica; na reivindicação de controle de todo sistema educacional pelos professores, alunos e trabalhadores; na defesa de uma escola única, laica, científica, pública, gratuita, baseada na unidade trabalho intelectual/ trabalho manual e financiada integralmente pelo Estado (p.151/***Grifos nossos***).

Acreditamos então que, embora imensamente limitada e tendencialmente¹¹ a favor da reprodução do capital, a escola possui uma contribuição inegável à luta das classes subalternas pela sua emancipação.

Mészáros, ao realizar uma análise da educação sob a lógica do capital, utiliza-se de um pensamento de Paracelso e questiona:

¹¹ Como afirma Tonet (2005), “tendência essencial não significa caráter absoluto”, pois, “este sim eliminaria a historicidade da esfera educativa” (p. 216).

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2005, p.47).

Assim, consideramos que a análise dos livros didáticos de EJA - se estes induzem os educandos a posições teleológicas que os façam reproduzir e aceitar a ordem social vigente, ou não, se, ao contrário, auxiliam a construir uma visão crítica da realidade circundante - abre possibilidades de pensarmos uma educação diferente, usando uma expressão de Mézáros, uma “educação para além do capital”.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO CONTEMPORÂNEO

Nosso objetivo neste segundo capítulo é apresentar, mediante a realização de um breve resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e de uma análise dos principais documentos voltados para essa modalidade de ensino, as diretrizes e estratégias implementadas em nome da promoção de ações educativas voltadas para jovens e adultos que buscam sua inclusão ou *re-inclusão* no sistema educacional.

Para caracterizar o tipo de ideologia que está sendo transmitida via livro didático de EJA, consideramos importante contemplar em nossa investigação um estudo sobre a concepção da EJA; as características dessa modalidade de ensino; o público a que se destina; as suas diretrizes; os seus objetivos e metas, em termos nacionais e internacionais. A nosso ver, a análise, ainda que em grandes linhas, do aspecto global dessa modalidade de ensino nos proporcionaria compreender, primeiramente, as ideias gestadas sobre a EJA em si sobre as quais aportaríamos a análise dos livros didáticos. Compreendendo que o livro didático é uma extensão de uma política educacional, ele precisa estar devidamente historicizado. Ao analisarmos a história e os documentos da EJA, estamos certos de que apreenderemos, também, o contexto em que esse material didático foi produzido.

2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: entre números, fatos e discursos

*A História é um carro alegre cheio
de um povo contente que atropela
indiferente todo aquele que a negue.*

Chico Buarque/Pablo Milanês

Fazer um resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos no nosso país, analisando os avanços e retrocessos dessa modalidade de ensino é de fundamental importância para que possamos compreender os atuais fenômenos do campo da EJA, isto é, refletir sobre os números propalados, os discursos difundidos e a própria realidade dessa modalidade de ensino, desde as primeiras tentativas de estruturação do ensino voltado para aqueles que se encontram fora da faixa etária exigida pelo ensino regular até os dias atuais. Um resgate histórico necessário para percebermos os condicionantes sociais que produzem, ainda no século XXI, (século que se inicia, diga-

se de passagem, com um fenomenal avanço da tecnologia, sob o simbolismo do “mundo globalizado” e da idílica sociedade pós-moderna), as condições que levam a ter quase um terço da população brasileira com níveis de escolaridade abaixo do ensino fundamental¹². Realidade esta que se contrapõe à crença tão disseminada, segundo a qual estamos vivendo na chamada “sociedade do conhecimento”¹³.

Nesse contexto de números ainda tão alarmantes¹⁴, faz-se necessário lembrarmos o que dizia o educador Paulo Freire em meados do século XX:

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número de crianças interditas de ter escolarização e que com tudo isso convivamos quase como se estivéssemos anestesiados (2003, p.10).

O foco na Educação de Adultos teve início no Brasil, nos anos de 1930, período em que houve uma expansão do ensino básico e uma organização do sistema público de educação elementar no país. Tal expansão estava atrelada à intensificação do capitalismo industrial, especialmente após a Revolução de 1930. Dessa forma, tanto as mudanças na produção, como o crescimento das áreas urbanas e a necessidade de que houvesse um aumento das bases eleitorais “tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho” (ROMANELLI, 1978, p.59). Embora esse aumento das bases eleitorais tenha sido um objetivo bastante explícito de muitas campanhas de alfabetização, o direito ao voto só foi conquistado pelos analfabetos em 1985, no Governo Sarney, com a redemocratização do país¹⁵.

¹² Conforme dados oficiais presentes no *Programa Setorial de Educação do Governo Lula (2007/2010)*.

¹³ A chamada “sociedade do conhecimento” é uma caracterização da realidade contemporânea feita por ideólogos que consideram as transformações por que passa o capitalismo em sua fase tardia não o resultado de uma crise de acumulação, mas de um desenvolvimento inexorável do próprio sistema pela incorporação da ciência como sua força produtiva mais importante. Aqui não caberá discutir essa ideia porque dela já se ocuparam, para desmistificá-la, autores como Teixeira (1996). Também é interessante a opinião de Lessa (1995) que considera a sociedade do conhecimento um contra-senso histórico, pois todo trabalho humano, desde sempre, para ter êxito, requer um efetivo conhecimento da realidade que pretende transformar.

¹⁴ Lauro de Oliveira Lima, em meados dos anos 1960, fazia muitas críticas aos alarmantes números de analfabetos em nosso país, e se perguntava: “Quantos serão, pois, os nossos analfabetos no ano 2000? Se algo espetacular não ocorrer nos anos que se avizinham, entraremos no próximo milênio com o maior contingente de analfabetos do mundo [...]” (LIMA, 1969, p. 38).

¹⁵ Atualmente quem não sabe ler e escrever pode escolher se quer ou não votar, entretanto, não pode ser eleito a nenhum cargo político.

Vale ressaltar que a expansão da educação foi fruto de uma pressão popular, ou melhor, da luta de classes. Na década de 1930, enquanto as classes populares lutavam pela expansão do ensino, as elites preocupavam-se em controlá-la. Destarte, embora tenha sido uma grande expansão¹⁶, Romanelli (1978) afirma não ter sido suficiente para abranger todos os que se encontravam em idade escolarizável.

O analfabetismo, nesse período, era avaliado como o principal fator que impedia o desenvolvimento do país. Tal análise gerava, além de um enorme preconceito contra o analfabeto, uma falsa ideia do papel da educação, considerando-a, mais uma vez na história brasileira, como a redentora das mazelas sociais. Como nos explica Paiva (1987),

A ênfase colocada na educação como responsável por todos os problemas, se tinha a virtude de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, cumpria também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira: a de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia para a formação social a origem dos problemas mais relevantes (p.28).

Segundo essa autora, a visão reducionista e extremamente preconceituosa que conceituava os analfabetos como seres “incapazes e marginais” foi sendo modificada durante as campanhas que aconteceram nos anos de 1940 e 1950. Tal “desmistificação” foi possível por dois motivos: (i) pelo contato com os alfabetizandos, que inevitavelmente fazia com que se percebesse que eles não eram marginais ou incapazes por não terem tido o acesso à escola e ao código lingüístico na idade própria; (ii) e pelo avanço das teorias modernas da psicologia (PAIVA, 1987).

A primeira campanha de alfabetização organizada no país foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)¹⁷, lançada em 1947, sob a orientação de Lourenço Filho, tendo como objetivos contribuir com o processo de preparação de mão-de-obra necessária ao desenvolvimento urbano e espalhar-se também no meio rural,

¹⁶ “Os dados demonstram, portanto, enorme expansão do ensino depois de 1920. Enquanto nessa época a taxa de escolarização da faixa de 5 a 19 anos era, praticamente, de 9% apenas, em 1940 ela já era de 21,43% e, em 1970, chegou a 53,72%. É evidente a insuficiência dessa expansão, de vez que, em 1970, ainda 46,28% da população escolarizável estavam fora da escola. Mas é evidente também o progresso alcançado desde quando mais de 90% da população escolarizável não freqüentavam a escola” (ROMANELLI, 1978, p.64).

¹⁷ Esta campanha “previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da ‘ação em profundidade’ se voltaria para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional” (BRASIL, 2000, p. 49).

espaço que apresentava um maior número de analfabetos, além “de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo” (PAIVA, 1987, p. 178).

Foi nessa campanha que o Ministério da Educação produziu, pela primeira vez, livros didáticos para o ensino de jovens e adultos. Segundo Ribeiro (2001),

O Primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. [...] As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo (p.21-22).

Data de 1929¹⁸ a criação realizada pelo Estado do primeiro órgão responsável pelas políticas do livro didático no nosso país, o Instituto Nacional do Livro (INL), fato que gerou um aumento na produção desse material. Vale ressaltar ainda que várias comissões e fundações referentes ao livro foram sendo criadas, a saber: Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938; Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), em 1966; o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), em 1971; a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), em 1976; a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1983. Até que, em 1985, se cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo qual são distribuídos livros didáticos para todos os alunos do ensino fundamental público, do 1º ao 9º ano, estando o seu financiamento sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 2004, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e, em 2007, a Resolução Nº 9, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos, o PNLA, com o objetivo de fornecer livros didáticos adequados para os alunos de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado¹⁹.

¹⁸Ver histórico detalhado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <http://www.fnde.gov.br>.

¹⁹ No que tange aos materiais didáticos, o portal do MEC traz a informação de que, através de um convênio entre o FNDE, a SECAD e a Fundação Unitrabalho, elaborou-se uma Coleção de Cadernos de EJA para o ensino fundamental de jovens e adultos, da alfabetização à 8ª série, hoje com a nomenclatura de 1º a 9º ano, tendo como foco o ensino nas escolas públicas. Não se trata de um material voltado para a utilização diária nas escolas, mas de um material de apoio. O que torna importante registrar é que o tema principal dessa coleção é o trabalho e em todos os 13 cadernos do aluno¹⁹ se discute esse tema. Vejamos os seus títulos: Cultura e Trabalho; Diversidades e Trabalho; Economia Solidária e Trabalho; Emprego e Trabalho; Globalização e Trabalho; Juventude e Trabalho; Meio Ambiente e Trabalho; Mulher e

Houve, também, no início dos anos 1950, o lançamento da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, pelo Ministério da Educação e Saúde, em que pese, entretanto, uma diminuição, neste período, do entusiasmo pela educação e um fracassar de tentativas de alfabetização realizadas nas zonas rurais (RIBEIRO, 2001). As críticas feitas à primeira campanha se davam “tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país” (RIBEIRO, 2001, p. 22). Destarte, em 1963, tanto a CEAA, como a CNER foram extintas.

Vale ressaltar que, em 1958, foi criado o Sistema de Rádio – Educativo Nacional (Sirena) como reforço à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Segundo Fávero,

A âncora do Sirena era a Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, que se encarregava de radiofonizar e transmitir os programas educativos produzidos por uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC. Esses programas eram gravados em LP de 12 polegadas, para serem reproduzidos pelas emissoras conveniadas. Além desses discos, o único material didático editado pelo Sirena que se conhece é a *Radiocartilha* para alfabetização (2003, p. 12).

É interessante registrar que a cartilha de alfabetização do Sistema Rádio – Educativo da Paraíba (Sirepa) – campanha que fazia parte do Sirena e que durou cerca de dez anos, de 1959 a 1969 – alinhava-se com a “nova ordem” instituída a partir de 1964. Segundo Scocuglia (2003), “A cartilha do Sirepa não estava preocupada com isso (cidadania) e, sim, em não deixar transparecer qualquer conteúdo de ensino que pudesse sugerir às novas autoridades (militares e seus aliados locais), por mínimo que fosse, um caráter subversivo” (p. 64).

Relacionando a densidade demográfica, os índices de urbanização e o analfabetismo, Romanelli (1978, p.62) nos fornece dados importantes para compreendermos o crescimento da população em diferentes décadas e as taxas de analfabetismo de pessoas com quinze anos ou mais. Nos anos de 1900, o Brasil tinha 17.438.434 habitantes, dos quais 65,3% eram analfabetos. Em 1920, para uma

Trabalho; Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho; Segurança e Saúde no Trabalho; Tecnologia e Trabalho; Tempo Livre e Trabalho; Trabalho no Campo.

população de 30.635.605, 69,9% eram analfabetos. Nos anos de 1940, com 41.236.315 brasileiros, mais da metade, 56,2%, não sabia ler e escrever. Em 1950, para uma população de 51.944.397 de habitantes, 50% desta era analfabeta. Nos anos de 1960, há uma queda nessa taxa de analfabetismo e de 70.119.071 de habitantes, 39,5% são analfabetos²⁰. Em 1970, para uma população de 94.501.554, 33,1 % não tinham tido ainda o acesso ao código escrito. Romanelli (1978) também chama a atenção para a retenção de um contingente enorme de alunos através dos processos seletivos realizados pela escola²¹ e ainda nos advertia ser alto o número de pessoas em idade escolarizável que permaneceram fora da escola no início dos anos 1970, cerca de 70% da população de 5 a 24 anos. Percebemos, então, o quanto os números denunciam a exclusão sofrida pelas camadas populares, ao longo da história, ao acesso à educação formal.

É oportuno lembrarmos que no presente quadro da educação pública brasileira a essa realidade da exclusão escolar se justapõe outra, que chamaríamos de inclusão-escolar-excludente²², essa decorrente das práticas pedagógicas emanadas das interpretações superficiais e reducionistas dos novos paradigmas teóricos sobre alfabetização como um processo atemporal. Com base nesses, o lema “é proibido reprovar” se espalhou acriticamente e a promoção automática dos alunos passou a ser considerada dever indeclinável do professor, que tratou de adaptar sua prática pedagógica aos modismos, banindo do histórico escolar dos alunos a palavra reprovação. Sem entrarmos no mérito desse problema, nem fazermos crítica às implicações e repercussões da má apropriação dos pressupostos teóricos do construtivismo, não podemos deixar de considerar que os reflexos dessa realidade são percebidos até na EJA, cujo contingente de alunos é constituído pelos que não aprendem o esperado no ensino fundamental e se desmotivaram abandonando a escola,

²⁰ Entretanto, convém lembrar que no Brasil, em meados da década de 1960, apenas no Nordeste havia “cêrca (*sic*) de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes”(WEFFORT IN FREIRE, 1969, p.10).

²¹ A gravidade do problema estaria ainda em ter ocorrido esta seletividade no nível do ensino primário, “nível considerado como a educação de todos e que toda a sociedade, hoje em dia, reconhece como um direito universal [...]” (ROMANELLI, 1978, p.100).

²² Realizamos aqui uma alusão à denominação *inclusão excludente* utilizada por Kuenzer no sentido de fazer referência às “estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (2002, p.92-93).

e por alunos que a necessidade precoce de trabalhar os impediram de permanecer neste espaço educacional.

Paulo Freire²³, extremamente preocupado com os índices de analfabetismo no país, lançou um novo paradigma teórico de educação, para romper com a ideia de que o analfabetismo era a causa da pobreza e do não desenvolvimento do país. Em 1963 assumiu a liderança do Plano Nacional de Alfabetização, instituído pelo Governo de João Goulart, no qual utilizaria o que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”²⁴.

Esse “Método” não objetivava proporcionar o aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas tinha como ideia precípua a consideração da importância da “leitura do mundo”, concomitantemente ao processo de leitura e escrita da palavra, tomando como essência a conscientização das determinações sociais das desigualdades e da opressão, sobretudo para dar direção e consequência à ação prática. No decorrer de suas fases de desenvolvimento²⁵, o “método” incentivava os alfabetizandos a formarem palavras, a partir das palavras geradoras e, embora fosse de rápida duração, o que a nosso ver poderia limitar a prática educativa, trouxe através de sua filosofia uma nova forma de pensar e fazer a alfabetização de adultos, tornando-se referência internacional.

Sobre a repercussão das ideias freireanas na produção dos materiais didáticos, Ribeiro (2001) nos afirma que, nos anos 1960,

[...] foram produzidos diversos materiais de alfabetização orientados por esses princípios. Normalmente elaborados regional ou localmente, procurando expressar o universo vivencial dos alfabetizandos, esses materiais continham palavras geradoras acompanhadas de imagens relacionadas a temas para debate, os quadros de descoberta com as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de pequenas frases para leitura. O que caracterizava esses materiais era não apenas a referência à realidade imediata dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade (p.25).

²³ Em nossa monografia de graduação (SABOYA, 2005), estudamos o pensamento de Paulo Freire e de seu “Método” de alfabetização, buscando responder a seguinte questão: seria possível realizar uma alfabetização libertadora no contexto escolar formal?

²⁴ Sabe-se que esta sistematização de ideias para a alfabetização ficou conhecida como “Método Paulo Freire”. Não obstante, como acertadamente nos diz Gadotti (1991, p.32), “[...] não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma **teoria do conhecimento** e de uma **filosofia da educação** do que um método de ensino”.

²⁵ O “Método” era composto pelas seguintes fases: 1ª) investigação das palavras e dos temas geradores na comunidade em que se vai trabalhar; 2ª) seleção das palavras que serão utilizadas na alfabetização (em torno de 15 ou 18); 3ª) Elaboração das codificações (desenhos, pinturas ou slides de situações existenciais que possam fomentar o debate); 4ª) elaboração das “fichas-roteiro” ou “fichas auxiliares” que ajudarão os coordenadores nos momentos de debates; 5ª) Elaboração de fichas com as “famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras” (FREIRE, 1980, p.44).

Com o golpe militar de 1964, a Campanha Nacional de Alfabetização foi extinta e Paulo Freire, além de preso por cerca de 75 dias no Brasil, foi condenado ao exílio por 16 anos. Nesse contexto de violência, repressão e “irracionalidade”,

Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados. A desconfiança e a repressão reinantes atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo, a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma "potência" e palco das "grandes obras" (BRASIL, 2000, p.50).

Em 1965, como medida para minimizar os altos índices de analfabetismo no país, foi criada a Cruzada de Ação Básica Cristã, no Recife. Tratava-se, nas palavras de Scocuglia (2003), de uma cruzada “antiesquerda e antiprogressista”, que se colocava contrária ao “Método Paulo Freire” e seguia as recomendações do Governo Militar. Essa ação foi dirigida por protestantes²⁶ e “sustentada por um acordo entre a Usaid, o colégio Agnes Erskine (Recife) e a Sudene” (SCOCUCLIA, 2003, p. 81).

Mais uma vez, na história das campanhas voltadas para a educação de jovens e adultos, o material didático estava extremamente vinculado à direção política defendida pela classe dirigente. Assim, a Cruzada ABC, apoiada incondicionalmente pelos militares, não sugeria em sua cartilha nenhum tipo de questão crítica. Essa cruzada rejeitava a proposta freireana tanto pedagogicamente, como politicamente, e, em seus materiais didáticos, escondia tanto a violência exercida contra quem se colocasse contra o governo, como também os inúmeros problemas desse período. Como nos afirma Scocuglia, a “tentativa de minimizar e esconder problemas sociais e, ao mesmo tempo, engrandecer os feitos e os projetos dos governos militares brasileiros foi uma constante ao longo das publicações da Cruzada ABC, da primeira à quinta fase de seu programa educacional” (2003, p. 123).

Após a Cruzada ABC, o Governo Militar lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, que se desenvolvia de forma independente do

²⁶A religião, para este movimento, “significava: obediência, fidelidade, apoliticidade, anticomunismo, moralidade”(SCOCUCLIA, 2003, p. 168). Lembremo-nos de que as ações educacionais vinculadas a grupos religiosos instituídos ao lado do interesse de conversão moral, individual, objetivavam combater as ideias socialistas. Aliás, conforme Cury (1984), “a característica anticomunista tornar-se-á predominante, deixando de realçar os tradicionais adversários[...]” (p.12).

Ministério da Educação e ostentava grandes recursos financeiros para a sua implantação e expansão. Foram criadas, nesse programa, “Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e a supervisão pedagógica, bem como *a produção de materiais didáticos eram centralizadas*” (RIBEIRO, 2001, p. 26/ *Grifos Nossos*). Essa “centralização” na elaboração de materiais didáticos inviabilizava a participação dos professores na análise e decisões. Tal realidade nos fez perceber a preocupação, já antiga, de que não houvesse na prática pedagógica, e também nos seus instrumentos, como os livros didáticos, elementos que pudessem fomentar discussões mais críticas em relação ao contexto vivido. Nesse caso, a preocupação era ainda maior, pois se tratava de um contexto de ditadura no país. De acordo com Ribeiro (2001),

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa (p. 26).

Ainda na década de 1960, cabe destacar o Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, o qual, em convênio com o Governo Federal, cobria com sistemas radioeducativos quase todo o país. Assim, um conjunto de iniciativas como os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), o “Método Paulo Freire” de alfabetização de adultos, os Centros de Cultura Popular (CPCs) promovidos e organizados pela UNE, o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à CNBB, a Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler” em Natal, o CEPLAR, a Ação Básica Cristã e o MOBREAL marcaram, definitivamente, os anos de 1960 como os mais profícuos e ideologicamente contrastantes da história da educação de adultos no Brasil.

Nos anos 1970, também houve uma expansão do Mobral para todo o país. O Mobral tinha como função primordial “a preparação de mão-de-obra trabalhadora para sua inserção em uma economia que estava em uma nova fase de desenvolvimento” (CEDAC, 2004, p.9). Assim, a alfabetização serviria para subsidiar o processo de qualificação, visando apenas à inserção de trabalhadores, com pelo menos um mínimo de conhecimentos, no mercado de trabalho, contrariando, assim, a proposta de

alfabetização de Paulo Freire, que se centrava na formação dos alfabetizados de uma forma crítica e desveladora da sociedade capitalista.

Outra iniciativa voltada para a EJA foi o Programa de Educação Integrada (PEI) que, em meados da década de 1970, foi o mais importante fruto do Mobral, pois, ao condensar o antigo curso primário, “abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém- alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita” (RIBEIRO, 2001, p. 26). Através do PEI, os jovens e adultos teriam, de fato, uma chance de continuar os estudos, fazendo a pós- alfabetização em um tempo mais curto.

Em 1974, implanta-se o Ensino Supletivo, respaldado pela LDB de 1971, nº 5.692. Os exames supletivos, na função de suplência, ou seja, suprimindo a escolaridade dos que não a fizeram/ concluíram na idade própria, habilitam os educandos “ao prosseguimento dos estudos em caráter regular e fornecem certificados equivalentes aos de conclusão dos cursos de 1º e 2º graus do sistema regular de ensino” (CASTRO, 1980, p. 25).

No contexto da ditadura e violência dos anos 1970, embora não houvesse liberdade política para fazê-lo, grupos paralelos continuavam realizando uma alfabetização baseada na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Segundo Ribeiro,

[...] experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire [...] vinculadas a movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais (2001, p. 27).

Em meados da década de 1980, o processo de redemocratização do país e a ascensão dos movimentos sociais favoreceram, em clima de muita disputa de interesses, a elaboração da Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, nela estando proclamado o direito à EJA. No artigo 208, inciso I, lemos: que é dever do Estado “garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL,1988). Assim, pela Constituição, o Estado deveria oferecer ensino noturno e criar condições para que o aluno trabalhador pudesse, de fato, estudar.

Antes, em 1985, o Mobral havia sido extinto e “seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a

apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas” (RIBEIRO, 2001, p. 28). E, em 1990, ano declarado pela UNESCO como o Ano Internacional da Alfabetização, a Fundação Educar encerra seu curto período de atuação.

Nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, também não se perceberam alterações significativas em relação a essa modalidade de ensino, havendo uma perpetuação do descompromisso nessa área. Contudo esse governo coloca nas mãos da ONG Comunidade Solidária a responsabilidade de realizar ações voltadas para a educação de adultos (CEDAC,2004), através da qual é lançado o Programa Alfabetização Solidária, com recursos e apoio do MEC, do empresariado e de universidades, para atender, prioritariamente, os municípios das regiões Norte e Nordeste.

Somente no Governo Lula, o MEC voltou a assumir a responsabilidade com a EJA, através do programa Brasil Alfabetizado, sendo criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa secretaria, composta por quatro departamentos, dentre os quais se encontra o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, com o seu trabalho objetiva “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada²⁷”.

Sobre a produção de materiais didáticos no atual momento, há uma preocupação em se elaborarem livros que contenham muitos textos, como também há uma negação da prática alfabetizadora a partir de palavras geradoras. Pensar em alfabetização por meio da silabação é algo visto como um enorme equívoco, dada a influência dos estudos da psicopedagoga argentina Emília Ferreiro. O que percebemos, em meio a muitas polêmicas sobre o processo de alfabetização, é que a questão da politicidade do ato educativo, tão defendido e praticado por Freire, no início dos anos 1960, foi secundarizada e o que atualmente é debatido entre os educadores se restringe às técnicas e aos métodos de ensinar. O mercado de livro de jovens e adultos tem crescido enormemente e muitos dos materiais didáticos tentam unir a Pedagogia Libertadora com o Construtivismo.

²⁷ Ver site do MEC: <http://portal.mec.gov.br>

O atual programa Brasil Alfabetizado, como uma continuação dos antigos programas, se propõe, mais uma vez, a erradicar o analfabetismo no país. Preocupa-nos entretanto, o caráter pontual, breve e focal de mais essa ação do governo, pois corroborando as ideias de Pinto (1984):

Já temos dito que não deve haver ‘campanhas’ contra o analfabetismo (que partem do conceito de analfabeto como o ‘inimigo’ ou o ‘infiel’), mas deveria haver apenas a ação normal, constante e intensa do poder público para dar instrução aos iletrados, dentro de um programa de governo que começaria por atuar sobre as causas sociais do analfabetismo, as quais se resumem no grau de atraso do desenvolvimento econômico da sociedade e a ausência de real soberania nacional. A não ser assim, a ação governamental só tendo um valor paliativo, quando não simbólico, é meramente sintomática e não etiológica. Vai alfabetizar mal (e inutilmente) analfabetos que terão depois filhos analfabetos (p. 94-95).

Destarte, faz-se imprescindível discutir o porquê de tantas iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos serem de breve existência e não terem conseguido obter o resultado esperado, fazendo com que ainda hoje existam tantos milhões de brasileiros analfabetos. Lembramos de Ribeiro (2001) quando nos afirma que, “desde os anos 50, eram recorrentes as críticas a campanhas que pretendiam alfabetizar em poucos meses, com perspectivas vagas de continuidade, depois das quais se constatavam altos índices de regressão ao analfabetismo (p 28)”. O que podemos de fato pensar é que essas campanhas feitas cada uma em um determinado governo não têm tido continuidade, e, se nem vêm cumprindo o objetivo precípua de sua existência, o de erradicar o analfabetismo no país, tampouco podem oferecer uma pós-alfabetização para os alunos da EJA.

Como vimos, os programas de alfabetização não são “aproveitados” de um governo para outro, pois o interesse eleitoral é muito maior do que a continuidade de atividades que com o tempo poderiam surtir efeitos positivos. O corpo docente também é problemático, pois, até hoje, grande parte dos professores que atuam nesses programas não possui formação específica, não estão habilitados a ensinar para o público adulto. Com uma remuneração irrisória do professor que assume uma sala de aula de alfabetização de adultos (isso quando não é feito de forma voluntária!), não se cobra deste algum tipo de formação na área docente. Somemos a isso os problemas cotidianos sofridos pelos educandos da EJA (problemas de moradia, de desemprego, do próprio preconceito sofrido, dentre outros) e teremos um quadro que explica os porquês do malogro de tantas iniciativas voltadas para esse campo.

Por fim, gostaríamos de lembrar que Saviani (2005a) nos alerta sobre dois problemas centrais da educação brasileira: (1) a inexistência de um sistema nacional de educação no nosso país e (2) a descontinuidade das políticas públicas a cada mudança de governo. Esses problemas, a nosso ver, são determinantes na Educação de Jovens e Adultos.

2.2 AS BASES LEGAIS VIGENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma análise crítica

*Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam.
Os lírios não nascem da lei[...]
Carlos Drummond*

Para os fins de nossa investigação, analisaremos os principais documentos que norteiam e normatizam a política educacional voltada para a EJA: a Constituição Federal, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação, bem como os documentos resultantes de encontros internacionais, como a Declaração de Hamburgo, a Agenda para o Futuro, a Declaração de Jomtien, a Declaração de Montevideu (fruto da XVI Conferência Ibero-Americana de Educação de 2006), a Declaração de Valparaíso (fruto da XVII Conferência Ibero-Americana de Educação de 2007), a Declaração de El Salvador (fruto da XVIII Conferência Ibero-Americana de Ministras e Ministros da Educação de 2008), a Declaração de Lisboa (fruto da XIX Conferência Ibero-Americana de Educação de 2009), e os documentos que antecedem à VI Confinteia, que acontecerá no Brasil, em dezembro do ano vigente: o “Compromisso Renovado para a Aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e do Caribe” (fruto da Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI – “Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: desafios do século XXI” de 2008) e o mais recente documento brasileiro sobre a EJA: o “Documento Base Nacional Preparatório à VI Confinteia”, de 2008.

Embora o direito à educação esteja assegurado na Constituição Federal de 1988, as estatísticas exibem um dado alarmante quanto ao baixo índice de escolarização e precaríssima condição de leitura e escrita de grande parte da população brasileira: 60 milhões de brasileiros com quinze anos ou mais que não completaram o ensino

fundamental²⁸; destes, mais de 14 milhões não sabem ler e escrever; e 30 milhões são considerados analfabetos funcionais, isto é, alunos que têm menos de quatro anos de escolaridade e que, ainda, apresentam grandes dificuldades na interpretação de textos, bem como na produção da escrita.

Esse direito constitucional também é assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) na qual a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade da educação básica, destinada, gratuitamente, àqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, abrangendo os níveis de ensino fundamental e médio. Ressalte-se que o termo *modalidade* significa que a EJA tem “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência” (BRASIL, 2000, p.26). Assim, pelo menos em termos de concepção, trata-se de uma educação diferenciada, com um perfil exclusivo.

Embora se encontrem artigos na LDB dedicados a essa modalidade, como os de nº 37 e 38 da seção V, consideramos que essa lei não trouxe benefícios significativos para a EJA, porque, pressionados pelas necessidades efetivas de buscarem, diuturnamente, os meios de sobrevivência, os educandos, jovens e adultos provenientes da camada mais pobre da classe trabalhadora, não encontram possibilidades reais de aumento de sua escolaridade, as quais não se efetivam por força de lei, mas pela luta social de caráter revolucionário. Lembremo-nos de que a LDB aprovada, o substitutivo Darcy Ribeiro, constituiu um retrocesso em relação às reivindicações suscitadas, à época de sua tramitação. Segundo Arelaro e Kruppa (2002), o substitutivo Darcy Ribeiro não contemplou questões mais relevantes, presentes, por exemplo, no substitutivo Jorge Hage. Nesse substitutivo, estavam assegurados maiores benefícios para os alunos trabalhadores, visto que, no seu artigo 62, destacava-se a defesa de um regime especial de trabalho aos estudantes da EJA, com redução das jornadas de trabalho sem prejuízos salariais. Assim, muitos alunos dessa modalidade de ensino poderiam ter um acesso maior à educação formal, quiçá, aqueles que são “expulsos” da escola porque precisam trabalhar, ou mesmo porque as empresas não permitem que saiam em tempo hábil para que consigam chegar à sala de aula, teriam alguma oportunidade de educação formal.

No Parecer CNE/ CEB Nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, estão dispostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, obrigatórias para os estabelecimentos oficiais que oferecem essa modalidade na forma de cursos

²⁸ Segundo dados oficiais presentes no *Programa Setorial de Educação do Governo Lula (2007/2010)*.

presenciais e semipresenciais. Esse parecer conceitua a EJA como “uma promessa de qualificação de vida para todos” e define que tal modalidade é composta por três funções, a saber: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. Na primeira função, à EJA cabe restaurar um direito negado, o direito de uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade entre os seres humanos; a equalização, proposta na segunda função, se daria através da promoção de maiores oportunidades aos educandos da EJA, com o intuito de que possam se igualar no “jogo conflitual da sociedade”, e, quanto à terceira função, denominada “função permanente”, a qualificação não estaria restrita apenas ao campo profissional e seriam oferecidos aos alunos da EJA conhecimentos ao longo da vida.

A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, resultantes das decisões tomadas na V CONFINTEA²⁹, referem-se, inúmeras vezes, à importância do papel dos parceiros e à necessidade de articulação do Estado com a chamada sociedade civil para a consecução de ações voltadas para a educação de jovens e adultos. A Declaração de Hamburgo sinaliza o apelo para que se construam “amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e *uma responsabilidade compartilhada*” (UNESCO, 1999, p.28/*Grifos Nossos*).

A solicitação de participação da sociedade civil para uma efetiva expansão da educação de jovens e adultos, tão enfatizada na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro, também é uma constante nos demais documentos, caracterizando a parceria, algumas vezes, como imprescindível para a superação do analfabetismo. No que concerne ao nosso país, o incentivo à parceria Estado e Sociedade Civil tem destaque no PNE. Senão vejamos:

[...] é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino

²⁹ Conferência realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, denominada de V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA V). Foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e representou um grande marco na área da Educação de Jovens e Adultos. Reuniu representantes da comunidade internacional e obteve o apoio de vários organismos e instituições, como a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Européia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. O que caracterizou essa conferência foi a presença de vários parceiros, ONGs, empresas e sindicatos, além dos governantes de diversos países.

fundamental. Universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de comunicação de massa e organizações da sociedade civil em geral devem ser agentes dessa ampla mobilização (BRASIL, 2001, p.45).

É oportuno destacar que a recomendação, aliás, a exigência da parceria do poder público com a sociedade civil está presente na agenda neoliberal que norteia os termos de atuação do Estado em vista da garantia das condições para o processo de valorização do capital, em tempos de crise estrutural. Segundo Frigotto,

[...] a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – idéia do Estado Mínimo – [...] a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais (2003, p.80-81).

A educação, de acordo com o discurso presente nesses documentos, seria portadora de um caráter salvacionista, especialmente nos momentos de crise, conforme podemos perceber claramente nesta passagem:

Para saírem vencedores das crises econômicas que os assaltam, todos os países devem tomar medidas no sentido de que todos os seus nacionais, não importando o status profissional, aperfeiçoem, continuamente, seus conhecimentos e suas competências, participando, assim, tanto no esforço de crescimento da produtividade quanto no resultado de um trabalho tornado mais produtivo (UNESCO, 1999, p 15 - 16/ Grifos Nossos).

Também está em outro documento,

4. Que, numa situação de crise como a que actualmente se apresenta ao conjunto das nações, a aposta na inovação e na educação, mediante a utilização generalizada das TIC, constitui uma via iniludível (*sic*) para melhorar a situação da nossa região. Tudo isso com o objectivo de produzir novos conhecimentos consentâneos com as necessidades, especificidades e aspirações nos nossos povos, bem como para a sua aplicação mais generalizada (Declaração de Lisboa, 2009/*Grifos Nossos*).

E, ainda, a educação é considerada como a alavanca para a redução da pobreza e das desigualdades, como se pode ler:

2.- Que a universalização da alfabetização é uma prioridade para a nossa Comunidade de Nações e que assegurar uma educação básica às pessoas jovens e adultas na nossa região garante o exercício de um direito humano fundamental. *Que tais ações constituem uma estratégia chave para a redução da pobreza e da desigualdade na Ibero-América* e, assim, condição para o necessário desenvolvimento político, social e económico dos nossos países. (Declaração de Montevidéu, 2006/ *Grifos Nossos*).

1. *Que a educação é uma ferramenta fundamental, por meio da qual a Ibero-américa pode avançar decididamente na solução de seus mais graves problemas: a pobreza e a desigualdade.* Graças à educação, formam-se as pessoas no exercício da cidadania, se alcançam maiores níveis de proteção para os grupos sociais mais vulneráveis e se fomenta a equidade no acesso ao bem-estar (Declaração de Valparaíso, 2007/ *Grifos Nossos*).

Aqui, não queremos negar que o domínio da leitura e da escrita contribua para uma vida melhor, nem, muito menos, estamos negando a importância do conhecimento vida afora; entretanto, criticamos a crença disseminada no poder social da escola e na visão da educação como a salvadora, sendo a única que pode contribuir para uma vida de qualidade. A velha ideologia de que basta estudar para “ser gente na vida” e que só o estudo pode transformar a vida das pessoas - crença esta que, internalizada, faz com que os indivíduos acreditem que, se não têm uma vida qualitativamente desejável, a culpa é inteiramente sua, porque não estudaram o bastante! – continua sendo disseminada e aceita. Na Declaração de Hamburgo, a educação de adultos é considerada como a chave para o século XXI. Com a denominação de **educação ao longo da vida**,

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 1999, p. 19).

Com uma redação bastante semelhante, encontramos a definição de educação nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra – escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado (BRASIL, 2000, p.10).

Ainda esclareçamos que tanto a Declaração de Hamburgo como as Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas no modelo das competências, definido na Conferência de Jomtien³⁰. E o mesmo podemos dizer do Plano Nacional de Educação (PNE), transformado na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que define as diretrizes para a gestão e financiamento da educação, para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, para os dez anos equivalentes ao período de 2001 a 2011. Senão vejamos:

A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização (BRASIL, 2001, p.44).

Ressaltemos que a “educação ao longo da vida”, segundo o relatório coordenado por Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Tais pilares norteiam os dispositivos atuais da EJA. Em acordo com os pressupostos definidos na Conferência de Jomtien, elege-se, então, o modelo de Competências³¹ para a adequação do aluno trabalhador às constantes mudanças do mundo do trabalho e da própria educação.

Devido às limitações de financiamento, foram estabelecidas cinco prioridades para o Plano Decenal, em consonância com o dever constitucional e as necessidades sociais, quais sejam: (1) Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos; (2) Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; (3) Ampliação do

³⁰ Conferência realizada em 1990 na qual foi pautada a discussão sobre a educação do século XXI. Como lemos na “Declaração Mundial de Educação para Todos” (Declaração de Jomtien), produzida após esta Conferência: “a própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos da atividade, pelas noções *de competência evolutiva e capacidade de adaptação*” (DELORS, 1998, p.103/ *Grifos Nossos*).

³¹ Este modelo de competências foi “transferido do campo da sociologia do trabalho, do discurso empresarial, melhor dizendo, cujo resgate, segundo Hirata (1994), corresponderia ao novo padrão toyotista de produção e a consequente fragmentação e precarização do trabalho. Ou seja, conforme explica a autora, quão menos estáveis tornam-se os empregos, mais as qualificações tendem a ser substituídas por competências, vale insistir, no plano *saber- ser*...Assim, a competência, mais que o conhecimento ou a informação, poderá garantir a sobrevivência num mundo (e num mercado) em constante mutação” (JIMENEZ, 2003, p. 4).

atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; (4) Valorização dos profissionais de educação e, por fim, (5) Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. E, além dessas prioridades, foram definidas 26 metas, com seus objetivos, para a educação de adultos, dentre as quais destacamos: o objetivo de alfabetizar 10 milhões de adultos em cinco anos, a partir da aprovação do plano; a erradicação do analfabetismo até 2011 e a inclusão da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica.

Sobre a erradicação do analfabetismo, prevista para ser concretizada até 2011, isto seria de fato possível? Acreditamos que não, pois na EJA está havendo um aumento da inserção de jovens com níveis cada vez mais precários de instrução. Segundo Ribeiro (2001), “o público que tem ocorrido aos programas para jovens e adultos, em sua ampla maioria, é constituído de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular” (p. 34). A nosso ver, a preocupação com a educação tem que ser respaldada por uma política de financiamento do ensino duradoura³². Se não se investir na infraestrutura de ensino, na valorização do trabalho docente etc. ano após ano, uma nova geração de analfabetos estará destinada a permanecer onde está.

Di Pierro (2003) alerta para o fato de que, na década de 1990, “o gasto público com a educação escolar de jovens e adultos foi reduzido, representando menos de 1% da despesa total das três esferas de governo com educação e cultura” (p.15). Alerta, ainda, que, “no período de 1994 a 1998, a educação de adultos recebeu a parcela ínfima - menos de 0,5% - do gasto federal total com educação e cultura” (Idem, ibidem, p.15). Vale ainda ressaltar, segundo nos afirma a autora, que nem todo esse recurso (já tão escasso!) foi utilizado, devido ao “represamento da despesa pública e de obstáculos burocráticos” (Idem, ibidem, p.15).

Essa falta de aportação de recursos financeiros por parte do Estado ao mesmo tempo que revela o descompromisso com a EJA também alimenta a justificativa para o

³² Ressaltamos ainda que o financiamento da Educação de Jovens e Adultos não era garantido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O veto do inciso II, do §1º, artigo 2º, da Lei nº 9.424/96, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, impediu que fossem consideradas para o recebimento de recursos as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos (ARELARO; KRUPPA, 2002). Com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 06/12/2006, foi aprovado o financiamento para todos os níveis e modalidades da educação básica, não se restringindo somente ao ensino fundamental, como no FUNDEF.

estabelecimento das parcerias presentes nos documentos analisados. Tendo por consideração que tal investimento não poderia ficar a cargo da rede pública, os defensores das parcerias público-privadas proclamam as vantagens destas para o incremento das ações direcionadas para essa modalidade de ensino.

No artigo 49º da Agenda para o Futuro (ApF), referente ao financiamento da educação de adultos, além dos parceiros, os próprios alunos atendidos pela EJA são “convidados” a arcar com os custos de sua escolarização! De forma explícita, está posta a ideia de que à contribuição desse financiamento “se associem organismos financeiros bilaterais e multilaterais, os organismos não – governamentais, o setor privado, a coletividade e os aprendizes” (UNESCO,1999, p.54/ *Grifos nossos*). E ainda, para que as empresas não considerem demasiadamente caros os custos com a formação dos seus trabalhadores, recomenda-se “que, em cada empresa, o custo da educação e da formação de adultos seja considerado como um investimento para a melhoria da produtividade” (Idem, ibidem, p.54). Sobre este último ponto, nos questionamos se há de fato algum tipo de “gasto” dessas empresas com a formação de seus trabalhadores. Uma vez que os gastos de produção são embutidos na mais-valia extraída pelo mais trabalho do trabalhador e que os custos dessa formação são transferidos ao próprio Estado.

Ainda no que tange ao financiamento da educação, aspecto necessário para deslanchar uma política social, o documento “Compromisso Renovado para a Aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e do Caribe” afirma que permanece como um dos problemas pendentes, “o sub-financiamento crônico da educação de pessoas jovens e adultas, sua grande vulnerabilidade em termos de participação, institucionalização e continuidade de políticas e programas” (p. 3).

E assim, em caráter de recomendação, propõe a elevação dos percentuais de recursos financeiros destinados à EJA:

6. Recomendar percentuais mais significativos para os orçamentos nacionais de educação – pelo menos 6% do PIB – e assegurar nos mesmos recursos específicos para a EPJA – pelo menos 3% do orçamento educativo – que permitam ser executados com transparência, eficácia e eficiência (p. 4).

No Documento Base Nacional Preparatório a VI Confinteia, documento brasileiro formulado em 2008, em preparação a esta conferência, entre as muitas recomendações – ao Ministério da Educação, a outros Ministérios, ao Poder Legislativo, aos sistemas de ensino estaduais e municipais, aos conselhos estaduais, distrital e municipais de educação, às instituições de ensino superior, aos fóruns de EJA e às

empresas - queremos destacar apenas aquelas que se referem às parcerias, ao financiamento, ao material didático e à relação entre trabalho e educação.

Primeiramente, vale registrar que se recomenda: (i) “Reconhecer a EJA como direito do cidadão”(p. 26); (ii) “Fomentar a qualidade da educação de jovens e adultos por meio de políticas públicas de Estado, no que concerne a aspectos estruturais e pedagógicos, possibilitando permanência e continuidade de estudos, formação inicial e continuada de educadores e favorecendo o exercício da cidadania”(p. 27); “Propor políticas de acesso e permanência a educandos de EJA no ensino fundamental e médio, assim como acesso à universidade pública e gratuita” (p. 26).

Percebemos, dessa forma, que a EJA, embora legalmente respaldada, ainda não é considerada como um direito. A permanência na escola para os alunos dessa modalidade de ensino e a necessária formação dos professores ainda precisam ser conquistadas. O horizonte, como podemos perceber, mais uma vez, é o do “exercício para a cidadania”.

No que tange ao financiamento, encontramos várias recomendações neste documento brasileiro, entre elas: (i) “Garantir imediatamente, nos orçamentos federal, estaduais e municipais, recursos financeiros complementares ao FUNDEB, para a viabilização da oferta de continuidade da escolarização pós-alfabetização, possibilitando condições estruturais — contratação de professores, material didático, adequação de espaços físicos, transporte e alimentação escolar — indispensáveis à área, sem o que não haverá efetividade das ações desenvolvidas pelo Programa Brasil Alfabetizado” (p.28); (ii) “Defender e encaminhar proposta de equivalência dos percentuais da EJA no FUNDEB aos demais da educação básica, ampliando recursos financeiros a ela destinados, melhorando o sistema distributivo, e promovendo condições de qualidade e ampliação de matrículas na EJA” (p.28); (iii) “Redirecionar imediatamente os recursos do MEC que atualmente são orientados ao Sistema S e a setores empresariais para as esferas públicas federal, distrital, estaduais e municipais”(p.28).

Coerentemente, se defende uma equidade dos percentuais no FUNDEB, em prol da qualidade de ensino, o que demonstra que, mesmo com o avanço da inclusão da modalidade de EJA nesse Fundo, o financiamento para os diferentes níveis de ensino não são isonômicos³³ e nem suficientes.

³³ A EJA tem o fator de ponderação do custo-aluno mais baixo de todas as modalidades e níveis de ensino contemplados no FUNDEB, de apenas 0,7. E, como nos adverte Pinto (2007), “não há justificativa, por exemplo, para que um aluno de EJA custe menos que um aluno do ensino fundamental, a não ser que se tenha como objetivo oferecer-lhe uma educação de baixa qualidade (p. 892).

A última recomendação que transcrevemos, solicitando o redirecionamento de verbas que estão na esfera privada para a esfera pública, também nos chamou a atenção, pois, a nosso ver, trata-se de uma ação progressista, embora, ainda, permaneça neste documento nacional a solicitação para a continuidade de parcerias entre Estado e Sociedade Civil, como podemos ver nestas duas recomendações: (i) “Garantir, em parceria com a sociedade civil, condições satisfatórias à mulher para cursar a EJA, bem como possibilitar espaços apropriados como ludotecas e/ou creches em que fiquem seus filhos, com profissionais habilitados e em segurança, durante os horários de estudo”(p. 32); (ii) “Promover parcerias horizontais, intersetoriais e articuladas em programas de escolarização de jovens e adultos e trabalho, nas diferentes instâncias governamentais e da sociedade civil, ampliando o sistema de atendimento da EJA”(p. 34).

As conferências ibero-americanas de 2006, 2007, 2008 e 2009 trazem as seguintes questões em comum: (i) a defesa da construção e implementação do Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas 2007-2015³⁴; (ii) a defesa para que haja um maior acesso dos estudantes e professores às tecnologias da informação e comunicação (TIC); (iii) o incentivo e apoio às medidas que perdoam a dívida externa em troca do investimento à educação, contribuindo assim para a redução das dívidas dos países da América Latina; (iv) o reforço à “responsabilidade ineludível (sic)/ irrenunciável dos Estados” na oferta da Educação (embora tenhamos percebido que ainda persistem os convites solicitando a ajuda da sociedade civil); (v) o reforço, a partir de 2008, à execução do Plano Ibero-Americano de Alfabetização (PIA), concomitantemente ao acolhimento do projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”, (vi) e, também, a apresentação da proposta de criação de um Fundo estrutural e solidário, ou, Fundo Solidário de Cooperação para a realização de tais metas educativas. Vale registrar ainda que, na Declaração de Lisboa (2009), expressa-se a defesa, já tão esquecida em outros documentos, de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas 2007-2015, apresentado em 2007, afirma que

Os destinatários principais do Plano são os mais de 34 milhões de pessoas adultas analfabetas na nossa região, o que equivale a dizer os mais pobres e excluídos do desenvolvimento social, econômico e político. O objetivo é que toda essa população tenha sido alfabetizada e que complete a educação

³⁴ Trata-se de um plano elaborado pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) em colaboração com a Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB)

básica antes do ano de 2015. Alguns países³⁵ contam já com planos neste sentido, mas outros terão que ampliar ou diversificar suas estratégias atuais.

Se o objetivo desse Plano tão veementemente sinalizado nas quatro declarações das Conferências Ibero-Americanas por nós analisadas objetiva alfabetizar toda a população analfabeta até 2015, o projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários” prolonga a data para a erradicação do analfabetismo por mais seis anos, como podemos observar já no título. Assim, a meta é prorrogada: de 2015 para 2021. Vale lembrar ainda que, no nosso PNE, há a meta de alfabetizar todos os analfabetos brasileiros até 2011. Entretanto, como os organismos internacionais devem, a nosso ver, ter percebido a impossibilidade de tal meta, refez, postergando a data para a superação do analfabetismo.

Vale registrar que as onze metas educacionais do projeto “Metas Educativas 2021” são:

Primeira meta geral. Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora.

Segunda meta geral. Incrementar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade de necessidades dos alunos.

Terceira meta geral. Aumentar a oferta de educação inicial e potencializar seu caráter educativo.

Quarta meta geral. Universalizar o ensino fundamental e o ensino médio, e melhorar sua qualidade.

Quinta meta geral. Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania democrática.

Sexta meta geral. Incrementar a participação dos jovens no ensino médio, na educação técnico-profissional e na educação superior.

Sétima meta geral. Favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da educação técnica-profissional.

Oitava Meta geral. Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida.

Nona meta geral. Fortalecer a profissão docente.

Décima meta geral. Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica.

Décima primeira meta geral. Investir mais e melhor. (C:\Documents and Settings\Administrador\Desktop\OEI - Escritório

A participação da sociedade, a aquisição de competências via educação para o desenvolvimento e o “exercício da cidadania” estão, mais uma vez, expostos, também, nesse documento.

No que tange aos documentos preparatórios à VI CONFINTEA, percebemos, especialmente no documento brasileiro, que há uma maior criticidade nos assuntos

³⁵Os países participantes do Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas 2007-2015 são: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua e Paraguai.

abordados, embora o lema da educação para a cidadania ainda esteja presente. No documento da Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI – “Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: desafios do século XXI”, de 2008, denominado “Compromisso Renovado para a Aprendizagem ao longo da vida: proposta da América Latina e do Caribe”, a educação é conceituada como “um direito fundamental, uma chave que permite o acesso aos direitos humanos básicos, tais como saúde, habitação, trabalho e participação, entre outros, possibilitando assim o cumprimento das agendas globais, regionais e locais de desenvolvimento” (p.1). Advoga que o ser humano é o “criador de cultura, protagonista da história, capaz de produzir as mudanças urgentes e necessárias para a construção de uma sociedade mais justa” (p.1), e afirma que a “alfabetização é um ponto de partida necessário, mas não suficiente, para que cada sujeito do século XXI possa continuar e complementar suas aprendizagens ao longo da vida e exercer os seus direitos de cidadão” (p.2). Assim, diferente dos outros documentos anteriormente analisados, este, embora acredite no poder da educação, não a absolutiza, pois percebe as suas limitações, ao afirmar que

A EPJA³⁶ situa-se exatamente nessa problemática, entendendo que a educação é uma ferramenta fundamental para lutar contra a pobreza e a exclusão social, mas considerando também a impossibilidade de resolver tal problemática exclusivamente do campo educativo, na ausência de mudanças estruturais e sem a convergência de outras políticas.

Esse documento também alerta para a grande “distância entre o previsto nas leis e políticas e o efetivamente realizado”(p. 3), contudo, por dar as costas às contradições sociais, acaba invocando, também, uma articulação entre Estado e Sociedade Civil, defendendo, esquecendo os antagonismos de classes, uma abordagem holística para a coordenação das ações na área da educação.

No documento brasileiro preparatório à VI CONFINTEA, percebemos uma insistência de recomendações para que sejam produzidos materiais adequados às especificidades da EJA: (i) “Formular políticas de livros e materiais didático-pedagógicos para o ensino fundamental e médio da EJA nas redes públicas de ensino, e suas respectivas parcerias, assegurando distribuição gratuita”(p.30); (ii) “Produzir e apoiar técnica e financeiramente a elaboração e publicação de materiais pedagógicos de EJA respeitadas a diversidade dos sujeitos e suas especificidades”(p.30). Definindo,

³⁶ Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA)

inclusive, o material didático como uma das condições que auxiliam na permanência dos alunos na escola, como podemos ler na recomendação abaixo:

Garantir aos educandos condições de apoio à permanência na escola, tais como: alimentação adequada no período de escolarização; transporte público e escolar quando necessário; material específico para EJA; professores habilitados; instalações apropriadas; projeto pedagógico adequado, entre outros aspectos (p.31).

Sobre a relação entre trabalho e educação, nesse mesmo documento, é sugerida a integração da EJA com diversos setores, entre eles, o do trabalho, em prol de uma “formação integral” para os alunos da EJA. Como podemos observar em uma das recomendações: “Implementar políticas públicas que articulem educação e mundo do trabalho, assegurando a formação integral dos sujeitos da EJA, entendida como desenvolvimento pleno, requerido para a participação efetiva na sociedade”(p. 32).

Recomenda-se, também, que o currículo se vincule ao mundo do trabalho, entretanto, consideramos problemático o fato de se considerar a economia solidária como algo oposto ao capitalismo, pois, a nosso ver, ela é fruto desse sistema. Vejamos no próprio texto:

Articular e associar no currículo e na ação pedagógica com educandos da EJA, perspectivas emergentes do mundo do trabalho — economia solidária, cooperativismo, mercado sucroalcooleiro —, estimulando iniciativas de geração de renda, trabalho e desenvolvimento da economia solidária, como alternativa forjada no meio social, em contraposição ao capitalismo (p.35).

E, ainda, é válido registrar as referências feitas à sociedade classista em que vivemos, referências raras nos documentos pertinentes à EJA, pois quando se referem à sociedade atual a denominam de sociedade da informação ou do conhecimento. Vejamos uma das recomendações:

Fomentar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária (p. 26).

As dificuldades pelas quais sofrem os alunos-trabalhadores da EJA, para que possam permanecer em sala de aula são muitas, e o documento brasileiro expõe, em suas recomendações, formas, contraditórias, de atenuar esses problemas, pois aos sistemas de ensino estaduais e municipais propõe:

Discutir e articular, nas normatizações de Conselhos de Educação, as especificidades da modalidade EJA previstas pela LDBEN, de modo a possibilitar currículos flexíveis e diferenciados; formas de avaliação adequadas

à realidade dos educandos jovens e adultos; matrículas em qualquer tempo; alternativas de atendimento que complementem a exigência de frequência diária, face a tempos de trabalho que interferem na presença em sala de aula, assegurando condições para que o direito de todas as pessoas à educação seja exercido, não promovendo novas exclusões no sistema (p. 33).

Ou seja, pede-se para que a forma de avaliar a frequência diária dos alunos em prol dos “tempos de trabalho” seja modificada/ complementada, propondo que não as empresas, mas a escola seja flexível com o aluno trabalhador que não poderá ir para as aulas todos os dias por conta do trabalho. Entretanto, já nas recomendações às empresas, sugere que estabeleçam “parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação, de modo a garantir o acesso à educação básica na modalidade de EJA aos funcionários de seus quadros, cedendo parte da carga horária de trabalho ao estudo para motivar e garantir que a formação ocorra”(p.37). Ou seja, já é demonstrada uma postura mais crítica e avançada, embora ainda muito limitada, ao propor que seja cedida uma parte da carga horária de trabalho para os estudos dos alunos – trabalhadores.

Sobre essa questão, vale lembrar que, segundo a Declaração de Hamburgo (1997), nas “sociedades baseadas no conhecimento, a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho” (UNESCO,1999, p.21). Para tanto, tais sociedades, de acordo com esse documento, precisariam assumir o compromisso de promover a “cultura do aprendizado”, oportunizando a todos “uma hora diária para aprender”³⁷. Apenas uma hora! Esse é o tempo para que milhões de pessoas, que nunca puderam ter acesso à escolarização formal, possam adquirir conhecimentos, isto é, pelo menos conteúdos elementares como ler, escrever e contar. Aliás, os países participantes da V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos estavam, apenas, *comprometendo-se a lutar* por esses 60 minutos diários de estudo, visto não se tratar de algo fácil de ser garantido aos alunos trabalhadores.³⁸

Após a apresentação sintética dos principais documentos que norteiam o campo da Educação de Jovens e Adultos, observamos alguns aspectos: (i) a constante tentativa de adequação dessa modalidade de ensino às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais: modelo de competências, “educação para adaptação”,

³⁷ “Sonho com a idéia de que mulheres e homens de todos os países possam, a cada dia, nem que seja por uma hora, se dedicar a aprender, a se reciclar, a progredir” (Alocução de Frederico Mayor, Diretor da UNESCO, na V CONFINTEA, em 1997) (p.15).

³⁸ Sobre a luta por um tempo tão exíguo para o aprendizado dos alunos trabalhadores, lembramo-nos da clássica frase de Smith: *Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas.*

educação cidadã etc, todas inseridas na “sociedade do conhecimento”; (ii) uma reedição neoliberal da teoria do capital humano, segundo a qual a educação é vista, mais uma vez, como a redentora das mazelas sociais, salvando, inclusive, os países de suas crises; e (iii) o sentido falacioso da necessidade, tão veementemente proclamada nos dispositivos analisados, de uma qualificação através dos estudos, da formação de habilidades e competências necessárias às constantes mutações do mundo do trabalho.

Se, sob a lógica do capital, a educação está comprometida, sobretudo, com a reprodução do *status quo*, o reconhecimento disso não significa que nada deve ser realizado no âmbito educativo, enquanto vigorarem as relações capitalistas de produção, nem muito menos desconsiderar a necessidade de lutas por políticas educacionais voltadas para as classes subalternas. No entanto, corroborando a crítica ao caráter mistificador presente nas ideias entusiásticas da educação, nos alinhamos a Tonet na relativização do papel social da educação para o processo de construção de uma nova sociabilidade humana, cujo processo a “atividade educativa pode contribuir, mas não pode tomar a frente” (2003, p.218).

3. A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural (...) Bertold Brecht

Neste capítulo, o qual constitui o cerne desta dissertação, faremos a exposição da relação entre trabalho e educação presente nos livros didáticos, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A partir dessa análise, procuraremos apreender que ideologia está sendo transmitida via materiais didáticos, bem como em que grau de mediação as visões de mundo, os valores, os modelos de comportamento, os elementos ideológicos veiculados nos textos didáticos concorrem para a consolidação dos interesses das classes sociais fundamentais, seja proporcionando aos alunos trabalhadores a elevação de sua consciência a propósito das relações sociais antagônicas que lhes forjam a maneira de existir e de pensar, seja reforçando-lhes a acriticidade e o conformismo face a esta relação. O que pretendemos será, então, desvelar a função sóciopolítica das ideologias, referidas às classes fundamentais da sociedade, trazendo à cena as considerações sobre o fundamento materialista das múltiplas formas de consciência.

A perspectiva aqui adotada acerca dos fenômenos ideológicos está alinhada à concepção de ideologia advogada por Lukács, na qual esta, longe de ser analisada apenas em seu sentido falso ou mistificador, é tratada numa perspectiva ontológica, como conjunto de ideias que cumprem uma função social. Neste capítulo, estamos nos referindo especialmente à concepção restrita de ideologia, a qual se vincula à luta das classes sociais. Sendo a educação inerentemente ideológica, tanto em seu sentido amplo, como em seu sentido restrito, como nos afirmam os estudos de Costa (2007), o material didático desse complexo também é ideológico. Nesse sentido, queremos, como objetivo principal desta pesquisa, analisar que ideologia é enaltecida nos livros didáticos voltados para alunos –trabalhadores, que não puderam ter acesso à educação formal na idade própria.

Buscamos, primeiramente, através de informações diretas junto ao setor responsável pela EJA da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), realizar um levantamento de todas as coleções de livros didáticos utilizados na EJA (1º

segmento) pelas escolas municipais. Ressaltemos que, anteriormente à adoção de livros didáticos, ou os próprios professores elaboravam as atividades que iriam realizar em sala, ou recebiam da Secretaria Municipal de Educação, mais especificamente da equipe do Caeja (Classe de Alfabetização de Jovens e Adultos), sugestões de atividades para serem reproduzidas. No ano 2000, as escolas públicas municipais passaram a adotar livros didáticos para essa modalidade de ensino, sendo a coleção *Viver, Aprender*, publicação de 1998, da Ação Educativa, a primeira a ser utilizada pelas escolas que ofertam EJA.

De posse dessas primeiríssimas informações, pudemos perceber que o uso do livro didático na Educação de Jovens e Adultos, no município de Fortaleza, é bastante recente. Aliás, realidade esta nacional, e não apenas local, pois ainda não se tem um programa específico voltado para a elaboração e distribuição de materiais didáticos para tal modalidade de ensino. Lembremos que o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007, até o presente momento, abrange apenas as turmas de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado e não a EJA como um todo³⁹.

Após fazermos o levantamento de todas as coleções de livros didáticos de EJA utilizadas desde 2000 (ano em que foi adotada a primeira coleção) até o presente momento, nas escolas públicas municipais de Fortaleza, optamos por analisar todas as coleções que já foram utilizadas, bem como as que ainda estão sendo trabalhadas nas salas de EJA (1º segmento), o que perfaz um total de cinco coleções, com dezenove livros didáticos. Vale registrar que a opção pela escolha de todas as coleções (e não apenas uma coleção ou mesmo um livro de cada coleção) foi tomada face às considerações de que, se analisássemos diferentes coleções, teríamos acesso a uma

³⁹ Segundo informações da SME de Fortaleza, as turmas de alfabetização das escolas municipais, provavelmente, serão contempladas, a partir do próximo ano (2010), com o PNLA; assim as turmas da EJA I deverão receber livros didáticos através deste programa federal, o que, a nosso ver, se caracteriza como um avanço, embora seja uma ação muito limitada, voltada apenas para o primeiro ano da EJA Fundamental. Sobre essa questão, torna-se interessante registrar o artigo 1º da Resolução/CD/FNDE Nº 01 de 13 de fevereiro de 2009, no qual, regulamenta-se “a execução do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para prover as escolas de ensino público que possuam turmas de alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) [...]”(p.2/ *Grifos Nossos*/ Ver na íntegra: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res01_13022009.pdf.) Atualmente a compra de livros didáticos para a EJA realizada pela SME se dá através dos recursos destinados à esta modalidade de ensino pelo FUNDEB. Anteriormente, esta compra era realizada através dos recursos do programa Fazendo Escola.

maior diversidade de pensamento, o que nos sinalizaria para uma possível diferenciação da interpretação da problemática por nós escolhida. E, ainda, pelo fato de que não queríamos correr o risco de realizar uma análise por demais fragmentada, no caso de selecionarmos apenas um livro de uma coleção de quatro ou cinco livros dos mesmos autores, por exemplo. Assim, analisando todas, pudemos, efetivamente, ver o pensamento dos diversos autores de uma forma mais abrangente.

As duas primeiras coleções do quadro abaixo já foram utilizadas pelas escolas municipais e as três últimas começaram a ser utilizadas em 2008. É importante registrar que a partir de 2008 três coleções diferentes foram adotadas. Antes, até 2007, apenas uma coleção era escolhida e trabalhada em todas as escolas da rede municipal de educação. A nosso ver, essa mudança expressa uma maior flexibilização, pois permite que cada Secretaria Executiva Regional (SER) escolha o seu material didático. Atualmente são trabalhadas três coleções diferentes para as seis SERs. Vejamos então todas as coleções :

Viver, Aprender: educação de jovens e adultos (Livros 1, 2, 3, 4). Cláudia Lemos Vóvio (coordenação) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

A coleção Viver, Aprender, a nosso ver, é a coleção de livros de EJA mais conhecida pelos educadores dessa modalidade de ensino. Foi a primeira coleção utilizada pelas escolas municipais de Fortaleza que ofertam EJA 1º segmento, sendo utilizada de 2000 até o ano de 2005. Nessa coleção tem-se 4 livros.

Ler e escrever o mundo: alfabetizar letrando (Livro para alfabetização). Autores: Dirceu Zaleski Filho e Samanta Martinelli Carlucci. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a) / **Educação de Jovens e Adultos** (Cadernos 1, 2, 3, 4). Série Educação para a Cidadania. Autores: Christiane Grecco Ivanaskas Fernandez , Dirceu Zaleski Filho e Silvana Maria Guglielmi Lazzari Paroni. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a). Foi utilizada nos anos de 2006 e 2007 por todas as escolas de Fortaleza que ofertam EJA. Nessa coleção tem-se 5 livros.

Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho (Cadernos 1, 2, 3, 4) Autores: Marcos Saliba, Wilson Réu e Helaine Fernandes. Editora: Escala Educacional.

Coleção utilizada em 2008 e no ano vigente (2009) pelas escolas das Regionais I, II e III. Nessa coleção tem-se 4 livros.

Educação de Jovens e Adultos – CRESCER – Nossa escola, nossa vida. Autores: Jamila Alves e João Luiz de Oliveira. Fortaleza: Tecnograf, 2005.(Livro de

alfabetização/ letramento) / **Educação de Jovens e Adultos – CRESCER – Vivendo e Construindo**. Autores: Jamila Alves e João Luiz de Oliveira. Fortaleza: Littere, 2005. (Livros/ vol. 1 e 2)
Coleção utilizada em 2008 e no ano vigente (2009) pelas escolas das Regionais IV e V. Nessa coleção tem-se 3 livros.

Educação de Jovens e Adultos- Conhecer e Descobrir. Autores: Maria Rita Costa de Souza e Wilma Jane Lekevicius Costardi. São Paulo: FTD, 2004 .
Coleção utilizada em 2008 e no ano vigente (2009) pelas escolas da Regional VI. Nessa coleção tem-se 3 livros.

Antes de apresentarmos a análise dos livros propriamente, faremos algumas observações de caráter elucidativo da metodologia de trabalho por nós adotada em relação à análise do material:

- (1) para facilitar o registro da referência dos livros e dos autores dos textos que transcrevemos, seguimos uma correspondência que elaboramos e que está exposta no apêndice B. Nessa correspondência, fizemos uso do título do livro ou do nome da editora.
- (2) fizemos uma leitura do material como um todo, portanto, nossas considerações não serão sobre uma única coleção, um único livro ou um único texto, mas dos textos em geral. Em outras palavras: analisamos os textos de uma forma abrangente, pois as diferenças entre um livro e outro e entre uma coleção e outra não se apresentam como fundamentais para os nossos objetivos.
- (3) para a análise dos livros didáticos, observamos: (i) os textos, tanto os dos autores dos livros, como os de outros autores que lá estão presentes, por exemplo: poesias, letras de músicas, reportagens etc., bem como (ii) as questões que aparecem, algumas vezes antes ou logo após os textos, para serem debatidas entre os educandos, respondidas por eles no livro ou no caderno.
- (4) por fim, transcrevemos o texto ou a atividade na íntegra, e, quando julgamos desnecessária a transcrição, fizemos um resumo do conteúdo tratado.

Iniciamos a análise dos livros com uma leitura minuciosa de todos os dezenove exemplares, perfazendo um total de 4.468 páginas⁴⁰ e identificamos, primeiramente,

⁴⁰ Fizemos várias tabelas, a princípio, uma para cada coleção, colocando o título do texto ou questão de cada livro e identificamos que assunto aquele texto ou questão abordava (Ver APÊNDICE C). Após essa tarefa, decidimos que deveríamos “lapidar” o nosso objeto de pesquisa, o que redundou em ampliação do

tudo o que se referia ao tema Trabalho. Desde uma frase solta, um problema de matemática ou até longos textos, tudo o que tinha alguma relação com o tema foi registrado: carga horária de trabalho; condições de vida dos trabalhadores; salário; gastos do trabalhador; direitos e deveres dos trabalhadores; greves; operários; relação entre patrão e empregado; profissões; desemprego; inserção no mercado de trabalho; trabalho e educação; trabalho informal; atividades econômicas; migrações e imigrações dos trabalhadores; trabalho dos índios; relação entre trabalho do campo e trabalho da cidade; trabalho da mulher; trabalho escravo; trabalho infantil; trabalho no campo; trabalho e meio ambiente; trabalho social e trabalho dos deficientes. No decurso dessa atividade, ficaram agrupados todos os textos e questões relacionadas a um mesmo assunto.

Como o esperado, o tema trabalho é recorrente nos livros didáticos de EJA, o que pode significar, além da estreita relação com o público da EJA, uma influência freireana quanto à importância de utilizar os temas geradores que se vinculam à realidade dos próprios alunos. Entre tantos assuntos relativos à temática do trabalho, escolhemos o da relação entre trabalho e educação devido à importância desses dois complexos no mundo dos homens.

De antemão, nos questionamos: O que trariam os livros didáticos acerca dessa relação? Poderiam esses livros auxiliar os educandos no desvelamento do mundo do trabalho de uma forma crítica? Ou apenas reproduziriam os ditames da sociedade capitalista? Que ideologia traz explicitamente? E mais, para os livros, o que é trabalho? Quem trabalha? Quem são os trabalhadores presentes nos livros didáticos?

Em nosso estudo, percebemos que, inúmeras vezes, os livros perguntam diretamente sobre a atuação profissional dos educandos da EJA. Esse fato, provavelmente, ocorre em virtude de que a grande maioria do corpo discente dessa modalidade de ensino é composta por trabalhadores. Há realmente uma relação muito grande entre o trabalho e a vida dos educandos; e essa relação está veementemente exposta nos livros didáticos. Vejamos alguns exemplos abaixo:

número de livros analisados, pois, ao começar, tínhamos como objetivo analisar o tema trabalho apenas nos cinco livros de alfabetização de adultos dessas coleções. Entretanto, com o desenvolvimento da pesquisa, ampliamos o número de livros analisados para dezenove, e, assim, foi necessário redimensionarmos o nosso tema. Destarte, optamos por analisar a relação entre trabalho e educação.

“Você trabalha? Qual seu emprego? Qual sua profissão? (VIVER, APRENDER 1, p.217/ ESCALA EDUCACIONAL 1, p. 183).

“Que trabalho você mais gosta de fazer?” (SUPLEGRAF ALFABETIZAÇÃO, p.83).

“Onde você trabalha? Há quanto tempo? Qual é a sua profissão? O que você faz no seu trabalho? Você gosta desse trabalho? Você é registrado nesse local? Quantas horas por dia você trabalha?” (FTD 1, p. 293).

“O trabalho na sua vida já tem uma história? Conte-a” (FTD 1, p. 294).

“Façam um levantamento na lousa sobre o emprego atual e as profissões de cada colega de classe, siga o modelo: Nome- Profissão- Trabalho” (ESCALA 1, p. 183).

“Você está trabalhando ou já trabalhou? Faça desenhos: do lugar onde você trabalha e dos objetos que você usa no trabalho” (FTD 1, p. 293).

“FAÇA UM DESENHO, NO ESPAÇO ABAIXO, DE PESSOAS FAZENDO ALGUM TIPO DE TRABALHO OU DO LOCAL DE SEU TRABALHO. A SEGUIR, ESCREVA O NOME DAS PESSOAS QUE TRABALHAM COM VOCÊ OU DE OBJETOS QUE UTILIZA” (SUPLEGRAF ALFABETIZAÇÃO, p.84).

Nessa interação com os alunos, os livros didáticos também tratam da questão do desemprego. A temática do desemprego está sempre presente, inclusive, nas perguntas mais iniciais sobre as diferentes profissões dos colegas. A nosso ver, isso ocorre pelo alto número de pessoas desempregadas ou com trabalhos informais na EJA:

“Qual é a profissão com maior número de trabalhadores? Quantos alunos têm a mesma profissão que você? Qual é a profissão com o menor número de trabalhadores? **Existem pessoas sem profissão? Quantas?**” (FTD 1, p.304/ **Grifos nossos**).

“b) Agora, anotem quantos colegas:
empregados:

desempregados:

c) Qual ou quais os empregos que mais apareceram na classe? D) Qual ou quais empregos que menos apareceram na sua classe? (ESCALA 1, p. 184/ **Grifos nossos**)”.

“Faça um levantamento, em seu caderno, sobre o emprego atual e as profissões de cada aluno de sua classe. 3. Observe a lista que você fez e responda as perguntas abaixo: Quantas pessoas estão empregadas em sua classe? **Quantas pessoas estão desempregadas em sua classe?** Quantas pessoas atuam em atividades ligadas à sua própria profissão? (...)” (VIVER, APRENDER 1 , p.217-218/ **Grifos nossos**).

Embora as questões acima apenas quantifiquem o número de empregados e desempregados entre os alunos e não problematizem as verdadeiras causas do desemprego que atinge não só os alunos de EJA, mas os trabalhadores como um todo, tais questões evocam um assunto do qual não se pode fugir: o desemprego estrutural que afeta até mesmo os países capitalistas mais adiantados.

3.1. O CONCEITO DE TRABALHO NOS LIVROS DIDÁTICOS

A bela canção de Gonzaguinha, *O homem também chora (Guerreiro Menino)*, é um dos textos que encontramos em nossa análise. Em um trecho de sua letra lê-se:

“Um homem se humilha, se castram seus sonhos. Seu sonho é sua vida, e vida é trabalho, e sem o seu trabalho, um homem não tem honra, e sem a sua honra, se morde (*sic*- morre), se mata. Não dá pra ser feliz (...). (GONZAGA Júnior, in disco *Gonzaguinha* — série BIS — EMI Music - 2000)” (SUPLEGRAF 4, p. 172).

Além da afirmação categórica de que a vida é trabalho, evocativa da necessidade do trabalho como o meio através do qual o homem poderá satisfazer suas necessidades vitais, fica implícita a ideia de que pelo trabalho o homem se dignifica e se humaniza. Após o texto segue uma apresentação dos significados de trabalho recolhidos em dicionários:

“Os dicionários definem trabalho como:

- exercício físico, mental ou intelectual para fazer ou conseguir alguma coisa;
- esforço, luta;
- cuidado na feitura de uma obra;
- a própria obra que se compõe ou faz;
- tarefa para ser cumprida;
- ocupação, emprego, serviço;
- local onde se exerce atividade remunerada;
- que se destina ao aprimoramento ou ao treinamento físico, artístico, intelectual, etc.” (SUPLEGRAF 4, p. 172)

E, em seguida, são lançadas frases para serem refletidas, como:

“O trabalho enobrece” (Dito popular)

“O trabalho afasta de nós três grandes males: o tédio, o vício e a necessidade” (Voltaire)

“O homem ocioso é como a água parada, corrompe-se” (Látina)

“O trabalho é a fonte de toda riqueza” (Lassalle)

“As invenções são sobretudo o resultado de um trabalho teimoso”(Santos Dumont)

(SUPLEGRAF 4, p. 172)

Ainda aparece a origem da palavra trabalho em latim:

“A palavra trabalho vem do latim *tripaliu*, que é o nome de um antigo instrumento de tortura composto de três (*tri*) estacas (*pali*). O Aurélio define: trabalhar vem do latim vulgar *tripaliare* = martirizar com *tripaliu*”(SUPLEGRAF 4, p. 172).

As questões voltadas para os alunos são:

“1. Depois de ler as definições, as frases de pensadores e a origem da palavra, escreva que significado o trabalho tem para você.

2. Na letra da sua canção, Gonzaguinha afirma que “vida é trabalho e sem trabalho um homem não tem honra.”

Você concorda com essa afirmação? Escreva a sua opinião sobre ela.

3. “Não dá pra ser feliz, não dá pra ser feliz.” Esses são os últimos versos da canção “O homem também chora”.

Discuta com seus colegas e escreva a interpretação que vocês fizeram do texto” (SUPLEGRAF 4, p. 173- 174)

Uma questão que trata do trabalho remunerado ou não e da importância do próprio trabalho nos chamou a atenção. Vejamos:

“4. Todas as pessoas realizam algum tipo de trabalho, que pode ou não ser remunerado. No trabalho remunerado, as pessoas recebem um pagamento em troca do trabalho, como os trabalhadores assalariados, empresários, autônomos (que trabalham por conta própria) etc. O trabalho não-remunerado pode ser voluntário (em entidades assistenciais) ou feito em casa, no dia-a-dia. Que tipo de trabalho você realiza? Que importância ele tem em sua vida e como ele contribui para a sociedade?” (SUPLEGRAF 4, p. 174).

Dessas quatro questões, a última nos chamou mais a atenção pelo fato de poder servir de inculcação de uma falsa crença a respeito da divisão social do trabalho, encobridora das reais desigualdades de condições entre os trabalhadores e os capitalistas. Há nessa pergunta, implicitamente, uma tentativa de igualar trabalhador assalariado ou autônomo aos empresários.

A atividade também parte do “pressuposto romântico” de que todo trabalho é construtivo, para quem o realiza e para a sociedade, fazendo tábula rasa das condições reais dos trabalhadores sob as relações capitalistas de trabalho. Assim, o caráter degradante e alienante do trabalho não é assinalado.

Em outro livro, encontramos num fragmento de um texto, novamente, a ideia de que o trabalho é um meio de obtenção do que é necessário à manutenção da vida:

“[...] O trabalho significa, para nós, a certeza de uma vida mais digna, do pão na nossa mesa, dos remédios, dos materiais das crianças etc.[...]”(p. 187/ ESCALA, 1)

E ainda, noutro livro, no poema de Madre Teresa de Calcutá, o trabalho aparece como distração:

“O DIA MAIS BELO? HOJE.
A COISA MAIS FATAL? EQUIVOCAR-SE.
O MAIOR OBSTÁCULO? O MEDO.
O ERRO MAIOR? ABANDONAR-SE.
A RAIZ DE TODOS OS MALES? O EGOÍSMO.
O MISTÉRIO MAIOR? A MORTE.
A DISTRAÇÃO MAIS BELA? O TRABALHO [...]”

Madre Teresa de Calcutá “A Santa dos Desamparados”

(CRESCER ALFABETIZAÇÃO, p.90/ CRESCER 2, p.167/ *Grifos nossos*)

A nosso ver, nesse poema, o trabalho, possivelmente, está referido ao trabalho caritativo, cuja realização traria felicidade. No entanto, como não podemos “atribuir aos termos o conteúdo que quisermos” (TONET, 2005, p. 122), o texto pode transmitir aos alunos a ideia de que qualquer trabalho é a distração mais bela. Efetivamente, entretanto, o trabalho de muitos na atual sociedade é na verdade um suplício, uma expiação do qual não podem fugir, sob pena de não conseguirem sobreviver. Aliás, ele é um castigo, a verdadeira concreção da maldição bíblica: “Comerás o teu pão com o suor do teu rosto” (Gn 3, 19).

É interessante registrar que num dos livros estudados, que trazia um problema sobre os sinais de pontuação (o uso ou não do ponto de exclamação), uma frase nos chamou muita atenção: “Estou cansado de tanto trabalhar” (ESCALA 1, p.59). Esta nos parece realista, por trazer a efetiva condição do trabalhador na sociedade do capital, qual seja, extenuado, espoliado, física e mentalmente. O processo capitalista de trabalho sob o qual tudo se subordina ao capital é processo de produção e reprodução das condições de autoexpansão do valor. Assim, de forma intensiva e extensiva, a atividade criadora do homem, através da qual ele produz sua existência material enquanto se humaniza, se torna, cada vez mais, subsumida ao processo de expansão do capital e em nada tem a ver com uma bela distração para o trabalhador.

Ainda, ao historicizar o trabalho em nossa sociedade, um dos livros assim o define:

“Trabalho hoje: em nossos dias, o trabalho se realiza de maneira diferente. Há patrões e empregados. O empregado não recebe pelo valor da riqueza que seu trabalho produziu. Ele recebe um salário que irá garantir a sua sobrevivência: moradia, alimentação, vestuário, lazer, educação e saúde. Nossa sociedade é composta de trabalhadores assalariados que, em sua maioria, recebem um salário mínimo (ESCALA 4, p.235).

Outro nos afirma que:

“O trabalho é responsável pela riqueza do nosso País, pela organização espacial e territorial, pelo acúmulo de bens e pela vivência e convivência social (...)”(CRESCER ALFABETIZAÇÃO, p. 205)

Pelo primeiro texto acima, percebemos a intenção do livro de registrar a divisão da sociedade em classes, ao afirmar a existência de patrões e empregados, embora só

retrate o papel dos empregados, ausentando a parte que cabe ao patrão: explorar o trabalho do empregado; viver do trabalho alheio; extrair mais-valia etc. Se o texto nada diz sobre o papel do patrão, pode, ao afirmar que “O empregado não recebe pelo valor da riqueza que seu trabalho produziu” auxiliar na discussão de tal problemática de forma mais aberta, menos velada. Pois, se o empregado não recebe pelo valor da riqueza que seu trabalho produz, com quem fica o valor da riqueza do seu trabalho? Contudo, aí, percebemos um certo idealismo na afirmação de que o salário recebido pelo trabalhador garantirá a sua sobrevivência. Lembremo-nos com Marx que:

Os custos de produção da força de trabalho simples se compõem, portanto, dos custos de existência e de reprodução do operário. O preço desses custos de existência e de reprodução constitui o salário. O salário assim determinado chama-se o mínimo de salário. Esse mínimo de salário, tal como a determinação do preço das mercadorias pelos custos de produção em geral, é válido para a espécie e não para o indivíduo isolado. *Há milhões de operários que não recebem o suficiente para existir e se reproduzir; mas o salário de toda a classe operária nivela-se, dentro de suas oscilações, a esse mínimo* (MARX, 2006b, p. 45/*Grifos nossos*).

O salário mínimo auferido pelos trabalhadores representa uma quantia mínima, irrisória, para que se mantenham vivos, bem como para que possam alimentar a sua prole, os futuros trabalhadores desse sistema. Assim, os salários “não podem exceder os valores das mercadorias por eles produzidas, não podem ser maiores do que eles; mas podem, sim, ser menores em todos os graus possíveis” (MARX, 2006b, p. 101).

No segundo texto, o trabalho é visto como o produtor de riquezas e do acúmulo de bens e, embora não problematize por quem essa riqueza e esses bens são apropriados, ambos os textos, mesmo com as limitações - com o que “deixam de dizer”- podem suscitar uma análise crítica acerca do conceito de trabalho.

Encontramos ainda um texto sobre a formação do planeta Terra e o surgimento da vida, inserido no conteúdo de Ciências, no qual, embora em nenhum momento se use a palavra trabalho, implicitamente está contida a ideia de que tudo o que o homem construiu foi através do trabalho. Senão vejamos uma parte do texto:

“[...] Nos últimos 50 milhões de anos, os mamíferos dominaram a Terra. Mas só há cerca de 100 mil anos surgiu a espécie humana com as características que temos hoje. Somos os únicos seres capazes de mudar profundamente o ambiente a nosso favor. (...) Como vimos, as coisas mudaram muito no ambiente. Aprendemos a plantar, criar animais, construímos casas, cidades, criamos rede de esgoto e de água, escolas, vacinas, pátrias, guerras, viagens ao espaço, alfabeto, obras de arte, amor, hospitais, extinção, moda, rodas, aviões, lixo, submarinos, subdesenvolvimento, barcos, edifícios, antivírus, metrô, jóias, loteria, perfumes, comidas, computadores, solução, satélites artificiais, deuses, poluição, inveja, dinheiro, motosserra, consciência, comércio, leis, internet, bingos, biotecnologia, música, amizade, clones,

erosão, rádio, televisão, bebês de proveta, religião, presídios, cobiça, armas, drogas, bombas, escravos, empregos, liberdade, ídolos, sutiã, microfone, favela, celular, destruição e democracia. O problema é que muitas destas criações podem acabar em solidão, fome, sede, sufoco, morte, desunião, divisão e na nossa própria extinção. **Para manter a vida do nosso planeta, que demorou tanto para ser criada até nos receber, precisamos manter o equilíbrio da natureza, para que os benefícios cheguem igualmente a todos os seres vivos**” (ESCALA 3, p.146-147/ **Grifos nossos**).

Após o texto, pergunta-se aos alunos:

“a) Procure em um dicionário o significado de palavras contidas no texto as quais você não conhece.

b) No que **você** contribui para a destruição do nosso planeta?

c) E para uma vida melhor em nosso planeta?” (ESCALA 3, p.147/ **Grifo nosso**).

Nesse texto é reconhecida a condição do homem como sujeito da história, que detém o poder de construir o mundo humano-social, assim como o de destruí-lo. Aqui vemos enaltecida a ação dos homens no processo de produção de sua própria existência, tanto material como espiritual e de transformação da realidade. Contudo, o texto, ao afirmar a possibilidade de todos terem acesso igualitário aos benefícios historicamente construídos pela humanidade, desde que preservem o meio ambiente, ressentimo-nos de uma abordagem clara e direta acerca das relações sociais que forjam os homens, as quais não são por eles escolhidas, mas herdadas pelo passado e que se constituem determinantes do seu modo de ser, pensar e agir. Com isso consideramos que fica comprometida a potência crítica do texto e das questões para avaliar, com justeza, a capacidade humana, seus limites e possibilidades. As ideias nele contidas se tornam uma fraseologia de cunho moralista e fatalista, empobrecida e meramente opinativa.

Outra consideração que nos ocorre diz respeito a uma ideia subjacente ao texto e às questões de exploração do seu conteúdo, a do indivíduo hipostasiado por sobre a sociabilidade, como se ele, individual e independentemente das determinações sociais, fosse o responsável pela dinâmica social; ideia esta que isola o indivíduo, já em si fragmentado, do contexto social no qual está inserido, ou seja, das “relações, das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por mais que, subjetivamente, se julgue acima delas” (MARX, 2006 a, p. 18).

Não se trata de bradar contra os antagonismos sociais advindos das leis que regem a sociabilidade capitalista-burguesa, tampouco de apontar o bom e o ruim dos fazeres humanos. Faz-se necessário pôr em questão teórica e praticamente as próprias leis, tendências de desenvolvimento social sob o capitalismo no qual o sujeito onipotente é o capital: “força toda-poderosa da reprodução sociometabólica que no

curso de seu desdobramento histórico, progressivamente, supera as resistências que encontram e adquire um ‘poder soberano’ para dominar todas as facetas do processo de reprodução societária” (MÉSZÁROS, 2002, p. 710-711).

Outro texto que trata desta mesma questão: do homem como o ser que transforma, traz, novamente, a ideia de que para mudar, basta cada um fazer a sua parte! Senão vejamos:

“PARA REFLETIR

— O homem é o único ser que atua conscientemente sobre o meio no qual vive e só o homem pode reconstituir o que já foi por ele mesmo destruído.

— A preservação do espaço onde vivemos é fundamental para nossa sobrevivência, porém depende de cada um de nós fazer a nossa parte” (CRESCER 1, p.118).

A leitura desses textos nos colocou em contexto com uma mixórdia de ideias sobre o que é o trabalho. Analisando os conceitos dados ao trabalho nos livros didáticos, percebemos a predominância da visão do trabalho enquanto atividade necessária à satisfação das necessidades vitais (comer, vestir-se, ter habitação etc); como uma atividade dignificante, fazendo pouca referência às condições histórico-sociais nas quais ele se realiza; ao processo histórico de superação das condições objetivas e subjetivas da própria produção; e às repercussões para o trabalhador do processo capitalista de trabalho.

3.2. OS TRABALHADORES NOS LIVROS DIDÁTICOS

Outra questão fundamental diz respeito às ideias acerca de quem é o trabalhador exposto/ impresso nos livros didáticos. Além dos índios, dos escravos, dos migrantes e imigrantes, da mulher e das crianças, quem são os sujeitos que trabalham? Que profissões aparecem nesses livros? Como são vistos esses trabalhadores?

Assim, iniciamos nossa análise sobre quem são os trabalhadores representados nos livros, com os seguintes textos:

“Quando consumimos um produto, nunca paramos para pensar no longo caminho que ele percorreu para chegar até nós. Esquecemos que ele é o resultado do trabalho humano. Todo esse processo de produção de bens e de serviços seria impossível sem os trabalhadores (ESCALA 4, p.233).

E ainda:

“ATRÁS DO PÃO

Dém, dém, dém, dém, dém, dém. Seis horas. Marília pula da cama e vai lavar o rosto, despertando o corpo para o dia novo. Depois, pega a sacola e vai até a padaria. No caminho uma chuva de ideias vai goteirando na sua imaginação, atrás de um simples pãozinho de 250 gramas tem muita gente trabalhando, muitas ferramentas mexendo, muitas máquinas funcionando. Aqui, pertinho da cidade, no Sítio Fartura, tem fatia de pão caseiro, uma boa plantação de trigo. E o pão não é feito da farinha de trigo? Mas para o trigo virar farinha, e a farinha virar pão, ainda tem muita complicação! Quem planta, colhe e mói o trigo? E junto com a farinha, não vai a água, o sal e o fermento? Quem fez o encanamento de água da padaria? De onde vem o sal? Como é feito o fermento? De vez em quando, um caminhão estaciona perto da padaria e uns homens começam a descarregar enormes sacos brancos. Quem dirige o caminhão? Como é fabricado um caminhão? Quem tece o pano do saco? E lá dentro, na cozinha da padaria, quem mistura os ingredientes? Quem amassa a massa? Quem controla a temperatura do forno? E no balcão, quem vende? E no caixa, quem dá o troco? Quem fez o balcão? Tantas perguntas atrás de um simples pão...Marília estava andando assim, imaginosa, quando, de repente... já estava na padaria! Nem sentiu a caminhada. Levou um susto! — E você, Marília, o que vai querer hoje? — Depois de tanto trabalho, tanta correria, tanto cansaço, tantas viagens, ufa! Eu quero cinco pãezinhos bem torrinhos!” *Chico dos Bonecos* (ESCALA 4, p.233)

Ao lermos tais textos, que chamam a atenção para o caráter social, coletivo, do trabalho, lembramo-nos imediatamente dos questionamentos de Marx (2006a), em *O Capital*, a respeito da desconsideração do trabalho passado:

[...] ninguém se preocupa com o fato de a fibra de linho e o fuso serem produtos de trabalho anterior, do mesmo modo que é indiferente ao processo digestivo que o pão seja produto dos trabalhos anteriores do tricultor, do moleiro, do padeiro etc. Ao contrário, é através dos defeitos que os meios de produção utilizados no processo de trabalho fazem valer sua condição de produtos de trabalho anterior. Uma faca que não corta, o fio que se rompe etc., lembramos logo o couteleiro *A* e o fiandeiro *B*. No produto normal, desaparece o trabalho anterior que lhe imprimiu as qualidades úteis (p. 216-217).

Outra ideia veiculada nos textos é a de que o ser humano é o único ser que transforma a natureza, o que, no nosso entendimento, levaria implicitamente à definição de que o ser humano é o único ser que trabalha. Contudo, encontramos também textos que se referem ao “trabalho” dos animais, igualando-o ao trabalho humano, confundindo, assim, a atividade vital instintiva dos animais, que produzem estritamente para se manterem vivos, com trabalho.

Vejamos o texto:

“Há 151 espécies de beija-flores no Brasil. Muitos são conhecidos pelo nome de pássaro-mosca, raio-de-sol, trança-de-estrelas, colibri, cuitelo, pinga-mel e chupa-mel. Nessa espécie a fêmea **trabalha** mais que o macho”(VIVER, APRENDER 3, p. 160-161/ Grifos nossos).

A nosso ver, esta comparação é corriqueira, por isso problemática. A disseminação dessa comparação, igualando duas atividades que são essencialmente diferentes, corrobora a manutenção de uma ideia equivocada e desqualificada do trabalho. Aliás, pelo trabalho dá-se o salto da animalidade para a humanidade. A propósito da distinção ontológica entre a atividade vital animal e a atividade vital consciente do homem é ilustrativo o exemplo que Marx oferece em *O Capital*:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ela figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (2006 a, p. 211 - 212).

Outro texto:

“Leite, pão e mel
O mel que derrete na boca, feito um pedaço de céu, silenciosa e trabalhadeira, é a abelha quem **faz**.

O leite o homem tira da vaca e com ele **faz** manteiga e nata. O pão é o milagre do trigo, que a terra dá de presente, é só plantar a semente. Parece tudo tão fácil que a gente fica pensando: Como é que tem tanta gente no mundo passando fome?” (Roseana Murray) (ESCALA 1, p. 66/**Grifos nossos**)

Esse texto trata das dádivas pululantes da natureza, excessivamente pródiga, desconsiderando que as fontes materiais da riqueza, a terra e o trabalho, já se encontram subordinadas ao capital. Também evoca o problema da fome no mundo como algo incompatível com as leis da natureza e, novamente, desconsidera a realidade objetiva, segundo a qual são as relações de produção que determinam o modo de consumo, o objeto do consumo, o impulso do consumo; a distribuição dos produtos, a distribuição dos instrumentos do trabalho, a distribuição dos sujeitos sociais na estrutura social e os processos de circulação dos produtos. Desse fato objetivo é que se pode compreender porque o número de famintos tem aumentado e hoje se tem quase um bilhão de pessoas passando fome no mundo⁴¹, não em razão do egoísmo humano, tão propalado como a causa da miséria de tantos, e, sim, da estrutura econômica concentrada no mister de fazer mais dinheiro com dinheiro. Como afirma Marx, “Só conhecendo as leis econômicas conseguimos descobrir a conexão íntima entre os tormentos da fome das

⁴¹ “O novo relatório 2008 sobre ‘a insegurança alimentar’ apresentado pela FAO é, agora, mais que um grito de dor: é um grito de alarme. Ao invés de diminuir, a cota do conjunto dos seres humanos subnutridos aumenta: agora chegam perto de um bilhão. A contagem chega a 963 milhões. Uma cifra que é de uma obscenidade insustentável”. Portal EcoDebate- (<http://www.ecodebate.com.br/2008/12/11/um-bilhao-de-famintos-no-mundo-uma-obscenidade>).

camadas trabalhadoras laboriosas e a dilapidação dos ricos, grosseira ou refinada, baseada na acumulação capitalista” (1989, p. 764).

Voltemos a duas das perguntas iniciais: que profissões aparecem nos livros? Como são retratados esses trabalhadores?

Entre os trabalhadores personificados nos livros estão as costureiras, os feirantes, os pedreiros, os vendedores de lojas, os ambulantes, os boiadeiros, os repositores de supermercado, os gerentes, os caixas de supermercado, os poceiros, os funcionários de fábricas de automóveis, as cozinheiras e os donos de lojas. E, ainda, encontramos algumas referências a atividades que são realizadas como se fossem independentes dos sujeitos:

“Uma fábrica vende borrachas [...]”(ESCALA 2, p.85)

“A livraria de uma escola vendeu [...]” (ESCALA 2, p.111)

“Uma rede de lojas entregou 545 produtos [...]” (ESCALA 3, p. 110)

“Uma farmácia vende 150 produtos por dia[...]” (ESCALA 4, p.126)

“Uma madeireira comprou 546 tábuas [...]” (ESCALA 2, p. 120)

“[...] uma olaria produziu 14.790 tijolos [...]” (ESCALA 4, p.98)

Ou seja, quem realizou a venda foi “a farmácia”, “a livraria”, “a fábrica” e não os trabalhadores que trabalham nesses locais. Trata-se de um tipo de linguagem muito utilizada no nosso cotidiano; entretanto, nesses casos, consideramos problemática, pois oculta quem de fato são os sujeitos do trabalho.

É interessante registrar que, embora apareça a profissão de médico em algumas atividades, como também outras profissões mais valorizadas em nossa sociedade, as profissões que mais aparecem nos textos são as que estão mais próximas da realidade dos alunos da EJA, como, por exemplo: pedreiros, costureiras, lavradores, motoristas, jornalheiros, faxineiras, bóias-frias, vendedores ambulantes, empregadas domésticas, catadores de lixo, cobradores de ônibus, lixeiros, dentre muitas outras. A nosso ver, isso acontece pelo fato de os livros quererem atingir mais diretamente os alunos, aproximando-se assim da realidade profissional destes. Contudo, no nosso entendimento, esse tipo de estratégia para atingir os alunos pode não cumprir seu propósito, posto que, muitas vezes, há uma negação, realizada pelos alunos-trabalhadores, da própria atividade que realizam. Um exemplo disso é o de uma pessoa

que trabalha como empregada doméstica, mas não quer que a sua carteira de trabalho seja assinada com esta profissão.

O que queremos é chamar a atenção para o fato de que ao tentar valorizar profissões que objetivamente são desvalorizadas, como veremos a seguir, os livros didáticos apenas encobrem ainda mais as desigualdades presentes no solo da realidade. Não se trata apenas de uma mudança de consciência por parte dos alunos, de que devem aprender a gostar de suas profissões, embora em nada se identifiquem e sejam extremamente mal pagos e explorados.

Assim, gostaríamos também de chamar a atenção para o “tratamento igualitário” que os livros didáticos dão ao tratar das profissões, como se todas fossem boas e iguais. Aliás, percebemos uma certa valorização dos profissionais econômica e culturalmente mais rebaixados na nossa sociedade. Vejamos:

“(C) Existem milhares de profissões e todas são importantes para ajudar a sociedade à caminhar. Tanto o lixeiro quanto o médico são muito importantes na sociedade. Em grupo, escreva a importância dos profissionais abaixo: O médico - O lixeiro - A doméstica - O engenheiro - O motorista - O pedreiro - O padeiro” (ESCALA 1, p 187).

E ainda, num outro livro da mesma coleção:

“(…) Mas eu vou contar uma coisa para vocês que aposto que todos vão ficar com o queixo caído: tem gente que tem preconceito até de algumas profissões! É verdade! Como pode? Ora, todo serviço é muito importante. Por exemplo, tem gente que tem preconceito com os varredores de rua. E se eles não existissem? Já imaginaram que lixo seriam as cidades? Eles são, portanto, tão importantes quanto os doutores. Mas tem gente que não entende isso. Vamos ler 3 poemas sobre 3 profissões discriminadas (ESCALA 4, p. 30).

Vejamos como nos poemas as profissões discriminadas são “mitificadas”:

“Jornaleiro

Seu grito
Vendendo jornais
Na festa do morro
Traz o eco
Dos anjos sem sonho
Pedindo socorro.
(*Maria Dinorah*)

Menina faxineira

Menina
das pernas finas,
é faxineira.
A vassoura,
quando em quando,
é fada milagreira.
Mais das vezes, feiticeira, desfaz a esperança da menina faxineira.
(*Maria Dinorah*)

Recreio

A marmita
encardida e fria
com seus grãos de mistério
e anti-poesia
é o único recreio
do menino bóia-fria.
(*Maria Dinorah*)”

E, após os poemas, o livro sugere a seguinte atividade:

“Nos poemas, Maria Dinorah nos revela as discriminações a que estão sujeitas as faxineiras ou empregadas domésticas, os vendedores ambulantes e os bóias-frias. Essas profissões, também, são muito mal remuneradas. Mas temos de lutar contra tudo isso e, num futuro bem próximo, essa bobagem de preconceito vai ser coisa do passado e todo mundo vai poder ser como é, fazer o que gosta e viver em paz. Para começar, nós poderíamos fazer propagandas bem bonitas sobre estas profissões. Isso mesmo! Vamos fazer um desenho e, depois, criar uma frase de estímulo às pessoas que trabalham nestas áreas.
FAXINEIRA- BÓIA-FRIA- VENDEDOR AMBULANTE” (ESCALA 4, p. 31)

O livro, além de se espantar com o preconceito que tais profissões desprestigiadas sofrem, sugere que os alunos façam propagandas! Belíssimas propagandas de profissões que realmente são desvalorizadas! Trata-se de uma tentativa de negar a realidade? Trata-se de uma ingenuidade? O que dizer sobre o fato de que, num futuro próximo, “todos vão poder ser como são e fazerem o que gostam”? Será que o menino bóia-fria, a menina faxineira e o jornaleiro só se incomodam com o preconceito que sofrem? Será que eles realmente são o que queriam ser? Provavelmente o debate se tornaria mais rico se, ao invés de propor desenhos, propagandas etc, o livro sugerisse que os alunos debatessem sobre as causas que fazem com que haja tantas diferenças salariais e culturais nas diversas profissões, sobre o trabalho manual e intelectual ou sobre o limitado poder de escolha que muitas pessoas possuem para decidirem o que realmente gostariam de ser e o que lhes daria prazer em fazer.

Num outro livro, da mesma coleção, a autora desses poemas que acabamos de ler fez também um poema intitulado: “Os catadores de papel”, falando especialmente da pena que sentia por eles, definindo-os como uma “triste paisagem”. Entretanto, nas perguntas elaboradas para que os alunos respondam após a leitura da poesia, encontramos uma questão que, mais uma vez, corrobora nosso pensamento de que os livros objetivam demonstrar a importância de todas as profissões, mesmo aquelas que nem poderiam ser consideradas como profissões⁴², dado o grau de desumanidade e degradação humana. Vejamos:

“d) O poema fala dos catadores de lixo. Vamos pensar em outros trabalhos ou profissões difíceis, que são exercidas por pessoas pobres e sem instrução. Vamos escrever um pouquinho sobre eles, sobre as dificuldades do dia-a-dia **e sobre a importância de sua existência**. Peça ajuda ao seu grupo” (ESCALA 1, p.188/ Grifos nossos).

E, depois, sugere aos alunos:

“Que tal fazer um poema que fale de um mundo melhor?” (ESCALA 1, p.188).

Os catadores de papel, ou catadores de lixo, formalmente chamados de catadores de materiais recicláveis, segundo Figueiredo (2004), reivindicam⁴³ a regulamentação da atividade de catação, para que, assim, possam ter os seus direitos trabalhistas garantidos. Analisando essa reivindicação, esse autor considera que “os catadores, tampouco os gestores públicos, não se apercebem de que estão defendendo uma modalidade de ocupação intrinsecamente precarizada [...]” (FIGUEIREDO, 2004, p. 86).

⁴² Segundo FIGUEIREDO (2004), “[...] a catação de resíduos sólidos se insere no rol das ocupações informais. A atividade do catador consiste em perambular diariamente pelas ruas, puxando uma carroça com o material reciclável coletado.”

⁴³ Figueiredo(2004) faz referência ao “documento redigido no I Congresso Latino Americano de Catadores e Catadoras de Material Reciclável” (p. 84). Esse congresso foi realizado no ano de 2003, em Caxias do Sul – RS, reunindo catadores de diversos países. O II Congresso Latino-Americano de Catadores/as aconteceu em 2005, novamente no Rio Grande do Sul, na cidade de São Leopoldo, e, em 2008, em Bogotá – Colômbia, ocorreu o III Congresso Latino Americano de Catadores de Materiais Recicláveis, o qual, em sua “Carta de Bogotá”, proclama como objetivo primeiro: “Mobilizar mundialmente o reconhecimento da profissão dos catadores e de suas organizações, por meio de espaços de discussão. Por meio do desenvolvimento de estratégias de presença ativa nestes cenários” (http://www.mnrc.org.br/box_1/sua-historia).

Os livros, pelo que vimos, embora saibam que são profissões difíceis, afirmam, bem como incentivam que os alunos percebam a importância dessas profissões para a sociedade. Importância esta, aliás, que na atual sociedade é “referendada por competente aporte teórico-empírico e vista como forma de se atenuarem os danos ambientais causados pelo lixo produzido na sociedade contemporânea”, bem como uma forma de gerar “ocupação e renda para os desempregados” (FIGUEIREDO, 2004, p. 151).

Ainda encontramos nos livros didáticos “frases de estímulos” que se encaixam “perfeitamente” nessa perspectiva da idealização das profissões subalternas. Senão vejamos:

“LEIA, REFLITA, MUDE!

Cada pessoa é importante naquilo que faz.

Aproveitar as diferenças de cada um é uma atitude sábia. As pessoas são diferentes, têm ritmos diferentes, pensam e agem diferentemente, mas são capazes” (CRESCER ALFABETIZAÇÃO, p.160).

“Fazer também se aprende. O fazer nos dá identidade. O que você faz bem? As pessoas são conhecidas e reconhecidas por aquilo que fazem” (SUPLEGRAF ALFABETIZAÇÃO, p.84).

Para finalizarmos nossa análise sobre como os livros didáticos expõem os sujeitos que trabalham, trataremos sobre uma profissão bastante presente nesses materiais: a de operário. Para a reflexão da situação de vida do operário e da transcendência da alienação, os livros analisados se utilizam do poema de Vinícius de Moraes, “O operário em construção”, que aparece em três exemplares, de diferentes coleções. Vejamos então uma parte do poema:

“(…) DE FATO COMO PODIA
UM OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO
COMPREENDER PORQUE UM TIJOLO
VALIA MAIS DO QUE UM PÃO?
TIJOLOS ELE EMPILHAVA
COM PÁ, CIMENTO E ESQUADRIA
QUANTO AO PÃO, ELE O COMIA
MAS FOSSE COMER TIJOLO!
E ASSIM O OPERÁRIO IA
COM SUOR E COM CIMENTO
ERGUENDO UMA CASA AQUI
ADIANTE UM APARTAMENTO
ALEM UMA IGREJA, À FRENTE [...]

MAS ELE DESCONHECIA
ESSE FATO EXTRAORDINÁRIO:

QUE O OPERÁRIO FAZ A COISA
E A COISA FAZ O OPERÁRIO.
DE FORMA QUE, CERTO DIA
À MESA, AO CORTAR O PÃO
O OPERÁRIO FOI TOMADO
DE UMA SÚBITA EMOÇÃO
AO CONSTATAR ASSOMBRADO
QUE TUDO NAQUELA MESA
- GARRAFA, PRATO, FACÃO
ERA ELE QUEM FAZIA
ELE, UM HUMILDE OPERÁRIO
UM OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO.

[...]

AH, HOMENS DE PENSAMENTO
NÃO SABEREIS NUNCA O QUANTO
AQUELE HUMILDE OPERÁRIO
SOUBE NAQUELE MOMENTO
NAQUELA CASA VAZIA
QUE ELE MESMO LEVANTARA
UM MUNDO NOVO NASCIA
DE QUE SEQUER SUSPEITAVA.

[...]

UMA ESPERANÇA SINCERA
CRESCER NO SEU CORAÇÃO
E DENTRO DA TARDE MANSO
AGIGANTOU-SE A RAZÃO
DE UM HOMEM POBRE E ESQUECIDO
RAZÃO PORÉM QUE FIZERA
EM OPERÁRIO CONSTRUÍDO
O OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO.” (MORAES, VINÍCIUS. ANTOLOGIA POÉTICA. SÃO
PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 1992) (SUPLEGRAF ALFABETIZAÇÃO, p.88- 89)

Após o poema “O operário em construção”, no primeiro livro que analisamos (SUPLEGRAF ALFABETIZAÇÃO, p.88- 89), há 16 perguntas sobre o texto: questões para reflexão e questões relacionadas ao estudo da língua portuguesa (versos e estrofes do texto, rimas da poesia etc). As que estão elaboradas para exortar a reflexão dos alunos questionam sobre o sentimento despertado pelo poema que foi lido pelo professor, perguntando como era o operário no início e no final da poesia; “qual o motivo dele ficar desse jeito” (não, não há palavras certas para definir que jeito é esse); se os alunos trabalham, o que fazem, se gostam do trabalho, o que gostariam de fazer, a idade em que começaram a trabalhar e há quanto tempo trabalham. De todas as questões, as que nos chamaram mais a atenção foram as seguintes:

“15) Quando você faz alguma coisa, sempre espera algum tipo de recompensa? Qual(is)?

16) Todos precisam de dinheiro para viver, a maioria das pessoas “vende” seu trabalho para conseguir o dinheiro. Agora, discuta com seus colegas a relação entre trabalho e salário no Brasil e no mundo”.

A pergunta de número 15 tem um forte caráter moralizante, indutora de uma recriminação ao fato de se querer algo em troca quando se presta algum serviço. Perguntamo-nos então: qual o objetivo de uma pergunta como essa? Seria o de levar os educandos a desenvolverem sentimentos de generosidade, desprendimento ou atitudes em conformidade com regras de etiqueta social, uma vez que “não é elegante que façamos algo e esperemos algo em troca?”

Sobre a pergunta de nº 16 achamos interessante o fato de vermos a palavra vender entre aspas. A nosso ver, aqui também paira um certo moralismo em relação à prática social instituinte da sociabilidade fundada na produção generalizada da mercadoria, em que, inclusive a força de trabalho é também uma mercadoria.

Em outro livro, de outra coleção, o poema “O Operário em Construção” aparece novamente, agora reduzido somente a duas estrofes. O que torna interessante chamar a atenção é que nesse segundo livro, antes de se expor o fragmento do poema de Vinícius, assim está escrito: “**Fábricas.** Existem milhares de fábricas no mundo inteiro. Elas fabricam tudo que possamos imaginar” (ESCALA 2, p.234).

Acreditamos que essa “introdução” ao poema teria a função de exortar uma correlação entre os diversos trabalhos operários, seja o das fábricas, da construção civil ou de outras realizadas em contextos diversos os quais têm em comum: a potência da objetivação material de uma prévia-ideação. Este é um texto rico em possibilidades de elevação da compreensão dos alunos sobre as tendências operantes no processo de trabalho fabril. Contudo, as perguntas que se seguem ao poema nos induzem a pensar na precariedade da reflexão, já que estas não tentaram, sequer, relacionar o poema com a vida dos educandos, como o fizera o outro livro, mas simplesmente solicitou aos alunos que:

“• Em grupo, façam a leitura do poema e conversem sobre a existência ou não de uma relação entre a música Novo tempo e os versos aqui escritos. Registrem as impressões de todos.

• Vamos pensar no que as fábricas produzem que comece com a letra E. Escreva as palavras no caderno” (ESCALA 2, p.234).

O foco não é, pois, nem as condições de alienação do operário, tampouco a sua tomada de consciência dessa alienação, mas a própria fábrica! Pedir para que os educandos pensem no que as fábricas produzem, ao invés de sugerir que discutam como

se produz nessas fábricas é, a nosso ver, uma perda de oportunidade de grandes debates. Ainda que tenhamos encontrado uma única pergunta: “O que seria do Brasil sem os operários?” (ESCALA 2, p.235), a nosso ver, esta tem a intenção de, novamente, infundir nos alunos a ideia de que todas as profissões são igualmente importantes para a sociedade. Assim, consideramos que o modo como o poema foi tratado secundarizou a figura do operário, não favorecendo a compreensão do significado da divisão do trabalho, graças ao desenvolvimento das forças produtivas, que evolui de uma divisão natural no seio da família, correspondente às condições limitadas de produção, passando pelo surgimento da diferenciação das profissões até ao momento de definitiva hegemonia das relações capitalistas de trabalho.

O fragmento do poema “O operário em construção” também aparece novamente em um texto intitulado “Cidadão consumidor”. Vejamos na íntegra:

“Cidadão consumidor

O consumidor é uma pessoa com carências, necessidades, desejos, sonhos. O consumidor não é uma peça da engrenagem econômica. Não é um fantoche para ser manipulado, enganado, lesado. O consumidor, como pessoa humana, ao lado do trabalhador, produtor da riqueza, formam os agentes principais da Economia.

Na nossa sociedade injusta, o trabalhador, que produziu os bens, não pode consumir as coisas talhadas por suas mãos. É a situação desenhada, pelo belo poema “Operário em construção”, de Vinícius de Moraes:

“O operário foi tomado! De uma súbita emoção! Ao constatar assombrado! Garrafa, prato, facão! Era ele quem os fazia! Ele, um humilde operário,! Um operário em construção”.

A proteção do consumidor pode minorar essa situação de injustiça estrutural. Defender o consumidor (em geral, a parte fraca), em face da empresa, é uma condição para construir a cidadania. Empresas orientadas por padrões de menor respeito ao público já procuraram tratar o consumidor como mero objeto de lucro.

Daí, a necessidade de que cresça, no povo, a consciência de seus direitos, de sua cidadania. Todos somos cidadãos consumidores, e não apenas “consumidores”.

O Código de Defesa do Consumidor estabelece, como direitos do consumidor, o respeito à sua dignidade, saúde e segurança, bem como a proteção de seus interesses econômicos e a melhoria de sua qualidade de vida.

E preciso que a população vá atrás, pressione, reclame ou denuncie se as solicitações não estiverem tendo rápida solução, como prevê a lei.

Cidadania não é outorga, não é presente, dádiva, favor. Cidadania é luta, é conquista, é união, é o povo fazendo a História. Gazeta, Vitória, ES, 20/3/98 (ESCALA 4, p.9- 10).

No texto acima, o trabalhador é visto como o produtor da riqueza, embora seja injustiçado nesta sociedade. Nada diz sobre os direitos e proteção do trabalhador, mas apenas do “cidadão consumidor”. Ou seja, embora o texto traga um fragmento de um poema altamente crítico que fala sobre o operário e sua tomada de consciência, este é secundarizado ou mesmo esquecido na discussão realizada no texto.

Também encontramos outro poema bastante interessante que retrata a vida sofrida dos trabalhadores da cidade, intitulado “Cabra pião se acaba pião”, de Josué de Carvalho. Vejamos abaixo:

“7) O poema, a seguir, relata a rotina de um trabalhador da cidade. Leia-o e depois responda às questões:

Cabra pião se acaba pião se a (sic)

Repare na gente
correndo na rua
com a cara trancada
sem riso cansada
saindo de casa
pro seu labutar.

Nos olhos o silêncio
por dentro uma dor
e um pensamento
a vida de fato
(a marmita no saco arroz e feijão).

Pega a condução
lotada vai gente
inda cabe mais um
ou vai pra estação
do trem que não vem
dos vidros quebrados
(as pedras do atraso atrás do trem)
Enfim o trajeto
já feito o trabalho
êta trabalho
cansaço danado
que fome patrão
não tem jeito não
o salário baixou
conforme o decreto
realmente isso não.

Apela pra luta
que luta medonha
que vai ter que ser
sem arma sem nada
só com a força de ver
o fim da opressão
e um dia poder
a miséria acabar

E ao sair da fábrica
o operário que bravo
pensando na luta
em casa sem pão
e mais um turbilhão
de coisas o aflige...

E rumo à condução

o ônibus ou trem
do burgo ladrão
que lhe vai tomar
seu último vintém
arma a confusão
e vai pendurado
nas asas do vento
seu último tormento
se acaba Pião
se acaba Pião
se acaba Pião
se acaba Pião..

(aos pingentes unidos de todo o mundo)

(CARVALHO, Josué de. *Canto de Chegada*. S. 1.: Editora Milesi, 1980.)”
(SUPLEGRAF 4, p. 175-177)

E pergunta-se aos alunos:

- “a) Para esse trabalhador, o ir e vir do trabalho é um tormento. Dê a sua explicação para este fato.
- b) Você sabe qual é o significado da palavra **pingente**? Se não souber, procure descobrir e escreva que relação ela tem com o texto.
- c) Na sua opinião, como poderia ser solucionada a questão do transporte nos grandes centros urbanos?” (SUPLEGRAF 4, p. 175-177)

O que queremos registrar do referido texto é a alusão da última frase: “aos pingentes unidos de todo o mundo” à conhecida conclamação realizada por Marx e Engels aos trabalhadores no *Manifesto do Partido Comunista*: “Proletários de todos os países, uni-vos!” A frase presente no poema faz referência ao operário que pega um ônibus ou trem lotado e volta para casa após um dia inteiro de trabalho, “pendurado” no transporte para não cair, de tão cheia que essa condução está – fato muito comum nos grandes centros urbanos, um verdadeiro “tormento” diário para inúmeros trabalhadores!

O quadro “Operários”, de Tarsila do Amaral, aparece duas vezes, em dois livros diferentes, de coleções distintas. Num dos livros assim está registrado:



Operários'-1933 - Úlco/tela 150 X 205clII.

Assin.: "Tarsila 1933" - Colo do Gov. do Estado de São Paulo. (ESCALA 1, p. 75)

“OPERÁRIOS

O grupo de pessoas retratadas neste quadro de Tarsila do Amaral, de 1933, forma um conjunto de pessoas. Veja que este conjunto simboliza uma reunião de homens e mulheres, todos operários de indústrias. O quadro representa um conjunto, uma reunião de pessoas. Ele foi feito para homenagear os trabalhadores brasileiros”. (ESCALA 1, p. 75)

E depois desse pequeno texto pede-se aos alunos:

“Imagine que você é um grande artista e faça, também, uma tela para homenagear sua sala. Pinte seus colegas de classe. Use sua criatividade!” (ESCALA 1, p. 75)

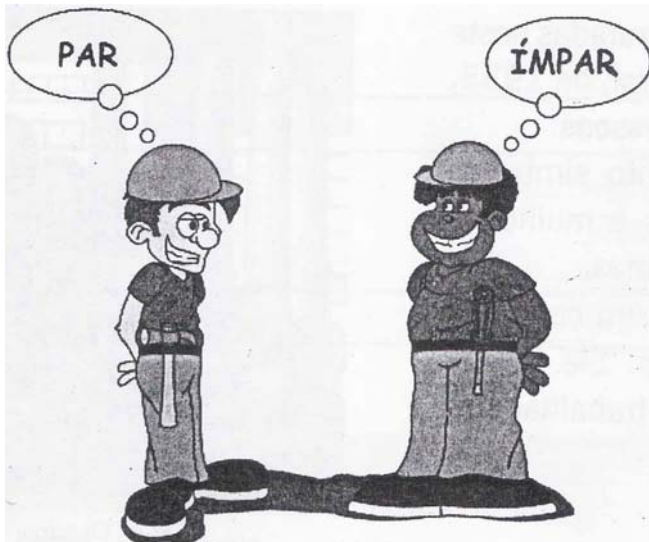
O fato de a atividade proposta ser “pintar os colegas de sala” pode até parecer que isto seria uma forma de valorizar o trabalho dos alunos trabalhadores da EJA, contudo não estamos seguros quanto a isso. Embora, sem sombra de dúvida, essa questão remeta, mais uma vez, ao fato de os alunos da EJA também serem trabalhadores.

Porém, noutro livro, pergunta-se aos alunos, após a figura do quadro, sobre as quantidades de homens, de mulheres, de negros, de indígenas etc. que compõem o quadro. Pergunta-se também se as pessoas do quadro estão tristes ou alegres e pede para que os alunos discutam as possíveis razões dessas expressões (SUPLEGRAF ALFABETIZAÇÃO, p.116-117). Esta última trata-se de uma proposta de discussão que poderá, talvez, suscitar uma reflexão sobre os problemas dos operários, pois trata da expressão dos sentimentos dos operários face às suas condições de vida e de trabalho.

A figura do operário, noutro livro, aparece infantilizada. Encontramos neste duas questões que tratam de dois trabalhadores que estão brincando, tirando o par ou ímpar -

na primeira questão - e posteriormente apostando corrida para ver quem chegava primeiro à fábrica! Assim sugerem as atividades:

“5. Observe as imagens abaixo e responda: Diogo e Adriano resolveram jogar. Para saber quem iria iniciar o jogo, tiraram par ou ímpar. E você, decide assim também? Diogo mostrou 3 dedos e Adriano mostrou 5 dedos. Quem ganhou o jogo? Responda no seu caderno:

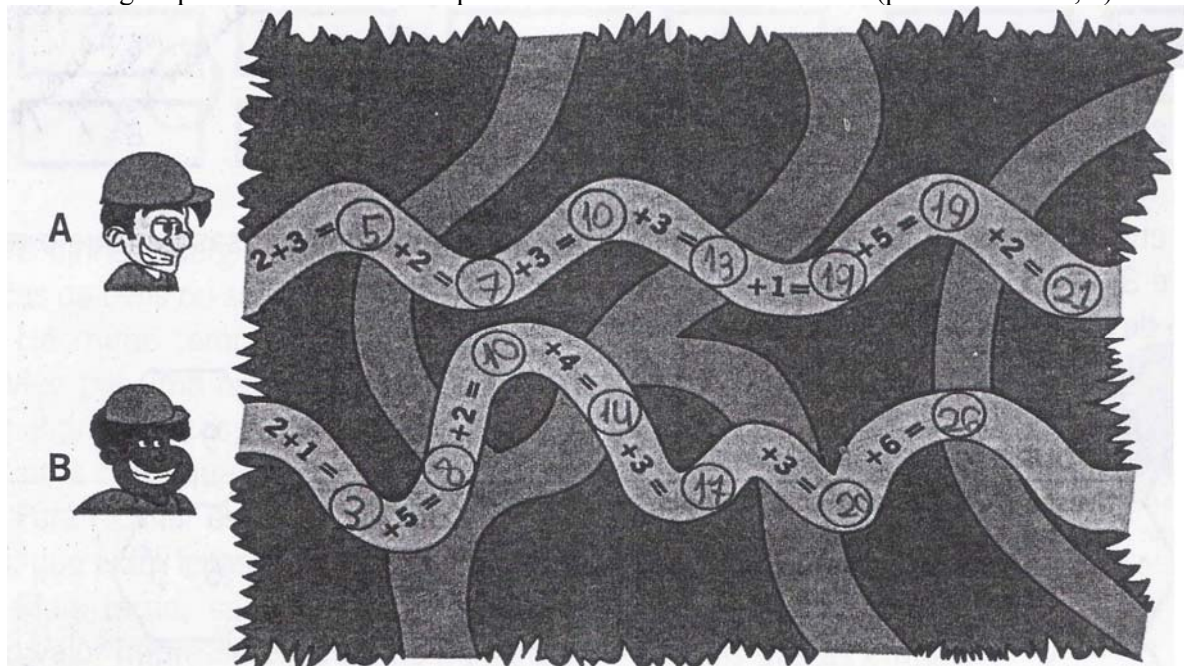


a) Então, quem vai iniciar o jogo? b) Como você descobriu?” (ESCALA 1, p. 86).

E em outra questão, constante do mesmo livro, ainda encontramos:

“4) Quem vai chegar primeiro à fábrica: o trabalhador A ou o trabalhador B? Resolva as adições e descubra.

Dica: chegará primeiro o trabalhador que obtiver o resultado final maior” (p. 89/ ESCALA, 1).



Trata-se, a nosso ver, de atividades “plagiadas” dos livros de matemática do Ensino Fundamental I, invocando a brincadeira para, provavelmente, tornar a tarefa mais prazerosa. Mas, será mesmo que os operários - explorados, mal pagos e alienados com o seu trabalho – possuem realmente esse tempo livre para jogar e essa vontade de chegar primeiro à fábrica?

Ainda sobre essa questão da infantilização dos textos para os jovens e adultos, que, em sua maioria, já são trabalhadores e pais de família, vejamos outros exemplos:

“Quem tem mais papéis de carta? Sílvia tem 5 envelopes com 2 papéis de carta em cada um. Maria tem 2 envelopes com 5 papéis em cada um. Desenhe e faça a multiplicação para descobrir” (FTD 1, p. 242).

“Historinha de horror”

Certa vez eu sonhei que embaixo da cama havia um monstro medonho. Acordei assustado e fui olhar: de fato, embaixo da cama havia um monstro medonho. Ele me viu, sorriu e me disse, gentil: ‘Durma! Sou apenas o monstro dos seus sonhos’” (ESCALA 4, p.57).

“As três irmãs”

Lúcia, Luísa e Luzia são irmãs.

Mas não são iguais iguaizinhas

Como azulejos de cozinha

Não são iguais

Nem por fora

Nem por dentro

Cada uma brinca do seu jeito:

Lúcia brinca descalça,

Luísa brinca de sandália e

Luiza de meia furada. (...)

Luís Camargo. O cata-vento e o Ventilador. São Paulo: FTD, 1992, p. 7

(FTD 1, p. 21)

Monstros, coleção de papéis de carta, irmãs que brincam e não são como azulejos da cozinha povoam os textos, supostamente, elaborados para adultos. Supostamente! Afinal, esses textos estão voltados para adultos ou para crianças?

Encontramos ainda uma questão que, a nosso ver, foi retirada (“cortada e colada”) de um livro para crianças:

“Pense nisso!

O abastecimento de água das cidades é de responsabilidade do governo, você sabia? Pois é, você tem direito de receber água de boa qualidade em sua casa. Você sabe o nome da empresa que faz isso na sua cidade? **Se você não souber, pergunte a um adulto (...)** (ESCALA 4, p.136/ **Grifos nossos**).

3.3. TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Após termos feito a análise das concepções acerca do trabalho e dos sujeitos que trabalham, partimos para a análise da relação entre trabalho e educação nos livros de EJA. O trabalho a que nos referimos é o trabalho realizado no âmbito da sociedade vigente, trabalho abstrato, também reconhecido como emprego⁴⁴, e a educação é a educação escolar. Dividimos esse tema em subtemas apenas para fins didáticos, pois, dessa forma, a análise ficará mais organizada. Vejamos, então, como a educação aparece vinculada ao trabalho nesses materiais.

3.3.1. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO NEGADO

Inúmeros foram os textos que encontramos nos dezenove livros analisados que versavam sobre os direitos e deveres dos trabalhadores. Se comparados, os textos que versavam sobre os direitos dos trabalhadores apareceram muito mais vezes do que aqueles que tratavam dos deveres. A nosso ver, isso é um reflexo do fato que pode ser “empiricamente verificável” no nosso país: a negação de direitos para a classe trabalhadora.

No que se refere especificamente à educação, percebemos que vários são os textos nos quais a educação é tratada como um direito dos trabalhadores, que, embora respaldado legalmente e conquistado através da luta, na prática ainda é precariamente efetivado. Vejamos os textos:

“DIREITOS DOS TRABALHADORES

Trabalhadores, crianças, idosos e portadores de necessidades especiais

Trabalhadores rurais e das fábricas sem direitos assegurados — com péssimas condições de trabalho — ,crianças que eram vistas como “mini-adultas”, idosos tidos como improdutivos, deficientes colocados à margem da sociedade. Todos esses setores também tiveram um árduo caminho para terem seus direitos garantidos e serem vistos como iguais: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.” Apesar disso, ainda encontramos situações desumanas de trabalho, **crianças sem proteção e estudo**, idosos esquecidos em asilos e portadores de necessidades especiais lutando para serem incluídos na sociedade (SUPLEGRAF 3, p.157/ **Grifos nossos**).

“Quando os brasileiros se organizam em sindicatos, associações de moradores, lutam pelos seus direitos, fazem do voto um dos instrumentos de consciência política, estão exercendo um direito de cidadania e um poder de decisão. Quando as mulheres, os negros, os índios, os deficientes, as crianças, os jovens e os idosos reivindicam igualdade e oportunidades de acesso à terra, à **educação**, à cultura, ao trabalho, à moradia, à alimentação, à saúde, estão exercendo formas de

⁴⁴ O trabalho, segundo Frigotto (1989), “[...] transfigura-se – sob as condições capitalistas- numa mercadoria força-de- trabalho, trabalho assalariado. De elemento que possui a peculiaridade histórica do ser homem, isto é, de elemento que constitui o devir humano, reduz-se a uma ocupação, um emprego, uma ação alienada”(p. 217).

resistência contra a concentração desses bens nas mãos de poucos [...]” (CRESCER ALFABETIZAÇÃO, p. 208 /**Grifos nossos**).

Embora na sociedade moderna o acesso à educação escolar tenha sido expandido, permanece para os trabalhadores uma educação diferenciada, precarizada, enquanto para as classes dominantes é ofertada uma educação de base sólida. A dualidade do sistema educacional é a expressão das desigualdades sociais e a educação é ofertada de acordo com a posição dos indivíduos nas relações sociais, como sabemos.

Ainda sobre a temática da educação como um direito do trabalhador, encontramos um texto que nos chamou a atenção devido ao fato de ter posto o acesso à educação no conjunto de condições para uma vida digna que, salvo melhor juízo, concretizar-se-ia numa sociedade justa. Assim, vejamos, na íntegra, o texto intitulado “Direitos do trabalhador”:

“Os trabalhadores são cidadãos. Seu trabalho e os impostos que pagam contribuem decisivamente para o progresso e o bem-estar de toda a comunidade. Portanto, numa sociedade justa, todos têm direito a uma vida digna: trabalho em condições humanas, salário justo, moradia, assistência à saúde, acesso **à educação**, à cultura e ao lazer” (VIVER, APRENDER 1, p.223/ **Grifos nossos**).

Trata-se, verdadeiramente, de um texto que pode vir a desencadear ricos questionamentos sobre os direitos humanos, sobre os direitos sociais, sobre uma “sociedade justa”, sobre o que seria um “salário justo”, sobre qual a reivindicação mais revolucionária da classe trabalhadora etc.

Ainda sobre esses possíveis questionamentos, o livro, mesmo na “melhor das boas intenções”, ao defender premissas como um salário justo, defende também uma ideia conservadora, inserida dentro da lógica do capital. Assim, ao defender a limitação da jornada de trabalho e o aumento de salário, por exemplo, a classe operária não deve ver apenas os efeitos dos problemas sociais, mas sim as suas causas. Destarte, essa classe, ao invés de defender o “lema conservador: ‘Um salário justo por uma jornada de trabalho justa!’, deverá inscrever na sua bandeira esta divisa revolucionária: ‘Abolição do sistema de trabalho assalariado!’”(MARX, 2006b, p. 142).

Também não se pode saber que sociedade justa é essa. Esta sociedade justa seria uma sociedade sem classes? Seria a sociedade comunista? Ou seria a sociedade capitalista “mais humanizada”?

Num outro livro, de outra coleção, além da relação entre educação, trabalho e direitos, encontramos a definição do que seria uma sociedade justa. Vejamos:

“*Uma sociedade justa*”

Uma sociedade justa é aquela que tem Justiça Social, Participação, Pluralismo, Solidariedade, Desenvolvimento Sustentado”.

E pergunta aos alunos:

“c) Você sabe o que significam estas coisas? Explique-as com suas palavras.

d) Você acha que estes fatores são assegurados aos cidadãos no Brasil? Justifique com exemplos do cotidiano de sua cidade.

e) Explique por que uma pessoa analfabeta tem dificuldades de exercer sua cidadania.

f) Explique por que uma pessoa desempregada tem dificuldades de exercer sua cidadania” (ESCALA 1, p. 162 / **Grifos nossos**)

Ao que parece, a sociedade justa estaria delimitada aos ideais da sociabilidade burguesa em cuja bandeira defende: pluralismo, solidariedade, cidadania etc. Nada que vá para além de um ideal de capitalismo “humanizado”, como se isto fosse de fato possível.

Uma outra temática que queremos levantar é a questão da cidadania, fortemente presente nas perguntas e nos textos. Aliás, durante o nosso levantamento sobre a temática do trabalho, em todas as coleções de livros didáticos, o tema da cidadania também foi recorrente. Duas, das cinco coleções que analisamos trazem logo na capa de seus livros a palavra cidadania⁴⁵. As questões partem, pois, da certeza de que a cidadania é uma realidade efetiva, ao alcance de todos. Analfabetos e desempregados teriam apenas dificuldades de exercê-la. Ora, o analfabetismo e o desemprego não estariam a demonstrar a “falta de cidadania”, tendo em vista que educação e trabalho constam no rol dos direitos dos cidadãos? A nosso ver, este tipo de pergunta traz uma inversão de causa e efeito, o que provoca, no mínimo, uma má leitura da realidade e um escamoteamento dos pressupostos sociais objetivos do analfabetismo e do desemprego.

Tonet (2005), em *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*, realiza uma profunda análise crítica da cidadania fundamentada numa abordagem histórico – ontológica e nos afirma que: (i) a origem da cidadania moderna está cronologicamente e ontologicamente relacionada à origem da sociedade capitalista; (ii) a emancipação política não é sinônimo de emancipação humana, pois a primeira representa o que

⁴⁵ (1) **Educação de Jovens e Adultos** (Cadernos 1, 2, 3, 4). **Série Educação para a Cidadania**. Autores: Christiane Grecco Ivanaskas Fernandez, Dirceu Zaleski Filho e Silvana Maria Guglielmi Lazzari Paroni. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a); (2) **Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho** (Cadernos 1, 2, 3, 4) Autores: Marcos Saliba, Wilson Réu e Helaine Fernandes. Editora: Escala Educacional.

encontramos hoje, na esfera dos direitos etc, vinculada organicamente com a reprodução do capital, limitada, portanto; já a segunda estaria vinculada à construção de uma sociedade livre, uma sociedade comunista, tendo a possibilidade concreta de vir a existir; (iii) lutar pela cidadania não é o mesmo que lutar por uma efetiva liberdade plena.

Vale registrar ainda, tomando como base os estudos do referido autor, que se trata de um grande equívoco pensar que o horizonte da cidadania se configura como o melhor que as possibilidades históricas podem oferecer. Tonet não nega a “importância da luta pelas objetivações democrático – cidadãs” (p. 124), nem nega os aspectos positivos da cidadania para a história da humanidade, especialmente para as classes dominadas, mas critica a ideia, hoje tão em voga, de que, se vivêssemos numa sociedade em que houvesse a efetivação da cidadania, tudo estaria resolvido e não haveria mais desigualdades sociais! Ora, se ser cidadão é ter direitos e deveres, é, pois, utilizando uma expressão de Tonet, “aceitar as regras do jogo”.

Esta é uma reflexão necessária aos alunos da EJA, os quais, por não terem seus direitos respeitados, são, veementemente, estimulados a lutar por sua “cidadania”. Sendo a educação de adultos vista como uma modalidade que deve formar cidadãos, formar pessoas para o exercício da sua cidadania. Entretanto, ainda com Tonet(2005), consideramos que:

[...] é uma brutal ilusão querer colocar a educação a serviço da formação de cidadãos, especialmente nos países pobres. Se já nos países ricos a cidadania mais aperfeiçoada implica, por força das coisas, a existência da desigualdade social, isto é muito mais verdadeiro no caso dos países pobres. Nestes últimos educar para a cidadania é formar para uma dupla ilusão: primeira, porque é impossível atingir a plenitude da cidadania (visto que o fosso ente ricos e pobres aumenta em vez de diminuir); segunda, porque mesmo que isto fosse possível, não levaria à formação de pessoas efetivamente livres efetivamente sujeitos da história, dada a natureza própria da cidadania (p.123).

Assim, ao invés de lutar pela cidadania, Tonet (2005) nos convida a lutar pela emancipação humana, por uma nova sociabilidade, pautada no trabalho associado. E nos adverte que articular educação e cidadania, pensando estar fazendo uma articulação revolucionária, é uma grande ilusão, visto que, “embora pretendendo apontar para além da sociabilidade capitalista, não ultrapassa os limites impostos por ela” (p. 225).

3.3.2. A EDUCAÇÃO E O TRABALHO INFANTIL

Embora não tenhamos a pretensão de analisar o tema específico, do “trabalho infantil”, não podemos deixar de registrar como a relação entre trabalho infantil e educação aparece nos livros didáticos. Vale lembrar que o trabalho precoce é um fato muito próximo à realidade dos alunos da EJA, pois muitos tiveram a infância roubada pelo trabalho e, por isso, não puderam estudar na idade própria. Aliás, uma pergunta recorrente nos livros é: “g) Com quantos anos você começou a trabalhar e o que fazia?” (ESCALA 2, p.255).

Todos sabemos que grande parte das crianças que trabalham não conseguem frequentar a escola, e isso também está muito claro nas páginas dos livros destinados à EJA. Esses livros exploram histórias de vida de pessoas que nunca foram à escola ou que foram por pouquíssimo tempo, como o garoto Dionner, um garoto de seis anos que trabalha para ajudar a mãe e que “[...] não sabe o que é Natal, nunca foi à escola. Entre os poucos prazeres que conhece, está o de tomar sorvete [...]”. (VIVER, APRENDER 1, p.229-230), e o poeta Patativa do Assaré que, quando “[...] completou 8 anos, ficou órfão de pai e teve que trabalhar muito ao lado do seu irmão mais velho para sustentar os mais novos. Com 12 anos, frequentou a escola, na qual passou 4 meses, sem, porém, interromper o trabalho de agricultor [...]” (VIVER, APRENDER 2, p.81).

Esta realidade, a do trabalho infantil, acontece não obstante as proibições legais e ao esforço de divulgação da legislação que a proíbe. Nos livros analisados, a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que proíbem o trabalho infantil e regulam o trabalho dos adolescentes, estão sempre presentes nos textos. Senão vejamos:

“[...] Apesar de o trabalho infantil ser uma realidade em todo o país, ele é proibido. A Constituição de 1988 estabeleceu, em seu artigo 227, que até os 14 anos de idade ninguém pode trabalhar. No entanto, é grande o desrespeito a essa lei. Os empregadores contratam crianças na condição de aprendiz, conforme permite o mesmo artigo da Constituição. Só que, em vez de aprender uma atividade, elas acabam se transformando em trabalhadores de verdade, muitas vezes cumprindo jornadas noturnas e contrariando, portanto, outra importante lei: o Estatuto da Criança e do Adolescente, que proíbe o trabalho infantil das 22 horas até às 5 horas [...] O trabalho infantil tem sido combatido, ainda que de maneira lenta. Alguns prefeitos e governadores dão bolsas de estudo em dinheiro para que os pais mantenham seus filhos na Escola. No Distrito Federal, esse programa ganhou o nome de bolsa-escola. Empresários também estão se mobilizando contra o trabalho infantil. A Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança tem desenvolvido programas para denunciar os problemas do trabalho infantil em empresas e junto aos pais. Além disso, ela permite o uso do selo Abrinq em embalagens de produtos que não tiveram a participação de menores de 14 anos na sua produção”(CRESCER 1, p. 143-144).

“Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei decretada pelo Congresso Nacional que entrou em vigor em 12/10/1990. Dispõe sobre os direitos fundamentais da criança e do jovem e fixa linhas de ação política de atendimento. Essa lei é fruto da luta de movimentos sociais, profissionais e de pessoas comprometidas com a melhoria das condições de vida das crianças e jovens.

[...]Art.53.A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho ..."(VIVER, APRENDER 2, p.91).

“O trabalho infantil é proibido!

De acordo com o estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, o trabalho é proibido para crianças e para menores de 16 anos de idade. Em 1998 houve uma alteração no Estatuto, e o trabalho passou a ser permitido para adolescentes a partir de 14 anos. Nesse caso, o adolescente é considerado aprendiz, quer dizer, ele pode realizar uma atividade técnica e profissional, desde que frequente a escola regularmente” (FTD 1, p. 300).

Campanhas contra o trabalho infantil também aparecem nos livros didáticos:

“Crianças e adolescentes vivem nos lixões

Em 1999, o Brasil possui pelo menos 50 mil crianças e adolescentes que vivem e trabalham em depósitos de lixo a céu aberto – os lixões. A principal fonte de alimento dessas crianças e adolescentes, que não têm acesso à água limpa, é o próprio lixo que comercializam. Para combater esse grave problema, o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) desenvolveu uma campanha chamada “Criança no lixo nunca mais”, que pretende levar para a escola os 15.000 moradores dos lixões com menos de 18 que estão sem estudar. Além disso, a campanha pretende envolver os pais que trabalham como catadores de lixo, capacitando-os profissionalmente e incentivando a formação de cooperativas de trabalho para que aumentem a renda familiar” (VIVER, APRENDER 4, p.32-33).

Concordamos que levar a criança para a escola é extremamente importante para que ela possa desenvolver suas potencialidades, possa obter novos conhecimentos e saiba relacionar-se em sociedade. Entretanto, consideramos que o problema como é apresentado nos textos desfoca a realidade: as crianças não estão na escola porque decidiram estar nos lixões; nem os pais escolhem que o melhor para os seus filhos é estarem nos lixões. Essa situação não resulta do livre arbítrio, mas se impõe como necessidade. Em acordo com Gonçalves (2007), entendemos que “[...] o cotidiano de catação favorece ausências e abandonos da escola, por conseguinte, a permanência de uma vez por todas no trabalho com o lixo ou outra forma de exploração e sociabilidade que leva à alienação” (p. 126).

Faz-se necessário situar tal problema no chão da realidade, do próprio sistema capitalista, que, desde os seus primórdios, não hesita em explorar mais, extensiva e intensivamente, a força de trabalho, seja adulta ou infantil, nem se autopenitencia com a expansão do extrato lazarento da classe trabalhadora. A propósito, Marx (1989) tratando

das condições de vida e de trabalho dos mineiros britânicos afirma que, “em confronto com a opinião pública ou mesmo a polícia sanitária, o capital não tem a menor cerimônia em justificar as condições perigosas ou degradantes a que se submete a atividade e o lar dos trabalhadores, alegando que isto é necessário para explorá-lo mais lucrativamente” (p. 775).

Os pais dessas crianças, por força das condições objetivas de vida, tornam-se, utilizando uma expressão de Marx (2006a), “traficante de escravos”⁴⁶, assim, não se pode tratar desta questão de forma meramente subjetiva, como se tratasse de escolha ou de má índole.

No *site* da Revista *Mundo e Missão*⁴⁷, ao lermos uma reportagem que versava sobre o trabalho infantil, um relato de um pai nos chamou muito a atenção:

A gente custa muito pra entender que nasceu pra ser peixe de engordar gato que engorda rico e, em casa, a gente fabrica com todo amor os próximos peixinhos. Pra fugir disso, botei todo mundo pra estudar, mas sinto um aperto no peito porque sei que o ensino é muito ruim. Filho de pobre, mesmo depois de estudar um, dois, quatro anos, continua analfabeto. (Revista Mundo e Missão)

Percebemos que o relato acima evidencia a lucidez de um pai a propósito do limitado poder da educação em face de um sistema econômico que arrasta crianças e adolescentes para o trabalho que, mesmo grotesco e arcaico, mantém vínculo com o processo geral de produção. Os trabalhos subalternos, só realizados por aqueles que deles retiram apenas sua sobrevivência, são imprescindíveis à manutenção do sistema econômico-social capitalista. Os trabalhadores “fazem isto, sem o saber”, ou seja, participam do processo de produção de riquezas e não sabem. E não sabem por que a dinâmica econômica da sociedade capitalista cria a falsa consciência de que o criador de valor é o dinheiro e não o trabalho; que o desenvolvimento das forças produtivas industriais extingiria as formas de trabalho extenuantes, insalubres, espoliadoras. Qual nada! Sob o capitalismo, “a força produtiva extraordinariamente elevada nos ramos da indústria mecanizada sincronizada com a exploração mais extensa e mais intensa da força de trabalho em todos os demais ramos da produção [...]” (MARX, 2006a, p. 508).

Encontramos um outro texto que levanta as prováveis causas que instituem o trabalho precoce:

⁴⁶ “Antes, vendia o trabalhador sua própria força de trabalho, da qual dispunha formalmente como pessoa livre. Agora, vende mulher e filhos. Torna-se traficante de escravos [...]”(MARX, 2006a, p. 453).

⁴⁷ <http://www.mundomissao.com.br/>

“SERÁ QUE ESTÁ NA HORA?
NÃO!

Muitas crianças e adolescentes trabalham. Uns fazem trabalho leve. Outros, por serem a única força de trabalho assalariada em sua família, tornam-se fundamentais para a sobrevivência de seu grupo familiar à custa da sua própria vida, saúde e das oportunidades de desenvolvimento humano que lhes são negadas, como direito social. **A pobreza, a insuficiência das políticas públicas, a perversidade da exclusão social e monetária, provocadas pelo modelo de desenvolvimento econômico dominante, os aspectos ideológicos e culturais podem ser relacionados como prováveis causas do trabalho precoce** [...] Ministério da Saúde/ Secretaria de Políticas de Saúde (ESCALA 2, p. 254/ **Grifos nossos**).

Ainda sobre o trabalho infantil, encontramos uma questão que fazia referência ao princípio educativo do trabalho. Após o texto “Crianças nas minas”, que denunciava o trabalho realizado, até meados de 1880, por crianças nas minas de Carvão da França - cujo trabalho era o de empurrar “vagonetes cheios de carvão, correndo o risco de serem esmagadas quando, sem força, não conseguiam suportar o peso da carga”(…) - indaga-se aos alunos: “Na sua opinião, o trabalho nas minas era educativo, ou seja, contribuía para a formação das crianças? [...]”(VIVER, APRENDER 2, p. 89)

As questões direcionadas aos alunos sobre o trabalho precoce questionam se eles concordam com a afirmativa “Lugar de criança é na escola”. E ainda perguntam: “Os adolescentes têm conseguido emprego com facilidade? Por quê? Vocês conhecem algum caso de desrespeito à lei que protege crianças e adolescentes em relação ao trabalho? Conversem a respeito”(FTD 1, p.300).

Pergunta-se também qual a opinião dos alunos sobre o trabalho das crianças, se veem crianças trabalhando etc. (ESCALA 2, p.254- 255). Encontramos também um tipo de pergunta para induzir a discussão acerca da relação entre a falta de trabalho e a vulnerabilidade juvenil:

“ h) Se você tivesse uma condição financeira boa, com quantos anos colocaria seu filho para trabalhar? Você acha importante que ele trabalhe? Por quê?

•PENSE NISSO

É preciso ocupar os nossos adolescentes com trabalho para que eles não se ocupem com coisas vãs. Você concorda com essa frase? Por quê?” (ESCALA 2, p.255).

Da forma como tais questões foram elaboradas, pensamos que os alunos concordarão que o trabalho tem essa função disciplinadora, educativa, concluindo que tal atividade só fará bem aos seus filhos, sob pena de que fiquem preguiçosos ou se ocupem com coisas vãs! Qual a intenção do livro didático ao problematizar dessa

forma? Corroborar a crença já disseminada socialmente de que o trabalho precoce é bom e necessário? Sem a discussão da forma capitalista de trabalho, consideramos que esse tipo de discussão pode descambar para um modismo, quando se trata de ancorar a reflexão na “*realidade - precisamente - assim - existente*”.

Sobre a ideologia da valorização do trabalho infantil, Campos e Alverga (2001) nos afirmam que há uma “crença indiscriminada na dignidade do trabalho” precoce, pois pesquisas “constatam que, aliada à permanência de grande número de crianças no trabalho, observa-se a crença das famílias, das próprias crianças, dos empregadores e até mesmo de muitos agentes encarregados do combate a esse tipo de trabalho, de que ele só trará benefícios para as crianças” (CAMPOS; ALVERGA, p. 1, 2001).

Uma expressão da ideologia da valorização do trabalho infantil está exposta, por exemplo, quando uma mãe de criança catadora argumenta que ““se a gente num botá nosso fi pra trabalhar, vira marginal!””(GONÇALVES, 2007, p. 130).

3.3.3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PRIMEIRO LUGAR

A importância da educação escolar aparece, em alguns textos por nós analisados, na voz das pessoas mais velhas que acreditam na força da escola para promover socialmente as pessoas. Escola, enquanto instituição encarregada da transmissão de conhecimentos e da formação de atitudes imprescindíveis para a conquista de melhores condições de vida e de trabalho. Assim, necessária, pois se constituiria o único meio para aquisição da cultura letrada, e alvissareira, porque seria a “chave de um tesouro a descobrir”. Vejamos alguns textos que tratam explicitamente dessa temática, os quais colocam a educação em primeiro plano em relação aos outros complexos sociais:

“Aqui a vida não é fácil. Arranjei trabalho na fábrica e controlo as máquinas. Faço todo dia a mesma coisa, o dia inteiro. Cansa mexer nas máquinas sempre do mesmo jeito, e, se a gente se distrai, fica sem os dedos. Ganho pouco e tenho que morar onde o aluguel é barato. A casa é bem simples e tem um pedaço de terra onde a gente plantou umas ervas de chá, couve, cheiro-verde. O dinheiro não dá para comprar muita coisa, até os meninos pequenos trabalham. **Às vezes penso em voltar para a roça. Mas aqui meus filhos podem estudar, tem um muito esforçado que trabalha no supermercado e já está na oitava série.**

Na roça a vida é sossegada, tem muita natureza, não tem perigo de assalto. Mas a vida só é boa para quem é dono de terra. Lá, a nossa vida não tem esperança nenhuma. Parece que ninguém liga para o povo da roça.” *Rosicler Iviartins Rodrigues* (ESCALA 4, p.210/ **Grifos nossos**)

No depoimento acima, vimos que apesar da vida da família ser difícil na cidade - o pai trabalha numa fábrica, exercendo uma atividade fatigante, perigosa e rotineira, ganhando pouco, sendo necessário que os filhos pequenos trabalhem – o responsável pela família não quer retornar ao campo, porque quer garantir que os filhos, na cidade,

tenham a oportunidade de estudar. A crença de que através dos estudos eles poderão ter uma vida mais confortável e menos sofrida é o que segura o pai na cidade.

Um outro texto que também nos chamou a atenção evoca a importância da educação para a vida dos jovens e para a formação de atitudes de respeito. Vejamos o porquê. O texto é precedido por estas perguntas sugeridas para exortar o assunto e, em seguida, é apresentado.

- “• Você costuma entrar na fila sempre? Quais?
- Já aconteceu de furar a fila? O que os outros disseram?
- O que pensa do respeito à ordem nas filas?”

“A FILA DA ORDEM DE ESPERA

Felipe, jovem adolescente de 16 anos, costuma sempre chegar atrasado na parada de ônibus.

— Como é chato chegar atrasado! Disse ele mesmo.

— Você tão jovem, com tanta pressa garoto! Onde vai? Perguntou o Sr. Antônio.

— Vou para a escola, respondeu Felipe.

— Como você vai estudar e não deve chegar atrasado na escola, vou perguntar se os outros concordam em você entrar na fila. Todos concordaram.

Felipe agradeceu e disse ter chegado atrasado porque trabalhava longe e só podia sair faltando 5min para as 12 horas”.

Após o texto, outras perguntas para animar a discussão:

- “* O que achou desta história?
- * Você concorda com o texto? Por quê?
- * Você já chegou atrasado em alguma fila? O que fez?
- * Obedecer à ordem de chegada deve ser uma forma de respeito a todos? Comente.
- * Todos concordaram em que Felipe entrasse na fila. O que diz a respeito?” (CRESCER ALFABETIZAÇÃO, p.118- 119)

A cena “Felipe a caminho da escola” foi o justo motivo que levou a que todos o deixassem “furar” a fila. Isso demonstra, em princípio, o quanto em nossa sociedade o estudo é valorizado, principalmente, pelos mais velhos. Entretanto, na fala de Felipe, a explicação para a sua pressa em entrar no ônibus, para não atrasar a sua chegada à escola, revela que os padrões não atribuem esta importância à educação da classe trabalhadora. O padrão de Felipe, por exemplo, não permitia que ele saísse mais cedo do trabalho. As perguntas, como podemos observar, giram, todas, sobre a fila do ônibus, não trazendo nenhuma problematização ao fato de muitas empresas não liberarem os seus trabalhadores jovens para que possam estudar, ou, para que possam, ao menos, chegar à escola no horário estabelecido. Nas salas de EJA, é muito comum que os alunos, por serem trabalhadores, cheguem atrasados ou mesmo não frequentem a escola regularmente.

3.3.4. A DIFICULDADE DE RELACIONAR TRABALHO E ESTUDO

A dificuldade de muitos alunos da EJA frequentarem a escola regularmente por conta do trabalho é emblemática da dificuldade dos trabalhadores conciliarem trabalho e estudo. Um dos textos encontrados que queremos destacar é o artigo publicado na Folha de São Paulo sobre o analfabetismo que traz a opinião do Secretário Extraordinário de Erradicação do Analfabetismo do MEC do governo de FHC (2003). Segundo o Secretário: “Muitos analfabetos contaram que foram à escola, mas que, por diversas razões, tiveram que abandonar os estudos. O motivo mais comum do abandono era a necessidade de trabalhar na roça” (FTD 1, p. 142). Sem entrarmos no mérito da falta de argumentos convincentes do secretário a propósito do complexo problema do analfabetismo, queremos destacar o fato de que o próprio livro didático nos revela as dificuldades e os impedimentos que os educandos passam para permanecer na escola, devido à necessidade de trabalhar. Esse tema, a nosso ver, favorece a possibilidade de uma rica reflexão e discussão sobre a educação do trabalhador como um direito.

Encontramos também, em outro texto, relatos de crianças trabalhadoras que expressam bem a impossibilidade de ter o acesso à escola, devido ao cansaço do trabalho:

“[...] Acordo às 3 horas da madrugada e saio prá trabalhar Não consigo dormir direito, fico cansado demais e não tenho coragem de estudar (Claudenilson, 13 anos, Cortês/ PE) [...]” (CRESCER 1, p.150).

Em outro texto, “Lembranças de infância”, o mesmo acontecia com Dona Risoleta, quando o cansaço e a fadiga do trabalho inviabilizavam a única oportunidade que tinha de aprender :

“O texto abaixo é um depoimento de Dona Risoleta, filha de escravos, nascida a 20 de março de 1900, em Arraial de Souza, próximo de Campinas, São Paulo.

Eu levantava de madrugada e trabalhava o dia inteirinho. De noite, acendia cinco ferros de carvão para engomar a roupa de linho que tinha que passar ainda úmida. O ferro era pesado... Se recebia ou não o ordenado eu não sabia, porque meu pai é que ia no fim do mês receber. Ele dizia que não fazia questão de dinheiro, queria que me ensinassem a ler um pouco. Até 22 anos, nunca recebi um ordenadinho do que trabalhei. Quando ele me pôs na casa da sinhá moça, disse: Eu quero que a senhora ensine a menina a trabalhar, ler e escrever... Eu levantava às 4 horas da manhã, trabalhava o dia inteirinho. Só tinha eu de empregada e uma preta bem velha, mais velha do que eu estou agora, com o dedão do pé torto, na beira do fogão, arcadinha. Eu tinha dó dela, botava o caixão de sabão na beira e trepava para alcançar o fogão de lenha e fazia comida para ela. Ela dizia: Que boa vontade essa menina tem!. Eu tinha era dó daquela senhora. Depois das 11 horas, a patroa me chamava para aprender a ler e eu começava a cochilar: Vou contar para

seu pai que você não quer estudar ! Não é que eu não queria estudar, meus olhos é que não queriam ficar abertos, estava com tanto sono... (VIVER, APRENDER 2, p.90).

Esse texto, além de ressaltar a importância dada à aquisição de conhecimentos e à educação, também enfatiza o esforço que os trabalhadores travam para adquirir pelo menos um mínimo do conhecimento: uma luta travada, muitas vezes, com o próprio corpo, que, desgastado e já sem energias físicas devido ao trabalho, não favorece à postura esperada para que a mente possa receber tais conhecimentos.

Lembramos, ao ler esse texto, de quantas vezes em nossa prática docente, numa sala de EJA, fomos surpreendidos com alunos cochilando devido ao cansaço de um dia de trabalho. Além de todas as dificuldades externas encontradas para conciliar estudo e trabalho, ainda encontram as dificuldades do próprio corpo, que reclama, obviamente, por descanso.

Após esse texto, algumas perguntas foram dirigidas aos alunos:

1. Em que ano e século nasceu Dona Risoleta?
2. Descubra em que ano e século ela completou 50 anos.
3. Como era o trabalho de Dona Risoleta?
4. O pai de Dona Risoleta se preocupava com a educação da filha? Explique.
5. Por que Dona Risoleta não conseguia conciliar o trabalho e o estudo?" (VIVER, APRENDER 2, p. 90)

Como podemos ver, apenas a última pergunta continha a possibilidade de uma problematização de situações vividas pelos alunos trabalhadores.

Em outro livro, num verso do poema *O Poeta da Roça*, do Patativa do Assaré - "E o fio do pobre não pode estudar" (VIVER, APRENDER 1, p.129), esta quase impossibilidade vivida pela maioria dos filhos dos trabalhadores pobres de viverem ou fantasiarem a infância é evocada, num tom, que ao mesmo tempo pode ser interpretado como expressão de uma aceitação do implacável destino, ou de uma revolta latente contra as condições que geram a pobreza. Contudo, o livro didático, ignorando a riqueza do debate que tal texto poderia suscitar, solicita apenas, como atividades, que os alunos identifiquem palavras desconhecidas no texto e pesquisem o seu significado, bem como descubram 5 palavras do poema que foram escritas da forma como se fala (VIVER, APRENDER 1, p.129), não propondo nenhum debate acerca da realidade social.

O texto biográfico, sobre a história de Dulce, ao que parece, procura infundir a ideia de que o enfrentamento das dificuldades de conciliação entre estudo e trabalho dependeria apenas de atitudes individuais. Senão vejamos:

“[...]Dulcelina nasceu em 17 de novembro de 1978 na cidade de Jaciara, no estado do Mato Grosso. Dulce, como gosta de ser chamada, entrou aos sete anos na Escola Municipal de Monte Verde, que ficava na sede da fazenda onde seus pais trabalhavam. Ela cursou, sem nenhuma dificuldade, a primeira e a segunda séries. Antes de iniciar a terceira série, sua família se mudou para outra seção da fazenda, que ficava a 25 quilômetros da sede. Apesar do patrão ter oferecido cavalos para as crianças irem para a escola, as onças que viviam nas matas da fazenda assustavam [...] Aos 14 anos mudou-se com os pais e os irmãos para Itaúba, uma cidade próxima, matriculando-se na quarta série do curso supletivo. Antes, porém, de terminar o curso, resolveu mudar-se para Sinop, cidade que fica ao norte do estado do Mato Grosso. Entrou novamente na quarta série mas, logo em seguida, começou a trabalhar como babá e não pôde mais frequentar a escola [...] Seguindo seu espírito de aventura, no ano seguinte ela voltou para Itaúba, prometendo a si mesma não mais sair de lá até concretizar dois grandes sonhos: namorar o Arildo e formar-se professora” (VIVER, APRENDER 1, p.263-264)

Após o texto, duas perguntas são feitas:

- “1. Quais foram os problemas que dificultaram a vida escolar dessa jovem?
2. Se tudo correr bem na vida de Dulce, em quanto tempo ela se tornará professora?” (VIVER, APRENDER 1, p. 264).

Pela leitura do texto, poderíamos supor que o que impediu Dulce de prosseguir seus estudos sem interrupções foi o fato de ela ter *escolhido* realizar várias viagens na trajetória de sua vida, sendo, assim, consequência de seu espírito aventureiro! As razões que provocaram as mudanças de cidades da família e o fato de ela ter sido babá e não poder mais voltar para a escola não estão no centro do debate.

3.3.5. A POUCA (OU NENHUMA) ESCOLARIZAÇÃO FRENTE À EXIGÊNCIA DO TRABALHO

Aqui selecionamos textos que tratam do problema enfrentado pelos trabalhadores com pouca ou nenhuma escolaridade, para ingressarem no mercado de trabalho. Interessa-nos analisar como os livros didáticos voltados para alunos-trabalhadores que vivenciam, no dia-a-dia, inúmeras dificuldades para vencerem as barreiras seletivas que lhes são impostas no mundo do trabalho, bem como para permanecerem no mundo da escola, abordam, através de seus textos e questões, tal problemática. É o que veremos a seguir a partir deste texto:

“Um dia, ‘seu’ Osvaldo chegou perto de mim com o livro e disse: — Roberto, a partir de segunda-feira você começa a assinar seu nome neste caderno. Todos os dias. Não esqueça. Era uma sexta-feira e eu saí de lá muito preocupado. Não queria dizer para ninguém o que estava sentindo. Em casa me veio uma ideia, que foi esta: meu primo tinha um disco do Roberto Carlos e eu fiquei pensando em copiar o Roberto do disco até sabê – lo de cor. Pelo menos ia escrever meu primeiro nome. A letra R eu já sabia e assim foi fácil achar o Roberto. Só que eu não sabia

onde acabava o nome Roberto e acabei decorando ROBERTO CARLOS. Todos os dias eu escrevia no livro: ROBERTO CARLOS. Meu patrão começou a me chamar de Roberto Carlos e os meus colegas também. Não sabia como explicar que eu era só Roberto. Mudei de nome mas resolvi meu problema” (VIVER, APRENDER 1, p.27 -28).

Como o analfabetismo - esta mácula social, quase indelével de nossa sociedade - é vivido como algo vergonhoso e é reforçado pela opinião dominante dos *letrados*, alguns analfabetos procuram, de fato, driblar as dificuldades de se inserirem nessa sociedade letrada, que, em geral, não abranda a pena daqueles que foram excluídos da escola. Esse texto traz à tona a realidade de muitos alfabetizando jovens e adultos que procuram uma estratégia mais rápida de aprender a escrever o próprio nome. Antes de ingressarem na escola, solicitam a uma pessoa letrada que escreva o nome deles para que possam decorar os traçados, fazendo o que chamamos de “desenhar o nome”. Estratégia extremamente parecida com a que o personagem do texto acima utilizou. Também nesse texto nos chamou a atenção o caráter moralizante subjacente ao julgamento da atitude do trabalhador. Ter omitido a verdade ao seu patrão, a de não saber escrever, acabou no final lhe trazendo uma penalidade: a de ser chamado por um nome que não era, de fato, o seu.

Quanto às atividades que se seguem após o texto, verificamos que estas não são estimuladoras de discussões mais críticas sobre o analfabetismo, conforme podemos ver:

- “1. Roberto descobriu uma maneira de escrever seu nome. De que outras maneiras ele poderia resolver essa situação?
2. Você já deve ter passado por situações em que precisou usar a escrita. Conte para seus colegas o que você fez” (p.27-28).

Nesse mesmo livro, encontramos também histórias de vida, como o depoimento de D. Luiza, analfabeta, que conseguiu um emprego de faxineira. Como não sabia ler, em sua primeira faxina, depois de limpar os livros da biblioteca, a patroa percebeu que ela havia colocado alguns livros de cabeça para baixo. Na segunda vez em que foi fazer a faxina, levou uma advertência da patroa pela sua distração. E, assim, D. Luiza desabafa: “Quando dizem que a vida de analfabeto é difícil estão dizendo a verdade. Olha o que aconteceu comigo [...]”:

“Ela achava que eu era distraída. Mas o problema era outro. Eu não sabia se o livro estava ou não de ponta-cabeça, porque não sabia mexer com as letras. Não queria perder o trabalho.

Comecei a abrir os livros. Quando tinha alguma figura estava salva. Mas tinha que achar um jeito para os outros. Depois de olhar daqui e dali, matei a charada. Descobri que quase todas as páginas tinham números na parte de baixo ou no alto e números eram meus conhecidos. Se errei alguma vez, a Dona Teresa não reclamou. Hoje, que alívio, não preciso mais de truques!” (VIVER, APRENDER 1, p. 268-269)

Para conseguirem sobreviver nessa sociedade letrada, os analfabetos procuram suprir suas carências na leitura e na escrita, com alguns “truques”. Nos textos, ser capaz de pensar em uma estratégia para enfrentar essas dificuldades soa como esperteza, ardid daquele que, individualmente, sobrevive a essa situação, preservando seu emprego. Contudo, a situação da exclusão ou da perda do emprego por não atender às exigências do trabalho não está presente. Essa constatação nos leva a indagar o porquê de não termos encontrado nenhum texto ou relato em que o analfabeto tenha de fato perdido seu emprego, após ter demonstrado não possuir determinados conhecimentos. Provavelmente, nos locais de trabalho, muitos alunos trabalhadores devem ter sido diversas vezes humilhados por não saberem ler e escrever e, por conta disso, perderam seus empregos ou não conseguiram uma vaga no tão competitivo mercado de trabalho, realidade que contraria a versão dada pelos textos encontrados nos livros didáticos, nos quais o trabalhador sempre consegue “dar um jeitinho” de sair da situação difícil em que se encontra por ser analfabeto, “eufemizando” a dura realidade vivida por eles.

Esta perspectiva, da saída individual do problema, aparece noutro texto, também valorizando o personagem pela sua façanha. Trata-se do caso do prefeito da cidade do interior de Pernambuco, Quixaba, o qual, com todas as dificuldades que passava, por não saber ler e escrever, conseguiu administrar muito bem a cidade de Pernambuco, além de melhorar significativamente o sistema municipal de educação. O texto, uma entrevista, publicada na revista Veja, em 1996:

“É TRISTE SER ANALFABETO

O prefeito, que nunca foi à escola e não sabe ler nem escrever, conta como transformou uma cidade pobre de Pernambuco num exemplo na área da educação. O agricultor pernambucano Antônio Ramos da Silva, 49 anos, prefeito da pequena Quixaba, de 7.500 habitantes, a 430 km do Recife, tinha tudo para ser apenas mais um número nas estatísticas da miséria no Brasil. Nasceu numa família pobre, com onze irmãos, cresceu trabalhando na roça e nunca frequentou a escola. Até hoje não sabe ler nem escrever. Apesar disso, na semana passada ele esteve em Belo Horizonte para receber uma homenagem especial do Ministério da Educação. Silva é apontado como modelo entre os 5.000 prefeitos brasileiros numa área em que o país marca passos há décadas: a educação. Administrando um dos municípios mais pobres de Pernambuco, ele transformou o ensino na prioridade do seu governo, construiu e reformou escolas, contratou professores com curso superior no Recife, aumentou o salário de todos eles e hoje gasta 40% de todo o orçamento da prefeitura em educação, índice muito acima do mínimo previsto em lei, de 25%. “Nada é tão importante quanto a educação”, diz o prefeito analfabeto. “Só uma pessoa como eu, que não tive a chance de estudar, sabe o que é isso”.

A entrevista:

“Veja — A Constituição proíbe analfabetos de se candidatar a cargos públicos. Como o senhor se tornou prefeito de Quixaba?

Silva — Antes de ser prefeito, eu já era vereador. Isso só foi possível porque, antes de entrar na política, contratei um professor para ir em casa à noite me ensinar a desenhar o nome. Aí fui tirar título de eleitor e não precisei carimbar o meu polegar. Desenhar o nome é o que sei hoje, além de contar números, mas, perante a lei, já é o suficiente para que não seja considerado analfabeto. Continuo tão analfabeto quanto antes, mas legalmente sou um brasileiro alfabetizado. Por isso, nunca tive problemas para registrar minha candidatura e tomar posse.

[...]

Veja — Como é a vida de um prefeito analfabeto?

Silva — Para as pessoas que freqüentaram a escola, é impossível imaginar como vive um analfabeto. É como viver em outro mundo, em que todos falam uma língua que você não entende. Eu confesso que tenho muita inveja de quem sabe ler e escrever. Ao viajar, tenho de levar junto um secretário ou um professor. Sem essa ajuda, não consigo fazer nada, nem mesmo ler as placas de rua. É péssimo para mim. Tenho vontade de ler o que está escrito nos livros para saber as coisas.

Veja — Por que motivo o senhor não estudou?

Silva — Meu pai achava que filho tinha de trabalhar, só isso. Dizia que estudo era para quem não tinha o que fazer, eu sentia vontade de aprender, mas não podia fazer nada. Precisava obedecer. Naquela época, não tinha essa história de filho contrariar as ordens do pai. Se não obedecesse, entrava no chicote. Hoje é diferente [...]” (VIVER, APRENDER 4, p.75-77)

A entrevista é interessantíssima! Acreditamos que seja importante para os alunos da EJA e que possa suscitar uma rica reflexão. Por ser real, mostra as diversas dificuldades vividas por quem não sabe ler, denunciando também, mesmo que implicitamente, “o faz de conta” que são os números dos analfabetos em nosso país. Afinal, não basta saber desenhar o nome e não precisar colocar o polegar na identidade, para ser considerado, de fato, alfabetizado! Contudo, consideramos negativo o tom triunfalista de que se reveste a saga do Sr. Prefeito.

Outro texto trata da vida de Mestre Vitalino, pernambucano reconhecido, internacionalmente, pelo seu trabalho de modelador da cultura nordestina, ofício aprendido “em uma casinha simples”. Mestre Vitalino, segundo o texto, só aprendeu a escrever o próprio nome “quando precisou assinar suas peças de barro, que passaram a ser reconhecidas como obras de arte” (SUPLEGRAF ALFABETIZAÇÃO, p.98).

Embora tais exemplos possam servir para que os alunos possam refletir sobre suas potencialidades, consideramos preocupante o possível uso de tais exemplos como formas de afirmações de ideias como a de que “basta querer” e “se esforçar” para se conseguir tudo o que se quer, ignorando ou passando ao largo das situações objetivas de

vida nas quais se produz o analfabetismo, das dificuldades por que passam as pessoas analfabetas ou com pouquíssimos conhecimentos escolares.

Ao tratar ainda sobre essa relação entre trabalho e analfabetismo, destacamos outro texto:

“O analfabeto

Sabendo que o vigário da paróquia estava precisando de um sacristão, o Nicola o procurou para candidatar-se ao lugar. Mas, por ser analfabeto, não foi aceito. Tendo já por esse mesmo motivo perdido outros empregos, resolveu finalmente ganhar a vida trabalhando por conta própria, comprando aqui e vendendo ali tudo quanto lhe aparecia: frutas, ferro velho, garrafas vazias etc. Trabalhador ativo e extremamente econômico, não lhe foi difícil acumular, em pouco tempo, um bom capital. Com o passar dos anos, seus negócios tornaram-se mais importantes. Comprava e vendia cereais em alta escala e fazia grande movimento nos bancos. Tornou-se, enfim, um forte negociante no ramo a que se dedicara. Certo dia, foi ao banco, com o qual mantinha grandes transações, para retirar alguns conhecimentos de embarque de café, que havia caucionado. Depois de preparar o recibo para a devolução daqueles documentos, o funcionário pediu-lhe que o datasse e assinasse, sobre as respectivas estampilhas. E, enquanto desenhava com dificuldade a assinatura, o Nicola ia dizendo:

— Eu assino e depois o senhor completa o resto, porque só sei escrever o meu nome.

Admirado, o funcionário comentou delicadamente:

— Mas, como é isso, seu Nicola? Então o senhor, um homem tão rico como é, não sabe escrever?

— Felizmente! Pois se eu soubesse ler e escrever, até hoje ainda seria sacristão...”

(Délcio Valente) (VIVER, APRENDER 1, p.35-36)

E as perguntas propostas após o texto:

“1. Por que o funcionário do banco ficou tão espantado com o fato de seu Nicola, mesmo sendo analfabeto, ter conseguido enriquecer?

2. Você conhece alguma história parecida com essa?

3. Você já foi ao banco? O que você foi fazer lá?” (VIVER, APRENDER 1, p.35-36).

A nosso ver não seriam outras as possibilidades de conclusão a que o leitor pode chegar, mas a de que (i) algumas vezes é até melhor ser analfabeto do que ter tido acesso à cultura letrada!; (ii) qualquer um pode enriquecer, basta ser ativo, esforçado, ladino e econômico, (iii) qualquer pessoa pode resolver seu problema de desemprego, basta, por exemplo, trabalhar por conta própria, de forma autônoma. Enfim, na melhor das hipóteses, podemos pensar que esse texto tenta levantar a autoestima dos alunos com uma história totalmente irreal, permeada pela ideologia burguesa de que o que vale é o esforço próprio, negando as condições objetivas de vida. Embora o texto seja uma ficção, a pergunta de nº 3 leva à realidade: a de que poucos alunos da EJA vão ao Banco

e possuem uma conta bancária e que não realizam, como o Seu Nicola, altas transações financeiras!

Outro texto que analisamos trata especificamente dessa relação entre a falta de domínio dos conteúdos escolares frente à exigência do trabalho, e estabelece um nexo entre nível de escolaridade do trabalhador e aumento da produtividade do trabalho. Vejamos na íntegra:

“Educação - caminho para transformação

A educação não é apenas uma questão de cidadania. O nível de instrução do trabalhador tem relação direta com produtividade e, portanto, com a riqueza material de um país.

Se o homem do campo aprendesse melhores técnicas agrícolas, teria uma colheita maior, sem gastar tanto. Com isso, os alimentos custariam menos.

E um aumento de produtividade é muito importante em um país onde a fome é um dos principais problemas. Cada vez mais a falta de instrução dificulta a vida das pessoas. A tendência é que as empresas deixem de empregar um trabalhador que não pense, não querem mais alguém apertando botões, numa produção em série. Com o avanço tecnológico, exige-se um operário que raciocine, tome decisões e avalie a qualidade do produto (Gilberto Dimenstein)” (ESCALA 1, p. 166).

A instrução escolar é, mais uma vez, a redentora de todas as mazelas sociais. Através da educação muda-se a esfera da própria economia, com uma simples cadeia: trabalhador instruído → maior produtividade → maiores riquezas. Ora, o trabalhador, por não possuir os meios de produção, precisa vender a única coisa que possui: a sua força de trabalho, e esta, portanto, fica sob o domínio do capitalista, para ser explorada, pelo tempo em que ele a comprou, bem como também é dele o produto do trabalho dos vendedores da força de trabalho, enfim, não será um trabalhador mais inteligente que diminuirá o preço dos produtos, somente pelos simples fato de tê-los produzido de forma mais rápida. Lembremos com Marx (1989) o que em regra se omite: o caráter específico da produção capitalista; nesta, “o aumento da produtividade do trabalho se patenteia no decréscimo da quantidade de trabalho em relação à massa dos meios de produção que põe em movimento, ou na diminuição do fator subjetivo do processo de trabalho em relação aos seus fatores objetivos” (p.723).

A nosso ver, o texto, além de culpabilizar o trabalhador por não ter estudado, ainda o culpa pelas implicações desse fato para o processo produtivo. Os preços altos são fruto, segundo o texto, da sua falta de instrução, não mencionando, sequer, o fenômeno da concorrência intercapitalista. Ainda sobre o texto, uma questão: apregoa-se que o mundo do trabalho está a exigir um trabalhador que seja polivalente, quando, na realidade, os processos produtivos que demandam trabalhadores fragmentados,

parcializados ainda não foram superados pelas novas formas de produção flexíveis. Segundo Ramos (2003), não dá para acreditar “[...] na veracidade da tese do fim da especialização e da divisão do trabalho”, pois o “que se tem verificado, ao contrário do que muitos advogam, é que a produção flexível tem combinado aos novos métodos, velhos padrões produtivos típicos do *taylorfordismo* [...]” (p. 94-95).

Também refutamos a ideia presente no texto de que, devido ao avanço tecnológico, “exige-se um operário que raciocine, tome decisões e avalie a qualidade do produto”, pois, sob o domínio do capital, o trabalhador não pode tomar decisões, avaliar, “livremente”. Essa questão, Mészáros(2006) insiste em desmistificá-la:

Dado o inconciliável antagonismo estrutural entre capital e trabalho, esse último é categoricamente excluído de toda tomada de decisão significativa. E é forçoso que seja assim, não apenas no nível mais abrangente, mas até mesmo em seu “microcosmo”, em cada unidade produtiva. [...] o modo de tomada de decisão- em todas as variedades conhecidas e viáveis do sistema do capital- é sempre uma forma autoritária, de cima para baixo, de administrar as várias empresas. **É compreensível, portanto, que toda a conversa sobre “divisão de poder” com os trabalhadores, ou de “participação” deles nos processos de decisão do capital pertence ao reino da pura ficção, ou de uma camuflagem cínica do real estado de coisas** (p. 100/ Grifos nossos).

Ao afirmar, categoricamente, que a educação está diretamente relacionada com o nível de riqueza material de um país, o texto retoma a perspectiva da Teoria do Capital Humano (TCH) - teoria desenvolvida nos anos 1950, nos Estados Unidos, por Theodore W. Schultz, que considerava a educação como “o principal capital humano, produtora da capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Nesse sentido, um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 1989, p. 40).

No Brasil, essa teoria foi amplamente absorvida nas décadas de 1960 e 1970. A educação, como fator econômico, se constituiu “numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o ‘milagre’ da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações” (FRIGOTTO, 2003, p. 18).

A educação (ou a falta desta), segundo essa teoria, era o que explicava as diferenças sociais e econômicas entre os países, bem como entre os indivíduos. Este pensamento tornou-se senso comum em nosso país, pois a ideia de que só a educação é capaz de mudar a realidade de uma pessoa é veementemente propalada no nosso

cotidiano. Assim, se uma pessoa nasce pobre, mas se ela for determinada e estudar muito, com toda certeza ela será “alguém na vida”.

Vale lembrar que, na análise que fizemos no capítulo anterior, já havíamos percebido que, no discurso voltado para a EJA, os pressupostos da Teoria do Capital Humano se fazem presentes. Os livros didáticos, conforme podemos perceber, através de seus textos, também fortalecem as ideias dessa teoria.

Sobre a vigência dessa teoria no Brasil, Ramos faz uma análise bastante contundente ao comparar o contexto no qual as ideias da TCH apareceram pela primeira vez no país, com os anos 1990. Vejamos:

Nos anos 70 do século 20 [...] era muito mais cômodo, então, apontar a educação (ou a sua falta) como responsável pela situação de desigualdade e pobreza da nação e mais fácil ainda sugerir mudanças na política educacional ao invés de propor reformas estruturais como, por exemplo, uma profunda reforma tributária capaz de reverter a tendência concentracionista da renda e da riqueza.

Mais de 20 anos depois [...] e mesmo sem a censura que foi a marca registrada daquele período, esse tipo de abordagem persiste, apoiada ainda na citada teoria, cujos pressupostos ignoram ou minimizam a estrutura de classes sociais, acreditando que as chances são iguais para todos. Continua sendo mais fácil implementar mudanças no sistema de ensino do que modificar a estrutura de distribuição de renda num país onde as desigualdades econômico- sociais estão entre as mais elevadas do mundo (RAMOS, 2003, p. 88).

Baseados nessa reflexão de Ramos (2003), podemos dizer que, quase quarenta anos depois, essa teoria ainda persiste, cumprindo sua função ideológica a favor das classes dominantes e da reprodução do *status quo*.

Para finalizar a análise desse texto, queremos ainda chamar a atenção para o próprio título: *Educação - caminho para transformação*, o qual, além de difundir a crença no papel redentor da educação, também desvia a atenção do leitor para o sentido de “transformação”. No texto, as “transformações” não passam de mudanças favoráveis ao capitalismo: maior produção, operário mais capacitado, qualificado e que esteja disposto a estudar para colaborar na perpetuação do sistema de produção vigente.

3.3.6. A EDUCAÇÃO E O DESEMPREGO

O desemprego é um tema recorrente nos livros didáticos, tratado corretamente como um fenômeno mundial; contudo, um dos textos estudados considera que: “Excetuando-se os Estados Unidos, nas demais partes do mundo o fenômeno é visto com preocupação” (CRESCER 1, p. 144). Esse destaque dado aos Estados Unidos é um

equivoco. Nas análises críticas sobre os problemas do desemprego estrutural no capitalismo contemporâneo, há muitos elementos para pôr abaixo essa falsa crença. Mészáros (2006), por exemplo, adverte que “ninguém tenha ilusões sobre os efeitos da crise estrutural do capital até mesmo no país mais rico, os Estados Unidos, pois também lá as condições se deterioraram muito ao longo das duas últimas décadas” (p. 74).

Em nossa pesquisa, encontramos muitos textos que tratam dessa problemática, relacionando-a ao problema da fome e da violência, ao trabalho informal, e ao “desemprego tecnológico”, este último sendo o mais frequente entre os textos analisados. A nosso ver, o problema do desemprego é uma realidade que atinge muito de perto os alunos da EJA, haja vista a quantidade de desempregados e de trabalhadores informais nessa modalidade de ensino. No entanto, consideramos muito superficial a forma como é tratado. Percebemos que os textos não trazem elementos que suscitem questionamentos sobre as causas do desemprego, limitando-se a oferecer estratégias para se conseguir o emprego. Aliás, não apenas para conseguir o emprego, mas, também, para nele permanecer. Em um texto intitulado “Cara feia e irritação não combinam com ambiente de trabalho” (ESCALA 4, p. 73), há algumas orientações para afastar o mau humor e os maus pensamentos que interferem “na produtividade e na qualidade do trabalho em equipe”.

Para conseguir um emprego, encontramos outras tantas sugestões, como o de vestir-se formalmente numa entrevista, não usar piercings e “falar sempre a verdade”, por exemplo. Uma dica importante é a elaboração do *curriculum vitae*. Segundo os livros, os alunos precisam saber, antes de tudo, o que é um *curriculum vitae*, bem como precisam aprender a fazê-lo, pois, “se um dia precisarem, já terão um!” Além de ensinar como preparar o próprio currículo, os livros também ensinam os alunos a preencherem fichas, uma vez que, “quando alguém entrega um currículo em uma empresa, é comum que preencha também uma ficha cadastral” (FTD 2, p. 11). Vejamos o texto abaixo:

“(...) *Você tem um Currículo? Que tal fazer um?*”,

Na página 191, você vai encontrar um modelo de currículo. Preencha-o com seus dados e, depois, peça para alguém digitá-lo ou datilografá-lo para você. Se um dia você precisar, já terá um pronto! Na hora de procurar emprego, algumas coisas são muito importantes, como a apresentação e a educação.

Apresentação

Até na hora de se vestir para sair em busca do emprego é preciso ter cuidado, pois nada é mais importante do que a sua apresentação.

O que podemos fazer para ter uma boa apresentação?

Educação

A educação mostra-se pelo jeito de se comportar e de falar.
Como podemos demonstrar uma boa educação ao procurar emprego?

Para Refletir

Durante algum tempo, eu trabalhei em uma agência de empregos. Era um trabalho difícil, porque todas as pessoas que entravam lá estavam cheias de esperanças, mas nem todas ficavam felizes com o resultado.

Naquele tempo, as pessoas preenchiam fichas e eu acompanhava.

Olhando tantas vezes aquelas cadeiras cheias, pude perceber as dificuldades que aqueles candidatos tinham.

Vamos estudar essas dificuldades

Os candidatos analfabetos

Muitos candidatos que iam até a agência mal sabiam escrever. Normalmente, eles pediam ajuda e, por causa desta dificuldade, acabavam ficando nervosos e se saindo mal na entrevista.

Algumas coisas nós precisamos aprender de cor, como: escrever o nome completo com rapidez e nitidez, encontrar os números dos documentos e escrever o endereço corretamente. Antes de sair para procurar emprego, treine um pouco, assim você não terá tantos problemas com o papel. [...]” (ESCALA 1, p.189-190)

Na leitura do último texto, podemos perceber que a responsabilidade pelo desemprego se deve ao despreparo do trabalhador, basicamente referido aos aspectos educacionais. O autor do texto procura se solidarizar com os candidatos “desqualificados”, sentindo pena deles ou se colocando também como “aprendiz”. Ao dizer: “Algumas coisas **nós** precisamos aprender de cor...”, o uso do “nós” e não do pronome “vocês” foi, a nosso ver, uma tentativa de eufemizar a questão tão delicada da dificuldade de escrever o próprio nome e endereço, sentida, verdadeiramente, por inúmeros educandos. É visível nos textos que abordam o tema do desemprego a presença da relação entre baixa escolaridade e as dificuldades de acesso e permanência no mercado de trabalho, reforçando sempre a ideia de que cada indivíduo, individualmente, precisa afrontar o problema do desemprego fazendo investimentos em sua educação. E, para ilustrar a dificuldade de aprovação numa entrevista de emprego, para quem tem baixo nível de escolaridade, o desabafo de um garçom é apresentado como critério de verdade: “Sempre sorrindo, o garçom disse que perdeu muitas oportunidades por não saber ler e escrever” (FTD 1, p. 143).

A nosso ver, seria uma hipocrisia dizermos que os educandos da EJA não precisam saber de tais conhecimentos; entretanto, o que nos chama a atenção, é o fato do livro trazer essas questões sem motivar o debate acerca das reais dificuldades de inserção no mercado de trabalho; do porquê de os candidatos ao emprego precisarem se moldar ao perfil que a empresa exige; do que significa resistir a essa imposição etc. Em nosso entendimento, a escola, através do livro didático, estaria, mais uma vez,

corroborando a ideia de que tudo depende apenas das habilidades e competências pessoais para o sucesso ou o fracasso, jogando novamente para o indivíduo a responsabilidade de estar desempregado, por exemplo. Tal ideia se fortalece, ao analisarmos o texto abaixo:

“Hoje em dia, um dos fantasmas que mais assusta os brasileiros é o desemprego. (...) Uma pessoa sem emprego não pode pagar seu aluguel nem mesmo outras despesas e acaba passando por sérias dificuldades. Por isso, precisamos sempre batalhar para conseguirmos uma posição melhor na sociedade. Todo trabalhador precisa se dedicar ao estudo e aprender mais sobre sua profissão, para que possa garantir o seu lugar”.

E, pergunta-se aos alunos:

“a) Quando vamos procurar emprego, quais são as perguntas que mais ouvimos?
b) Hoje em dia, quanto mais cursos tivermos feito, melhor é a nossa colocação no mercado de trabalho. Na sua opinião, quais cursos ajudam mais na hora de procurar emprego? (...)”
(ESCALA 1, p.187)

Certificados viraram moeda de troca! Por isso a ideia de que quanto mais cursos tivermos feito, melhor será a nossa colocação. Atualmente, as pessoas querem fazer cursos, especializações, pós-graduações, não apenas pelo conhecimento, mas, principalmente, para aumentar o seu “capital humano”, para que possam concorrer com mais armas no duro mercado de trabalho. Aliás, a ideologia da empregabilidade hoje é bastante forte e tem levado a que se aceite que o próprio trabalhador custeie a sua qualificação.

Freres (2008), ao analisar a ideologia da empregabilidade, nos alerta que esta

[...] vem constituindo-se em um desses mecanismos ideológicos que visam incutir na mente do trabalhador que ele é igual e livre como o capitalista. Além disso, tal ideologia aparece como legitimadora do desemprego, uma vez que o próprio capital não tem (nem poderia ter) condições de possibilitar emprego a todos os indivíduos. Como isso não pode ocorrer, apenas parte dos trabalhadores é “agraciada” com um emprego. Os que não conseguem, devem continuar amargando para buscar qualificação e continuar se preparando para que um dia, quem sabe, conseguir uma vaga no mercado de trabalho extremamente competitivo (p. 71-72).

Enfim, os livros, como pudemos observar, além de oferecerem dicas, também ofertam conselhos para que os educandos estudem “para garantir o seu lugar”, ou seja, “para ser gente na vida!”

Encontramos, ainda, nos livros analisados, a relação entre trabalho mais explorado e menor remunerado com o baixo grau de instrução dos trabalhadores, em textos mais críticos. Como no poema *O açúcar*, de Ferreira Gullar:

“O branco açúcar que adoçara meu café nesta manhã não foi produzido por mim
Nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.
Vejo-o puro e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor que se dissolve na boca.
Mas este açúcar não foi feito por mim.
Este açúcar veio da mercearia da esquina e tampouco
o fez o Oliveira dono da mercearia.
Este açúcar veio de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no estado do Rio e tampouco o fez o dono da usina.
Este açúcar era cana e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso no regaço do vale.
**Em lugares distantes, onde não há hospital,
nem escola, homens que não sabem ler e
morrem de fome aos 27 anos
plantaram e colheram a cana.**
Em usinas escuras, homens de vida amarga
e dura produziram esse açúcar
branco e puro com que adoço meu café esta manhã.

(VIVER, APRENDER 3, p.26-27/ **Grifos nossos**)

O belíssimo poema de Gullar, ao citar os verdadeiros produtores do açúcar, *os homens que não sabem ler e que moram num local onde não há escolas*, deixa bastante claro que é o trabalho que produz a riqueza, que esse trabalho é realizado em condições precárias etc. Traz, pois, uma possibilidade de ser desenvolvida uma rica reflexão sobre o trabalho e as condições de vida dos trabalhadores.

O verso, “Em usinas escuras, homens de vida amarga”, sem pieguismo, nem fatalismo, tampouco atribuindo ao próprio trabalhador a responsabilidade por essas condições de trabalho, o poeta evoca as más condições de trabalho e o sofrimento dos trabalhadores que plantam e colhem a cana e não frequentam a escola. A visão ressaltada é a de que não se deve ao fato de não terem estudado o que os levou a trabalhar nos canaviais, mas o contrário: o trabalho exaustivo e a negação da educação é que não permitiram nem uma escolaridade mínima.

É comum e bastante difundida a ideia de que sem estudo tem-se um trabalho ruim e se ganha pouco, na qual se vê desconsiderado o fato de que aqueles que desde a mais tenra idade precisaram trabalhar para sobreviver não puderam ter o direito à educação efetivado na prática.

Embora faça parte do discurso dominante mistificar a relação entre o grau de instrução e as condições de trabalho, encontramos um texto que expõe a outra face dessa problemática, ao dar exemplos de pessoas que, mesmo com um grau de instrução elevado e boa experiência profissional, não possuem a garantia de trabalho efetivo. Trata-se do texto “Brasileiro usa criatividade para driblar crise”, o qual aborda a questão do trabalho informal e a luta pela subsistência dos trabalhadores que vendem, na informalidade, brinquedos, material escolar, cachorro quente, minipizza etc: Vejamos um fragmento:

“[...] A dificuldade em conseguir emprego é sentida também por pessoas de classe média, com boa formação e experiência profissional. Alessandra Medeiros, 21 anos, é técnica em Nutrição e cursa o último ano da faculdade de Serviço Social. A empresa onde trabalhava faliu e ela passou a viver de bicos, como trabalhos de digitação, além de um estágio na clínica da faculdade. João Marcos Souza trabalhava com computadores de grande porte quando pouca gente no Brasil sabia o que era informática. Com a chegada dos microcomputadores, João viu sua profissão ser simplesmente extinta. “Trabalho como vendedor e há três meses só com publicidade. Minha queda de renda foi de 100%, porque só ganho se vender e o mercado não está bom”, diz. Apesar de tudo, ele afirma que tudo que é novo é interessante, dá ânimo. “Para enfrentar o desemprego é preciso manter a cabeça no lugar, ter o pé no chão e acreditar no próprio potencial.” (VIVER, APRENDER 4, p. 30)

Entretanto, a ideia dominante nos livros didáticos é a de que basta estudar para que tudo dê certo! Aliás, em algumas questões, percebemos que o livro dissemina a crença de que ao terminar o curso de EJA os alunos, com toda a “certeza que a educação oferece”, melhorarão profissionalmente ou encontrarão um trabalho melhor. Vejamos nestas perguntas:

“Vocês acreditam que freqüentar a escola – e ter um diploma- pode ajudá-los a melhorar na profissão? De que forma? O estudo é um fator positivo para o trabalho de vocês? Por quê?” (FTD 1, p. 304).

“As crianças do texto querem ser e fazer coisas diferentes. E você, o que quer ser ou fazer depois que concluir seus estudos? Conte” (ESCALA 2, p. 312).

As perguntas acima encontravam-se após o poema de Pedro Bandeira, intitulado “O que é que eu vou ser”, no qual crianças estão decidindo fazer coisas diversas: ser bailarina, aviador, ator, dentre outros.

O que veremos no próximo texto são histórias de crianças que, por terem estudado, foram muito além do que pensavam realizar! Vejamos:

“O HOMEM TRANSFORMA

É incrível o que os sonhos de uma criança podem fazer! Um engenheiro, quando criança, sonhou que, quando crescesse, construiria casas, prédios, hospitais... Um dia, o sonho se realizou. Não foi fácil, ele precisou estudar muito, mas valeu a pena.

Um menino, que via todos os dias seu pai trabalhando no trator, sonhou que, um dia, trabalharia também, sairia por aí abrindo caminhos. Ele cresceu e foi além, descobriu que poderia abrir estradas, ruas e avenidas. Hoje, ele manda nos tratores. Suas ordens transformam a cidade. **Essas crianças foram alunas muitos anos, os anos necessários para serem quem são.** Quando viajamos para o interior, encontramos, no caminho, pessoas, animais, plantas, rios e montanhas que fazem parte de uma paisagem natural. Mas nem todas as paisagens são naturais. Na cidade, por exemplo, a maioria das paisagens foi modificada pelo homem.

FAÇA VOCÊ

- a) Vamos fazer uma lista com os elementos que formam uma paisagem modificada, como na cidade, por exemplo.
- b) Quando uma construção é feita, que problema causa para a natureza?
- c) Na sua opinião, quais elementos da paisagem natural devem permanecer na paisagem modificada? ” (ESCALA 2, p.223/ **Grifos Nossos**)

O texto reforça a ideia de que basta completar a escolaridade para que possamos ser quem queremos e fazer o que desejamos. Curiosamente, o filho do trabalhador que usa o trator também queria ser a mesma coisa que o pai e, por ter estudado, ele foi além: passou a mandar nos outros tratores, ou seja, nos outros trabalhadores!

Não se questiona o fato de muitas pessoas, “com o diploma na mão”, não poderem exercer a profissão, por falta de oportunidade. É óbvio que entre uma pessoa que passa anos na escola e outra que jamais a frequentou existe um grande abismo e não se pode mesmo sequer duvidar de que, na luta por uma vaga de emprego, quem sairá “vitoriosa” será a pessoa com um maior grau de instrução. Não vamos negar o que é um fato real, mas precisamos analisar as coisas para além da aparência! Não é possível aceitarmos e assumir como uma verdade absoluta o pensamento de que “basta estudar pra ser gente na vida”, conferindo à educação um poder que ela não tem. Nos livros didáticos analisados é comum a ideia de que basta apenas estudar que tudo estará garantido: estabilidade, conforto, realização etc.

Nos textos, a educação, além de ser a condição para um futuro promissor, pode ajudar imensamente na construção de grandes “impérios” econômicos. Vejamos a história abaixo:

“Lição de vida

A arte da persistência

Um homem investiu tudo o que possuía numa pequena oficina. Trabalhou dia e noite, dormindo, até mesmo, na própria oficina. Para poder manter seus negócios, empenhou as jóias da esposa. No entanto, ao apresentar o resultado final de seu trabalho a uma grande empresa, disseram-lhe que o produto não atendia ao padrão de qualidade exigido. Por acaso, esse homem desistiu? Não! Voltou à escola por mais dois anos. Agüentou a ironia dos colegas e de alguns professores, que o chamavam de visionário. O homem ficou chateado? Não! Passados os dois anos, a empresa que o recusara, anteriormente, acabou fechando contrato com ele. Veio a guerra, e sua

fábrica foi bombardeada duas vezes, sendo grande parte dela destruída. O homem desesperou-se e desistiu? Não! Reconstruiu a fábrica, que logo foi arrasada, novamente, por um terremoto. Essa foi a gota d'água, e o homem desistiu? Não! Assim que a guerra acabou, seguiu-se uma grande escassez de gasolina em todo o país. E ele não podia mais sair de carro, nem mesmo para comprar comida para a família. Então, entrou em pânico e desistiu? Não! Criativo, adaptou um pequeno motor à sua bicicleta e saiu às ruas. Os vizinhos ficaram maravilhados e logo queriam também as chamadas bicicletas motorizadas. A demanda por motores aumentou muito e ele acabou ficando sem mercadoria. Decidiu, então, montar uma fábrica para essa novíssima invenção. Como não tinha capital, pediu ajuda a inúmeras lojas espalhadas pelo país. Como a ideia era boa, conseguiu com que várias delas o apoiassem, adiantando-lhe o montante necessário.

Moral da história — Hoje a Honda Corporation é um dos maiores impérios da indústria automobilística japonesa, conhecida e respeitada no mundo inteiro. Tudo porque o Sr. Sochiro Honda, seu fundador, não se deixou abater pelos terríveis obstáculos que encontrou pela frente. Portanto, se você, a exemplo do que acontece com muitas pessoas, vive reclamando, pare com isso! Vá em frente, sempre!” (ESCALA 2, p.252-253).

Sem sombra de dúvida, o Sr. Sochiro é um verdadeiro herói! A impressão que se tem ao terminar de ler esta “lição de vida” é que esse homem fez tudo, absolutamente tudo, sozinho, sem precisar ter trabalhadores em sua fábrica! E, ainda, vale registrar que, no momento de dificuldades, ele foi estudar! Aliás, a escola tem uma importância tão grande que, no primeiro “não” recebido, foi a ela que ele recorreu. Ela foi a sua primeiríssima opção para se reerguer. Portanto, se quisermos ter uma vida melhor, precisamos apenas nos esforçar e estudar como fez o Sr. Sochiro Honda, e seguir em frente!

Assim, o sucesso da Honda Corporation é apresentado exclusivamente como o resultado da determinação e coragem do Sr. Sochiro Honda. Essa história nos fez lembrar um poema bastante conhecido de Bertold Brecht, “Perguntas de um operário que lê”, no qual se questiona sobre quem realizou as construções e conquistas históricas: “*Quem construiu Tebas, a das sete portas? Nos livros vem o nome dos reis, Mas foram os reis que transportaram as pedras? [...]*”. De modo similar, nos questionamos: e os operários da Honda? Em nada contribuíram para esse sucesso?

Noutra perspectiva o pensamento de Brecht é apresentado em todos os livros, logo na epígrafe de uma das coleções que analisamos (Coleção FTD):

“Aprenda o mais simples! Para aqueles cuja hora chegou nunca é tarde demais! Aprenda o ABC; não basta, mas aprenda! Não desanime! Comece! É preciso saber tudo! Você tem que assumir o comando!” (Bertolt Brecht, “Elogio do Aprendizado”).

Esse poema, a nosso ver, traz à tona a limitação da educação escolar para o processo de transformação da realidade, mas de forma alguma nega a importância do conhecimento para a emancipação da classe trabalhadora, o que o torna revolucionário.

Por fim, por considerarmos o livro didático uma ferramenta importantíssima para a prática educativa, optamos em tê-lo como nosso objeto de pesquisa. Nosso interesse em analisá-lo não foi o de “desmascará-lo” como um veículo que tem como única função transmitir a ideologia da classe dominante. Procuramos em nossa análise fazer uma crítica, não em seu sentido depreciativo, comumente considerado, mas uma crítica na qual procuramos fazer referência tanto aos aspectos positivos como aos aspectos negativos encontrados neste percurso investigativo, atentando também para não cairmos numa crítica moralizante aos livros didáticos.

Vale também registrar que ao analisarmos os livros didáticos não estamos negando a prática docente, nem mesmo secundarizando-a. Sabemos que o professor, dependendo da sua opção política, pode realizar, seja qual for o conteúdo impresso nos livros didáticos, uma prática progressista ou reacionária. Não queremos negar, de forma alguma, a interferência do professor e muito menos dos alunos no processo de utilização dos livros didáticos. Educadores e educandos são os sujeitos da prática educativa e o livro é apenas um dos materiais, embora a nosso ver, o mais importante, utilizados em sala de aula. Ainda, como o nosso objetivo foi o de analisar o conteúdo ideológico que é transmitido ao aluno, através do livro didático, e não a prática docente, não foi de nosso interesse analisar os guias/manuais para o professor que acompanham as coleções analisadas.

Acreditando na premissa freireana de que educar é um ato político e jamais neutro, nossa intenção ao analisar os livros didáticos se deu também com o objetivo de refletirmos sobre a politicidade do “quefazer” educativo. Entendendo que a leitura e a discussão de um texto didático rico em conteúdo crítico não é condição suficiente para levar o aluno a pensar e agir de modo politicamente mais engajado; que não será apenas o simples debate de ideias ou a mudança de consciência que mudará a realidade vigente, acreditamos, entretanto, que embora a educação escolar seja bastante limitada, moldada pela própria sociedade vigente, ela pode sim ensinar os conteúdos desvelando o mundo real e esta é uma forma de resistir ao *status quo*, de constituir uma ideologia emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, o nosso objetivo principal foi o de analisar que ideologia foi enaltecida, no que tange à relação entre trabalho e educação, via livro didático da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em nossa investigação, verificamos que o tão conhecido pensamento de Marx, no qual ele afirma que as ideias dominantes de uma sociedade são as ideias da classe dominante, se fez bastante presente, pois os livros didáticos expressam, veementemente e de diferentes formas, ideias que procuram legitimar a sociedade capitalista.

Nossa intenção, ao analisar como se configura a relação entre trabalho e educação nas páginas dos livros das cinco coleções utilizadas pelas escolas públicas municipais de Fortaleza que ofertam a EJA 1º segmento, foi não apenas identificar que ideologia está sendo transmitida, mas, também, de que forma e em que medida as ideias presentes nos textos e questões desses livros podem auxiliar na formação de subjetividades críticas, bem como de que forma e em que medida apenas corroboram a formação de subjetividades acríticas e passivas.

Expostas estas considerações, passemos, então, à apresentação dos resultados a que chegamos em nossa investigação sobre a caracterização da relação entre trabalho e educação presente nos materiais didáticos por nós analisados.

É sabido que o público da EJA é composto por alunos que trabalham. Assim, o tema “trabalho” se fez bastante presente nos livros didáticos. Há uma preocupação em perguntar sobre a atuação profissional dos educandos da EJA: o que fazem, se gostam do que fazem etc. E, também, é notório, já nessas primeiríssimas questões, a presença da temática do desemprego, por exemplo, quando se quantificam os alunos que estão desempregados em sala de aula.

Antes de analisarmos os textos e as questões que tratam especificamente da relação entre trabalho e educação, analisamos os conceitos de trabalho expostos, bem como as profissões que mais aparecem nesses materiais e concluímos que, para os livros, de uma forma geral, o trabalho é apenas um meio para que se possam obter outros meios necessários à manutenção da vida, ou seja, o trabalho é percebido, especialmente, na sua dimensão abstrata, como produtor de valores-de-troca e não como uma atividade ontológica do ser humano, na qual o homem transforma a natureza de acordo com as suas necessidades sociais e históricas e, nessa transformação, também transforma-se a si mesmo.

O caráter dignificante do trabalho é exaltado, ocultando-se as reais condições dos trabalhadores sob o jugo do capital. Assim, igualam-se todos os trabalhadores, todas as profissões, inculcando uma falsa crença a respeito da divisão social do trabalho e afirmando ideias que partem do princípio de que todo trabalho é construtivo tanto para quem o realiza, como para a sociedade.

Percebemos também que as profissões que mais aparecem nos livros são aquelas realizadas por pessoas das camadas mais pobres da sociedade: costureiras, feirantes, pedreiros, dentre muitos outros, e que tais profissões estão muito próximas da realidade dos alunos da EJA. Entretanto, ao invés de propor o debate sobre as diferenças salariais e culturais de cada profissão, os livros sugerem uma valorização acrítica dessas profissões, pedindo, inclusive, que os alunos façam belíssimas propagandas sobre a importância de cada uma delas: lixeiro, empregada doméstica, médico etc.

Interessante registrar que também encontramos, nos enunciados das questões dos livros, uma linguagem que encobre quem são os verdadeiros sujeitos que trabalham, uma linguagem que afirma, por exemplo, que “a *fábrica* produz...”, e, não, que os trabalhadores da fábrica produzem. Sobre uma profissão bastante presente nesses materiais, a de operário, os livros trazem tanto textos muito críticos, potencializadores de ricas discussões, entre eles, o poema de Vinícius de Moraes, “O Operário em Construção” e a exploração do quadro “Os operários”, de Tarsila do Amaral, assim como trazem questões extremamente infantis, nas quais, por exemplo, dois operários brincam de par ou ímpar e de apostar corrida para ver quem chegaria primeiro à fábrica.

No que se refere à relação específica entre trabalho e educação, realizamos uma divisão entre diversos temas, apenas para fins didáticos, que foram assim intitulados:

A educação como um direito negado, no qual as referências aos direitos dos trabalhadores são uma constante e a educação é definida como um direito legalmente conquistado, mas precariamente efetivado. O acesso à educação, segundo os livros, se daria na concreção de uma “sociedade justa”, sociedade, esta, pautada pelos ideais da sociabilidade capitalista: pluralismo, solidariedade, cidadania etc., e, como este último ideal esteve bastante presente nestes materiais didáticos, fez-se necessário distinguir o horizonte da cidadania, do horizonte da emancipação humana.

A educação e o trabalho infantil. O trabalho precoce foi uma realidade de grande parte dos alunos da EJA. Destarte, está exposto nos livros o fato real de que grande parte das crianças que trabalham não conseguem frequentar a escola, estando, também, dispostas nesses materiais leis, como a Constituição de 1988 e o Estatuto da

Criança e do Adolescente, que tanto proíbem o trabalho infantil, como regulam o trabalho dos adolescentes. Entretanto, algumas questões pós-textos reforçam, pela forma como questionam os educandos da EJA, a crença de que o trabalho infantil é bom e necessário.

A educação escolar em primeiro lugar. Os textos que versam sobre essa temática concebem a educação como um complexo superior, um bem tão importante pelo qual vale a pena sacrifícios e renúncias, como revela o texto em que um pai suporta todas as dificuldades vividas na cidade, para que os seus filhos permaneçam na escola, em prol de um futuro melhor. E o outro texto no qual um jovem, atrasado, é agraciado para furar a fila de ônibus, pelo simples fato de estar a caminho da escola, embora a causa de seu atraso: a não liberação do patrão - não seja, de forma alguma, problematizada nas questões referentes ao texto.

A dificuldade de relacionar trabalho e estudo. Sobre essa temática os livros não omitem as dificuldades vivenciadas pelos educandos – trabalhadores, para que possam permanecer na escola, entre os quais, o cansaço físico, vivenciado por muitos alunos, favorecendo, assim, ricos questionamentos.

A pouca (ou nenhuma) escolarização frente à exigência do trabalho. Os textos que tratam sobre os problemas enfrentados pelos trabalhadores com pouca ou nenhuma escolaridade são altamente problemáticos, pois a situação da exclusão ou da perda do emprego por não atender às exigências do emprego jamais se faz presente, já que, segundo esses textos, o trabalhador sempre consegue “dar um jeitinho” de sair da situação difícil em que se encontra por ser analfabeto. Outro texto, aliás, deixa a mensagem de que foi o próprio fato de ser analfabeto que fez com que uma pessoa se esforçasse muito e conseguisse enriquecer! Outras vezes, se culpa o trabalhador que não estudou pela deficiência na produção e assim pelos preços elevados dos produtos, proclamando-se a necessidade de um trabalhador polivalente e participativo, e, ainda, há um rejuvenescimento da teoria do capital humano nesses textos.

A educação e o desemprego. A problemática do desemprego é uma dura realidade dos alunos da EJA, entretanto, esta é tratada superficialmente nos livros didáticos analisados, pois esses livros, na maioria das vezes, limitam-se a oferecer dicas para se conseguir emprego, ensinando os alunos a elaborarem seus currículos e a se comportarem numa entrevista de trabalho. E, para finalizar, vale registrar que a relação entre o grau de instrução e as condições de trabalho também se faz presente nesses

livros, não obstante uma leitura mais crítica da realidade, a ideia dominante nestes materiais didáticos é a de que basta estudar para que tudo dê certo!

Percebemos assim, o quanto as ideias presentes nos livros didáticos são próximas às ideias contidas na base legal pertinente à EJA, analisada no segundo capítulo desta dissertação, pois lá também estão presentes os seguintes pressupostos: a educação é a redentora das mazelas sociais, possuindo a capacidade de salvar, inclusive, crises econômicas dos países; o horizonte da cidadania; a proclamação de uma sociedade justa (nos limites do capitalismo); a reedição da teoria do capital humano, dentre outros.

Queremos, ainda, destacar que as ideias contidas nos livros didáticos de EJA são bastante parecidas com as ideias encontradas na pesquisa publicada por Faria (1986), em seu livro *Ideologia no Livro didático*. Embora com algumas diferenças, as semelhanças entre o que encontramos em nossa análise, com o que esta autora encontrou em meados da década de 1980, nos livros voltados para o ensino de crianças, são bastante significativas, visto que os livros didáticos das antigas 2^a, 3^a e 4^a séries por ela analisados não problematizam sobre mais-valia e mercantilização da força de trabalho; não diferenciam o trabalho como valor de uso e o trabalho como valor de troca; realizam poucas referências ao homem como o fazedor da história; enaltecem o caráter subjetivo do trabalho, as características pessoais do trabalhador; enfatizam o caráter positivo do trabalho; personificam a indústria; advogam que no processo produtivo reinam as relações de cooperação, sendo a divisão de trabalho uma simples divisão de tarefas, pois todos trabalham; desconsideram o processo de apropriação individual da produção, que é coletiva; consideram que todas as profissões são atividades individuais diferentes, porém, de igual valor social, cuja soma de esforços levará ao progresso etc.

Sobre a relação entre educação escolar e trabalho, Faria (1986) nos diz que os livros infantis inculcam nas crianças ideias sobre o poder da escola no processo de ascensão social, bem como a velha ideologia do esforço pessoal para a obtenção do sucesso, levando as crianças da classe operária a crer que se elas fracassarem no decorrer de suas vidas, a culpa é inteiramente delas. Destarte, em geral, tanto nos textos dos livros infantis, como nos textos dos livros voltados para jovens e adultos, há uma forte presença do discurso liberal burguês, enaltecedor do individualismo, mediante o qual se vê reforçada a ideia de que esforço pessoal, dedicação e diligência nas tarefas são qualidades requeridas e imprescindíveis no mundo do trabalho, e, assim, mesmo que

o trabalhador seja visto como um herói, ele é culpabilizado pelas suas miseráveis condições de vida.

Esse discurso liberal está presente também nas respostas dos educandos da EJA I por nós entrevistados. Se realizarmos uma breve comparação entre as ideias presentes nos livros de EJA e as ideias veiculadas pelos alunos dessa modalidade de ensino, perceberemos o quanto o discurso dos alunos se assemelha ao discurso que está presente nos livros. Pois, mesmo com todo o sofrimento pelo qual passam os educandos, tais como: o trabalho na infância; as dificuldades para voltar ou iniciar os estudos; os direitos trabalhistas não assegurados, estes são levados a acreditar que tudo depende do esforço de cada um e que quem não está trabalhando ou é porque não quer, ou é porque não se esforçou o suficiente para conseguir. Destarte, todos acreditam no poder do estudo para que se consiga um “trabalho melhor”, super valorizando - o, justificando que é ele quem leva a pessoa “*pra frente*”, sem o qual “*ela não é nada!*” (Ver APÊNDICE A).

E, mais um aspecto a considerar nos livros de EJA, é a falta de uma proposta de reflexão acerca das possibilidades de construção de uma nova sociabilidade, na qual o trabalho possa libertar o homem e a educação possa realizar, da melhor forma possível, o papel que lhes cabe: garantir, a todos, o acesso ao saber construído historicamente pela humanidade.

No decorrer de nossa pesquisa, pudemos observar, então, que os livros didáticos não transmitem apenas a ideologia da classe dominante aos alunos trabalhadores – alunos que, após um dia inteiro de trabalho, ou em meio às agonias do tempo ocioso causado pelo desemprego, estão nas salas de EJA em busca de conhecimentos, com a esperança, ideologicamente alimentada, de estudar para conseguir um emprego melhor - mas que as ideias presentes nestes materiais didáticos objetivam, com maior ênfase, induzir, conscientemente ou não, os educandos a posições teleológicas que os façam reproduzir e aceitar a ordem social vigente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jamila; OLIVEIRA, João Luiz de. **Educação de Jovens e Adultos – CRESCER – Nossa escola, nossa vida** (Livro de alfabetização/ letramento). Fortaleza: Tecnograf, 2005.

ALVES, Jamila; OLIVEIRA, João Luiz de. **Educação de Jovens e Adultos – CRESCER – Vivendo e Construindo**. Autores: Jamila Alves e João Luiz de Oliveira. Fortaleza: Littere, 2005 (vol. 1).

ALVES, Jamila; OLIVEIRA, João Luiz de. **Educação de Jovens e Adultos – CRESCER – Vivendo e Construindo**. Autores: Jamila Alves e João Luiz de Oliveira. Fortaleza: Littere, 2005 (vol. 2).

ARELARO, Lisete Regina Gomes; KRUPPA, Sônia Mara Portella. A Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. (Apresentação). **Educação e pesquisa**, set-dez, ano/vol.30, número 003. Universidade de São Paulo. SP, Brasil, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Confinte**. Brasília, setembro de 2008.

BRASIL, CNE/CEB. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Lei nº 10.172, de 9/1/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL, **Lei nº 9.934, de 20/12/1996**. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**.

BRASIL, **Lula Presidente**: Programa Setorial de Educação 2007/2010.

CAMPOS, Herculano Ricardo; ALVERGA, Alex Reinecke de. Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. **Estudos de Psicologia**, 2001.

CASTRO, Cláudio de Moura; SORIANO, Eliane Mota; MELO, Margarida Maria Gomes de; NACCARATO, Miguel. **O enigma do supletivo**. Brasília: MEC/ SEPS, 1980.

CEDAC. **Rede de Saberes: alfabetização de pescadores artesanais:** informações, reflexões e pistas metodológicas na formação de educadores. Ministério do Trabalho e Emprego, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549- 566, set/dez, 2004.

Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI – “Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: desafios do século XXI”/ **Compromisso Renovado para a Aprendizagem ao longo da vida: poposta da América Latina e do Caribe**, 2008.

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sônia Carbonell; BARRETO, Vera. **Alunos e Alunas da EJA.** Trabalho com a educação de jovens e adultos. Brasília, 2006.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e Educação na perspectiva da ontologia marxiana.** 2007. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COSTA; JIMENEZ, Ideologia, luta de classes e socialismo. In: **Marxismo, educação e luta de classes:** teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. JIMENEZ, Susana; OLIVEIRA, Jorge L.; SANTOS, Deribaldo (Organizadores). – Fortaleza: EdUECE/ IMO/ SINTSEF, 2008.

CURY, Carlos Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira.** – **Católicos e Liberais.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

XVIII Conferência Ibero-Americana de Ministras e Ministros da Educação, **Declaração de El Salvador**, 2008.

XIX Conferência Ibero-Americana de Educação, **Declaração de Lisboa**, 2009.

XVI Conferência Ibero-Americana de Educação, **Declaração de Montevideú**, 2006.

XVII Conferência Ibero-Americana de Educação, **Declaração de Valparaíso**, 2007.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.) **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil:** os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

EAGLETON, Terry. **Ideologia:** uma introdução. Rio de Janeiro: Boitempo, 1997.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades.** 6 ed. São Paulo: Summus, 1980.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FÁVERO, Osmar. Prefácio. IN: SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Plano Editora: Autores Associados, 2003.
- FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 531 – 545, set-dez, 2004.
- FERNANDEZ, Christiane Grecco Ivanaskas; ZALESKI FILHO, Dirceu; PARONI, Silvana Maria Guglielmi Lazzari. **Educação de Jovens e Adultos** (Caderno 1). Série Educação para a Cidadania. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a).
- FERNANDEZ, Christiane Grecco Ivanaskas; ZALESKI FILHO, Dirceu; PARONI, Silvana Maria Guglielmi Lazzari. **Educação de Jovens e Adultos** (Caderno 2). Série Educação para a Cidadania. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a).
- FERNANDEZ, Christiane Grecco Ivanaskas; ZALESKI FILHO, Dirceu; PARONI, Silvana Maria Guglielmi Lazzari. **Educação de Jovens e Adultos** (Caderno 3). Série Educação para a Cidadania. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a).
- FERNANDEZ, Christiane Grecco Ivanaskas; ZALESKI FILHO, Dirceu; PARONI, Silvana Maria Guglielmi Lazzari. **Educação de Jovens e Adultos** (Caderno 4). Série Educação para a Cidadania. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a).
- FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. **Em Cima do Lixo: A Exploração do Trabalho dos Catadores de Materiais Recicláveis do Aterro Controlado da Cidade de Natal / RN**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44ªed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz e MOURA, Tânia Maria de Melo (2008), “Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão”. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 4, 2008.
- FRERES, Helena de Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, [2008].
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani.(org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FUNARI, Sueli. **Caminhos da educação de adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo : Scipione, 1991.

GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Atividade e formação humana na perspectiva de Leontiev: o problema da (de) formação da criança catadora de lixo. In: JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo; DO CARMO, Maurilene; PORFÍRIO, Cristiane. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EDUECE, 2007.

HADAD, Sérgio. **A situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. 1ª ed. México: CREFAL, 2008.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador, 2003. (Mimeo).

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LESSA, Sérgio. Lukács e a ontologia: uma introdução. **Outubro** - Revista do Instituto de Estudos Socialistas. 2001.

LESSA, Sérgio. **Para Além de Marx?** Crítica da teoria do trabalho imaterial. São Paulo.Xamã. 2005

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LIMA, Lauro de Oliveira. **O impasse na educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1969.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 11ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUKÁCS, Georg. **O problema da ideologia**. Seção 3 do volume II de Per l'ontologia dell' essere sociale. Tradução de Ester Vaisman. Editora Riuniti, 1ª edição, Roma, 1981.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital e Salário, preço e lucro**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006 b.

- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Livro I, vol. 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (I – Feuerbach).** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2003.
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: MARX, Karl. **Manuscritos Econômico- Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MARX, Karl. **Miséria da Filosofia:** resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. Tradução Paulo Ferreira Leite. São Paulo: Centauro, 2001.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- MÉSZÁROS, **Para além do capital** (Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa) São Paulo: Editora da UNICAMP e Boitempo Editorial, 2002
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. 12 ed. **As belas mentiras:** a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1978.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.
- PEREIRA, Ana Carolina Costa; PEREIRA, Daniele Esteves e MELO, Elisângela Aparecida Pereira (2007), “Livros Didáticos de Matemática: uma discussão sobre seu uso em alguns segmentos educacionais” In: IX Encontro Nacional de Educação Matemática, 2007, Minas Gerais. **Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática.** Minas Gerais, 2007. p. 1-8.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- RAMOS, Angélica M. Pinheiro. O Financiamento da Educação Brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90. Brasília: Plano Editora, 2003.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (coord); VÓVIO, Cláudia Lemos; SILVA, Dirceu da, et al. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SABOYA, Eliacy dos Santos. **Alfabetização libertadora no contexto escolar formal: limites e possibilidades**. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

SALIBA, Marcos; RÉU, Wilson; FERNANDES, Helaine. **Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho** (Caderno1). Editora: Escala Educacional, (s/a).

SALIBA, Marcos; RÉU, Wilson; FERNANDES, Helaine. **Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho** (Caderno 2) Editora: Escala Educacional, (s/a).

SALIBA, Marcos; RÉU, Wilson; FERNANDES, Helaine. **Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho** (Caderno 3) Editora: Escala Educacional, (s/a).

SALIBA, Marcos; RÉU, Wilson; FERNANDES, Helaine. **Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho** (Caderno 4) Editora: Escala Educacional, (s/a).

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. FERRETTI, Celso. J. et alii (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis : Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v.12, n.34, p. 152 – 165, jan/abr.2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico – Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio, 1979. In: **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1978.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. Brasília: Plano Editora: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra- ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Maria Rita Costa de; COSTARDI, Wilma Jane Lekevicus. **Educação de Jovens e Adultos- Conhecer e Descobrir**: alfabetização. São Paulo: FTD, 2004.

SOUZA, Maria Rita Costa de; COSTARDI, Wilma Jane Lekevicus. **Educação de Jovens e Adultos- Conhecer e Descobrir**: 1ª etapa. São Paulo: FTD, 2004.

SOUZA, Maria Rita Costa de; COSTARDI, Wilma Jane Lekevicus. **Educação de Jovens e Adultos- Conhecer e Descobrir**: 2ª etapa. São Paulo: FTD, 2004.

TASSIGNY, Mônica Mota. **Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação**. Revista Brasileira de Educação. Jan/fev/mar/abr 2004. nº 25.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo Araújo (orgs.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1996.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. (Orgs.) **Trabalho, sociabilidade e educação**: uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: UFC, 2003.

UNESCO. Conferência internacional sobre a educação de adultos (V:1997:Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. **Revista Ensaio**, São Paulo: Editora Ensaio, n.17/18, p.399-444, 1989.

VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Discursos sobre saúde na educação de jovens e adultos: uma análise crítica da produção de materiais educativos de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 7, nº3, p. 506-523, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos (coordenação). **Viver, aprender**: educação de jovens e adultos (Livro 1) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

VÓVIO, Cláudia Lemos (coordenação). **Viver, aprender**: educação de jovens e adultos (Livro 2) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

VÓVIO, Cláudia Lemos (coordenação). **Viver, aprender**: educação de jovens e adultos (Livro 3) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

VÓVIO, Cláudia Lemos (coordenação). **Viver, aprender**: educação de jovens e adultos (Livro 4) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p.03-26.

ZALESKI FILHO, Dirceu; CARLUCCI, Samanta Martinelli. **Ler e escrever o mundo: alfabetizar letrando**. Autores: Dirceu Zaleski Filho e São Paulo: Editora Didática Suplegraf, (s/a).

APÊNDICE A - “O TRABALHO É...”: O QUE DIZEM OS ALFABETIZANDOS DA EJA

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica.

Paulo Freire

Embora o nosso foco de análise seja os livros didáticos voltados para a Educação de Jovens e Adultos, consideramos extremamente interessante e significativo realizarmos uma pesquisa de campo, com o objetivo de conhecermos como os próprios educandos desta modalidade de ensino conceituam a problemática do trabalho e a relação entre trabalho e educação. Destarte, realizamos entrevistas semiestruturadas com sete educandos de uma turma de alfabetização de adultos, durante as quais lhes perguntamos sobre: (i) o primeiro contato deles com o mundo do trabalho, (ii) a ocupação que exercem atualmente, a carga horária de trabalho e se possuem carteira assinada, (iii) se gostam ou não do seu trabalho, (iv) se desejariam ter outra profissão, (v) se acreditam que através do estudo as pessoas podem conseguir um “emprego melhor”, (vi) o porquê de tantas pessoas terem o estudo, mas não terem um trabalho, bem como a problemática do desemprego no nosso país. E, por fim, perguntamos-lhes o que entendiam por trabalho, ou melhor, queríamos saber quando pensam em trabalho, o que lhes vêm à cabeça.

Entrevistamos duas mulheres e cinco homens, alunos que tinham entre 13 e 43 anos⁴⁸. A escola que escolhemos para a realização das entrevistas foi o CMES Projeto Nascente, na qual tivemos nossa primeira experiência como professora e como coordenadora pedagógica. O Projeto Nascente é uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza que possuía, até o ano de 2008, um vínculo com a Universidade Estadual do Ceará. Os professores desta escola eram bolsistas que assumiam turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II e que, no período da noite, se dedicavam à EJA em suas cinco etapas: EJA I (alfabetização ou 1º ano, de acordo com a nova nomenclatura), EJA II (2º e 3º ano), EJA III(4º e 5º ano), EJA IV (6º e 7º ano) e EJA V

⁴⁸ Quando fizermos a exposição do que disseram, vamos nos referir a eles da seguinte forma: Entrevistado 1, 37 anos; Entrevistado 2, 43 anos; Entrevistado 3, 13 anos; Entrevistado 4, 36 anos, Entrevistado 5, 43 anos; Entrevistado 6, 37 anos; Entrevistado 7, 27 anos, juntamente com a profissão que exercem.

(8º e 9º ano). Os professores que assumiam as turmas de EJA I, II e III eram graduandos de Pedagogia e os demais eram estudantes das licenciaturas ofertadas pela UECE. Cada professor – bolsista poderia permanecer o tempo máximo de dois anos na escola e, caso fosse convidado a compor o quadro de coordenadores da escola, a bolsa era renovada por mais dois anos.

Fizemos cada entrevista de forma individual, solicitando que primeiramente lembrassem do primeiro trabalho que tiveram e de quantos anos tinham. Exceto uma aluna, todos os alunos afirmaram ter trabalhado antes dos 15 anos, a maioria com 10 ou 12 anos. A aluna que não nos disse a idade em que começou a trabalhar nos relatou que nunca havia trabalhado fora, pois teve direito à uma pensão deixada pelo pai. Atualmente trabalha como dona-de-casa.

Dos sete entrevistados, cinco estão trabalhando “fora de casa”, mas apenas dois possuem carteira assinada. Dois desses alunos entrevistados nunca tiveram a carteira assinada durante o percurso de sua vida profissional, possuindo, como disse uma das entrevistadas: “uma carteira branca”.

Quando perguntamos se gostavam do seu trabalho, todos disseram que gostavam. Ao perguntar-lhes porque gostavam, a resposta mais comum foi a que “tinham que gostar”, pois era através do trabalho que obtinham os recursos necessários à sua sobrevivência. Senão vejamos:

Gosto né? A gente precisa né? Tem que gostar né? [...] (Entrevistado 1, Montador, 37 anos).

Gosto! Porque eu gosto? Primeiro porque se eu perder esse emprego pra mim arrumar outro eu não arrumo outro mais de jeito nenhum! (Entrevistado 2, zelador e vigia, 43 anos).

Gosto. É melhor do que você ter que ficar em casa, sem fazer nada. No meio da rua também só aprende o que não presta! (Entrevistado 3, lavador de carro, 13 anos).

Ave Maria, eu tava gostando! Porque todo mês eu tinha o meu né? Pouquim mas tinha! E agora que nem pouquim, nem nada, só tem o dinheiro do bolsa família dos meninos? [...] Entrevistado 4, era empregada doméstica, 36 anos).

É. Gosto (Entrevistado 5, dona- de- casa, 43 anos).

Tô. Tem que gostar né? Não pode achar o serviço ruim né? Porque, sei lá [...], a gente mal vê os patrão, os supervisores que tem lá até agora não pega no pé da gente, fica na parte de cima [...] (Entrevistado 6, zelador, 37 anos).

Eu gosto muito do meu trabalho. Por que eu gosto muito de aventura, gosto muito de altura. Quem trabalha comigo diz que eu sou um louco, porque eu ando por cima de pegar o maior espaço que tiver de parede, ando como se fosse uma coisa bem leve, porque eu tenho equilíbrio, eu gosto de fazer. (Entrevistado 7, carpinteiro, 27 anos).

Provavelmente esta atitude diante da ocupação que exercem, demonstrada por grande parte dos entrevistados, se deva ao fato de que o trabalho, no sistema capitalista, se torne estranhado e alienado. Longe de ser algo que liberte o homem, o trabalho assalariado o aprisiona. Como nos diz Marx, em seus *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*,

Primeiro, que o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *Physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é por isso, a satisfação de uma carência (Bedürfnisses), mas somente um meio para satisfazer carências (Bedürfnisse) fora dele (MARX, 2004, p. 181)

Ao perguntarmos aos alunos entrevistados se gostariam de ter uma outra profissão, muitos tiveram dificuldades para responder essa pergunta, demonstrando talvez que sequer se permitiram sonhar em fazer algo muito diferente. A maioria queria ter, pelo menos, um trabalho em que ganhasse melhor. Vejamos as respostas:

Gostaria né..., mas..., pra chegar lá é difícil né? Se pudesse uma proposta boa né? Ganhar bem né? Pensar a gente pensa né? Desde...mas o negócio é que com a dificuldade é difícil né? Para começar a leitura é pouca né? E por aí vai...Emprego bom todo mundo quer né? Quem é que não quer emprego bom? Ganhar bem né? (Entrevistado 1, Montador, 37 anos).

Rapaz...é né? Podia ser né? Um negócio melhor né? Um que eu ganhasse mais dinheiro...o que eu ganho é muito pouco, o dinheiro que eu ganho é muito pouco. O cara fica aqui arriscando a vida a noite todinha para ganhar 10 real! 10 real a noite da gente, 10 real! [...] Rapaz, outra não, mas sabe o que eu queria fazer? Queria trabalhar pra mim mesmo, não queria mais trabalhar pra ninguém mais não, não. Botar um negócio pra mim, se Deus quiser[...] o caba trabalhar pros outros num presta não! [...] (Entrevistado 2, zelador e vigia, 43 anos).

Sim, com grafite. Serigrafia (Me mostra a blusa), tipo isso daqui. Porque meu pai trabalhava com isso, aí meu pai saiu e agora está trabalhando de porteiro (Entrevistado 3, lavador de carro, 13 anos).

Eu queria. Eu queria trabalhar ao meno, sei lá, de zeladora ou de alguma coisa, em qualquer canto, o importante é que fosse de carteira assinada porque em qualquer coisa que eu ganhasse dinheiro, porque 140 reais não dá nem pra começar pra mim e pra cinco meninos dentro de casa. A gente tem que esperar, de qualquer jeito, um dia aparece (Entrevistado 4, era empregada doméstica, 36 anos).

Queria trabalhar. Como é? Fazendo limpeza né? Onde a pessoa quisesse (Entrevistado 5, dona-de-casa, 43 anos).

A minha profissão mesmo que eu queria mesmo era a de motorista. Motorista de caminhão. Caminhoneiro. Porque eu acho bonito a pessoa viajar no mundo afora, conhecer outros cantos, é bonito. Eu vejo nas novelas né?[...] (Entrevistado 6, zelador, 37 anos)

A minha outra profissão que eu queria mesmo, se eu conseguisse estudar até o final, eu queria estudar pra ser um arquiteto. Eu queria entender os projetos que as pessoas às vezes me dão, mas eu não entendo de letreiro, aí eu entendo só da parte que cabe a mim, a parte dos materiais, que é corte, essas coisas, já o letreiro eu tenho que perguntar a alguém. Então pra ser completo eu queria essa parte (Entrevistado 7, carpinteiro, 27 anos).

Para sabermos qual a concepção deles sobre a relação entre estudo e trabalho, perguntamos se, através do estudo, podemos conseguir um trabalho melhor. Todos, exceto o entrevistado nº 7, responderam imediatamente que sim e valorizaram a importância do estudo. As respostas que nos deram se assemelham a muitas frases feitas sempre divulgadas em nosso cotidiano:

Porque os estudos ele leva a pessoa pra frente né?[...] (Entrevistado 4, era empregada doméstica, 36 anos).

Porque a pessoa sem o estudo ela não é nada[...] (Entrevistado 6, zelador, 37 anos).

Torna-se interessante, entretanto, analisarmos a resposta do entrevistado 7:

Bem... eu conheço muita gente que tem o 2º ano, o 2º grau, mas que não tem um trabalho melhor. Trabalha no carro da prefeitura, de lixo, outros trabalham no carro de sucata mesmo. Hoje em dia você consegue um trabalho melhor assim: através da fisionomia ou se você tinha alguém conhecido já lá, que pudesse dar uma indicação de você, que você é uma pessoa boa, que é honesta...se você ir de cara assim não consegue não [...] (Entrevistado 7, carpinteiro, 27 anos).

Ele percebe que na atual sociedade não basta apenas ter o estudo para termos a garantia de um “emprego melhor” e expõe um pouco a realidade brasileira, ao denunciar o trabalho desumano dos catadores de lixo (“reciclagem”), atividade tão corrente em nossa cidade, como também faz referência à exigência que muitas empresas fazem de que seu empregado possua uma boa aparência. Sobre essa questão, lembremos que não é à toa que há inúmeras dicas na televisão e nas revistas sobre como nos vestirmos, como falarmos ou como usarmos a maquiagem para disputar uma vaga no mercado de trabalho. Em sua resposta há também uma denúncia das “políticas de indicações”, fato que ocorre cotidianamente e da forma mais natural possível no contexto em que vivemos.

Sobre o motivo de termos tantos desempregados “qualificados” (com estudo) e também sobre a problemática do desemprego em nosso país, a maioria dos entrevistados acredita que isso acontece porque as pessoas não se esforçam para ir atrás de um trabalho. Pelas respostas que nos forneceram, grande parte deles acredita que o que falta não é trabalho e sim força de vontade para buscá-lo:

É porque não quer trabalhar, quer só viver a vida vagabundando, fazendo a coisa mal feita por aí, aí trabaio tem, o que eles não quer é ir atrás [...] (Entrevistado 2, zelador e vigia, 43 anos).

Mas aí eu acho que é porque as pessoas não vão atrás, porque assim, em comparação, se eu tivesse com os meus estudos eu acho que eu não tava nessas condições não. Tava não. Porque as pessoas têm os estudos não vai atrás de trabalho nem nada, fica dentro de casa ali, esperando que o trabalho venha chamar (...) (Entrevistado 4, era empregada doméstica, 36 anos).

É porque não vai atrás né? Um bocado de menino né? Não vai atrás!” (Entrevistado 5, dona-de-casa, 43 anos).

Se for atrás tem, mesmo pra lavar roupa, qualquer coisa tem (Entrevistado 3, lavador de carro, 13 anos).

Eu acho que também tem tantas pessoas sem trabalho por falta de vontade, porque tem vários cursos aí pra fazer, certo que é pago, mas tudo com jeito se consegue! (Entrevistado 7, carpinteiro, 27 anos).

Percebe-se o quanto a ideologia “do esforço próprio” é bastante forte entre eles.

Vale registrar ainda que um dos alunos ficou bastante surpreso com a nossa pergunta:

Rapaz, não sei porque isso aí ó cara! É...Faz faculdade e tudo..., faz todo tipo de estudo e não trabalha....não sei....será que é pouca profissão nesse estudo aí que tem? Será que é? (Entrevistado 1, Montador, 37 anos).

Dois alunos, entretanto, responderam que o que falta é trabalho para todos, e que o governo não dá condições para que todos estejam empregados. Um dos alunos, inclusive, se contradiz um pouco com a resposta que deu anteriormente:

É falta de estudo, de emprego, de trabaio né? (Entrevistado 5, dona-de-casa, 43 anos).

Hoje em dia tem muita gente que é formado e não é empregado, por causa do próprio governo mesmo né? O próprio governo não dá condição àquelas pessoas de médio porte, as pessoas que são mais de período mais baixo... não dá chance pra vencerem na vida. Aí a maioria tem uma formatura, mas é parado (Entrevistado 6, zelador, 37 anos).

Por fim, após todas as perguntas que giravam em torno das experiências deles enquanto trabalhadores e da opinião deles sobre o desemprego, perguntarmos, a cada um, o que compreendem por trabalho, e, assim, nos responderam:

O trabalho é uma coisa que a pessoa se alimenta dele né? Se não trabalhar, também não tem nada né? Fica até difícil até pra passar dentro de casa né? E o trabalho ajuda é muito viu? (Entrevistado 1, Montador, 37 anos).

Trabaio é bom né? Trabaio... Deus ajuda a gente, porque o caboco sem trabaiair Deus não ajuda, Deus ajuda a gente. Aí o trabaio é bom né? É bom trabaiair. Se o caboco sabe quando tá na hora de ir pro serviço, ele sabe pra onde é que vai todo dia. E se o caboco não tivesse um emprego desse, ele não ia nem sair de dentro de casa. O emprego da gente a gente tem que zelar né? (Entrevistado 2, zelador e vigia, 43 anos)

“Trabalho é você fazer as suas obrigações direitinho. Não ter reclamação de cliente, de patrão... (Entrevistado 3, lavador de carro, 13 anos).

É carteira assinada é? ...Nos estudos. Nos estudos e pensar daqui pra frente né? Levar a vida pra frente, não pensar assim, o que é que a pessoa ainda vai fazer, não deve pensar errado. Tem que pensar daqui pra frente, que se Deus quiser vai dar certo[...] (Entrevistado 4, era empregada doméstica, 36 anos).

Trabaio? Trabaio não? É algo bom né? (Entrevistado 5, dona-de-casa, 43 anos).

Ah! Trabalho pra mim é grande coisa! A grande coisa da minha vida é o trabalho! Sem o trabalho a gente não pode realizar nada do que a gente quer fazer na vida. Porque se a gente quer sair com a esposa, ir pra um canto, comer uma coisa boa, sem dinheiro não come. E quer beber uma coisa melhor, sem dinheiro também não compra. É por isso que eu trabalho, que eu acho que é a única solução. Porque trabalhando você tem dinheiro pra gastar, pra sair, se quisesse sair pra um canto e ir pra outro, não tem preocupação, nem de ir, nem de voltar, porque a qualquer momento que quiser voltar é só pegar um táxi ou um moto-táxi e vamo simhora! (Entrevistado 6, zelador, 37 anos).

O que é trabalho pra mim é você ter o objetivo de fazer alguma coisa para alguém, um trabalho. Por exemplo, a pessoa ó: ‘eu quero que tu faça um trabalho pra mim’. A pessoa dá uma confiança pra mim que ele não vai nem lá, ele vai no final, quando tiver tudo pronto, do jeito, nos conformes. Trabalhar e saber o que tá fazendo. É algo bom com certeza, porque a cada trabalho que você termina e tem sucesso naquilo e a pessoa gosta você vai ganhando mais um crédito também com os amigos de alguém, vai indicando você para próximos, você vai ganhando mais indicações (Entrevistado 7, carpinteiro, 27 anos).

Concluimos então que para os alunos entrevistados da EJA o trabalho é: (i) algo que está extremamente vinculado com a própria sobrevivência e que fornece “uma certa” independência através do dinheiro pago ao trabalhador; (ii) o ato de fazer obrigações; (iii) é algo bom, “que ajuda” e que merece ser zelado e, por fim, (iv) é fazer alguma coisa para alguém.

Por meio dessas entrevistas, percebemos o quanto a influência da ideologia dominante é forte entre a classe trabalhadora, pois, mesmo sofrendo na pele as conseqüências desta crise estrutural do capital, esta classe é levada a acreditar que tudo depende do esforço de cada um e que quem não está trabalhando ou é porque não quer, ou é porque não se esforçou o suficiente para conseguir.

APÊNDICE B – TABELA 1 : LIVROS E REFERÊNCIAS

LIVROS	AUTORES	EDITORAS	REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA DISSERTAÇÃO
Viver, Aprender: educação de jovens e adultos (Livro 1)	Cláudia Lemos Vóvio (coordenação)	Ação Educativa	VIVER, APRENDER 1
Viver, Aprender: educação de jovens e adultos (Livro 2)	Cláudia Lemos Vóvio (coordenação)	Ação Educativa	VIVER, APRENDER 2
Viver, Aprender: educação de jovens e adultos (Livro 3)	Cláudia Lemos Vóvio (coordenação)	Ação Educativa	VIVER, APRENDER 3
Viver, Aprender: educação de jovens e adultos (Livro 4)	Cláudia Lemos Vóvio (coordenação)	Ação Educativa	VIVER, APRENDER 4
Ler e escrever o mundo: alfabetizar letrando (Livro para alfabetização)	Dirceu Zaleski Filho e Samanta Martinelli Carlucci.	Didática Suplegraf	SUPLEGRAF ALFABETIZAÇÃO
Educação de Jovens e Adultos. Série Educação para a Cidadania. (Caderno 1)	Christiane Grecco Ivanaskas Fernandez, Dirceu Zaleski Filho e Silvana Maria Guglielmi Lazzari Paroni.	Didática Suplegraf	SUPLEGRAF 1
Educação de Jovens e Adultos. Série Educação para a Cidadania. (Caderno 2)	Christiane Grecco Ivanaskas Fernandez, Dirceu Zaleski Filho e Silvana Maria Guglielmi Lazzari Paroni.	Didática Suplegraf	SUPLEGRAF 2
Educação de Jovens e Adultos. Série Educação para a Cidadania. (Caderno 3)	Christiane Grecco Ivanaskas Fernandez, Dirceu Zaleski Filho e Silvana Maria	Didática Suplegraf	SUPLEGRAF 3

	Guglielmi Lazzari Paroni.		
Educação de Jovens e Adultos. Série Educação para a Cidadania. (Caderno 4)	Christiane Grecco Ivanaskas Fernandez, Dirceu Zaleski Filho e Silvana Maria Guglielmi Lazzari Paroni.	Didática Suplegraf	SUPLEGRAF 4
Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho (Caderno 1)	Marcos Saliba, Wilson Réu e Helaine Fernandes.	Escala Educacional	ESCALA 1
Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho (Caderno 2)	Marcos Saliba, Wilson Réu e Helaine Fernandes.	Escala Educacional	ESCALA 2
Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho (Caderno 3)	Marcos Saliba, Wilson Réu e Helaine Fernandes.	Escala Educacional	ESCALA 3
Educação de Jovens e Adultos – Cidadania, Letramento, Sociedade, Cultura e Trabalho (Caderno 4)	Marcos Saliba, Wilson Réu e Helaine Fernandes.	Escala Educacional	ESCALA 4
Educação de Jovens e Adultos – CRESCER – Nossa escola, nossa vida. (Livro de alfabetização/ letramento)	Jamila Alves e João Luiz de Oliveira.	Tecnograf	CRESCER ALFABETIZAÇÃO
Educação de Jovens e Adultos – CRESCER – Vivendo e Construindo (vol. 1).	Jamila Alves e João Luiz de Oliveira.	Littere	CRESCER 1
Educação de Jovens	Jamila Alves e João	Littere	CRESCER 2

e Adultos – CRESCER – Vivendo e Construindo (vol. 2).	Luiz de Oliveira.		
Educação de Jovens e Adultos- Conhecer e Descobrir: alfabetização (Livro de alfabetização)	Maria Rita Costa de Souza e Wilma Jane Lekevicius Costardi.	FTD	FTD ALFABETIZAÇÃO
Educação de Jovens e Adultos- Conhecer e Descobrir (1ª Etapa)	Maria Rita Costa de Souza e Wilma Jane Lekevicius Costardi.	FTD	FTD 1
Educação de Jovens e Adultos- Conhecer e Descobrir (2ª Etapa)	Maria Rita Costa de Souza e Wilma Jane Lekevicius Costardi.	FTD	FTD 2

APÊNDICE C- TABELA 2: TEXTOS, QUESTÕES E TEMAS DAS COLEÇÕES ANALISADAS

<u>COLEÇÃO VIVER, APRENDER</u>		
VÓVIO, Cláudia Lemos (coordenação). Viver, aprender: educação de jovens e adultos (Livro 1) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.		
TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Unidade 3: Marcas que nos identificam ROBERTO sem CARLOS	A relação entre trabalho e educação	27 e 28
O analfabeto	A relação entre trabalho e educação	35 e 36
Descontando cheques	O salário	41
Uma certa Maria	O trabalho da mulher	77
Rotinas	O trabalho da mulher	77
Quebra milho	O trabalho no campo	80
O homem que roubou os bodes José Labourt	O trabalho no campo	89
A linha mágica	As diferentes profissões	99
Depoimento de um migrante	A migração	124
O poeta da roça	O trabalho no campo	129
Escrita de números: valores monetários Pagando com cheque	O salário	162 a 164
Alguns cuidados com a audição	A relação patrão x empregado	193
CARTAZ	A relação patrão x empregado	206
O trabalho nos grupos indígenas	O trabalho dos índios	215 a 230
Levantamento de empregos e profissões	As diferentes profissões	217 e 218
O mercado informal	Trabalho informal	219

De cada dez novas vagas, duas são no setor formal		
Quem são esses trabalhadores?	As diferentes profissões	221
O trabalho da mulher	O trabalho da mulher	222
Unidade 2: Direitos do trabalhador Cântico da rotina Ana Miranda	Os direitos dos trabalhadores	224 e 225
Direitos do trabalhador com carteira assinada	Os direitos dos trabalhadores	225
A carga horária dos trabalhadores	A jornada de trabalho	226
Diferenças salariais	O salário	227 e 228
As mãozinhas	Trabalho infantil	229
Órfãos da colheita	Trabalho infantil	229 e 230
História de trabalhadores	A relação entre trabalho e educação	231
Unidade 4: Um pouco mais de Matemática Escrita de números e cálculo A matemática na vida de um trabalhador	Salário e Jornada de trabalho	241 e 242
Banca de jornais	Salário	243 e 244
Unidade 2 Jovens e adultos que estudam A história de Dulce	A migração/ A relação entre trabalho e educação	263 e 264
O lugar dos livros	A relação entre trabalho e educação	268 e 269

VÓVIO, Cláudia Lemos (coordenação). Viver, aprender: educação de jovens e adultos (Livro 2) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Questão 4: Olhar a carteira de trabalho...	Direitos do trabalhador: Carteira de trabalho	8
Pequeno pulo ou grande salto?	Migração	25 a 27
Quilombo de Frechal	Trabalho escravo	35 e 36
A escravidão negra no Brasil	Trabalho escravo	37
A história que ninguém contou	O trabalho dos índios/ Situação atual	39
O Dinheiro/ O nosso dinheiro	Dinheiro	60 e 61
Orçamento	Salário e gastos do trabalhador	62 e 63
Recibo	Profissão/ Pagamento do serviço	66
Questão 3 a 7 (Para completar)	Horário e carga horária de trabalho	73 e 74
Linha do tempo: Patativa do Assaré	Trabalho e educação/ Trabalho no campo/ Trabalho infantil	81 e 82
Marina	Trabalho da mulher na política	85 e 86
Crianças nas minas	Trabalho infantil/ A relação entre trabalho e educação	89

Lembranças de infância	Trabalho e educação/ Trabalho escravo/ Trabalho infantil	90
Estatuto da criança e do adolescente	Trabalho infantil/ A relação entre trabalho e educação	91 e 92
Bebê levado pelo vento junto com o telhado volta para casa	Migração	107 a 109
Questão	Profissão	128
A chácara do Chico Bolacha	Trabalho no campo e texto infantil	161 e 162
Aborto	Vida dos trabalhadores	189 a 190
Unidade 3: A mulher na sociedade brasileira Trabalho leve ou pesado?	Trabalho da mulher	201
A mulher no mercado de trabalho	Trabalho da mulher	201 a 204
A dupla jornada de trabalho	Trabalho da mulher	204 e 205
Palavra de mulher	Trabalho da mulher	206
A saúde das trabalhadoras	Trabalho da mulher	206 e 207
Mulheres em movimento	Trabalho da mulher	210 e 211
Mulheres no lar	Trabalho da mulher	211 e 212
Mulheres na política	Trabalho da mulher	212 e 213
Em busca de um emprego	Desemprego/ Oferta de emprego	235
Os idosos e o emprego no Brasil	Desemprego na 3ª idade	275
Embalando e empilhando	Problemas envolvendo profissão	294
Feirantes (Problemas)	Problemas envolvendo profissão	298
Viagens pelo Rio Grande do Norte	Profissão	300 e 301
Minha mãe...	Trabalho da mulher	321

VÓVIO, Cláudia Lemos (coordenação). Viver, aprender: educação de jovens e adultos (Livro 3) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Unidade 3: A produção e a fome/O açúcar	Vida do trabalhador	26 e 27
Muito pobres	A fome e o desemprego	28
A fome no Brasil	A fome no Brasil e o desemprego	29 e 30
Pontuação: vírgulas	O “trabalho” dos insetos	160 e 161
Os primeiros filósofos	Trabalho manual e trabalho intelectual	255

VÓVIO, Cláudia Lemos (coordenação). Viver, aprender: educação de jovens e adultos (Livro 4) – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Escravidão	Trabalho escravo	3 e 4
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Direitos/ Trabalho escravo	4 e 5
A escravidão no Brasil	Trabalho escravo	5 e 6
A viagem	Trabalho escravo	7 e 8
O trabalho escravo nas fazendas	Trabalho escravo	9

Escravos urbanos	Trabalho escravo	9
Resistência e luta	Trabalho escravo	10 a 12
Unidade 2: Direito ao trabalho Rumo à liberdade	Trabalho Escravo	15 e 16
A expressão do olhar	Trabalho escravo	16 e 17
O trabalho livre nas cidades	Trabalho livre/ Operários e indústria	18 e 19
O trabalho livre nos campos	Os imigrantes	20 e 21
Trabalhadores em greve	Trabalhadores em greve	21 e 22
Taxas de desemprego	Desemprego	23
Direito ao trabalho / Declaração universal dos direitos humanos	Direitos	23 e 24
Painel do desemprego (Questão)	Desemprego	24
O desemprego tecnológico	Desemprego tecnológico	28
Brasileiro usa criatividade para driblar crise	Desemprego e trabalho informal	29 e 30
Crianças e adolescentes vivem nos lixões	Trabalho infantil	32 e 33
Direito de ter direitos	Direitos dos trabalhadores	52 e 53
Remexendo as notícias	Salário mínimo	66 e 67
Sem formação educacional e profissional, Migrantes nordestinos se decepcionam com São Paulo e fazem o caminho de volta	Migração	68
É triste ser analfabeto	Trabalho e Educação	75 a 79
Greve dos motoristas	Greve dos trabalhadores	83
As empregadas (Questão 2)	Profissão	95
Condições de trabalho... Derivan Ferreira..	Trabalho infantil	98 e 99
Questões de 1 a 4	Salário/ Gastos do trabalhador	112 e 113
Resolvendo problemas	Problemas envolvendo profissão	120

COLEÇÃO SUPLEGRAF- EJA

FILHO, Dirceu Zaleski; CARLUCCI, Samanta Martinelli. Ler e escrever o mundo: alfabetizar letRANDO. São Paulo: Didática Suplegraf, s/a.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Fazer também se aprende (cap.3)/ Quadro ilustrativo (Obra): Apanhando frutas, com perguntas sobre o trabalho	Trabalho/ Profissões: o que você faz?	83 e 84
O operário em construção	Operário	85 a 89
Questão 15 e 16 / Contando o mundo	Dinheiro/ Salário	89 e 90
A importância do fazer Vitalino e	Trabalho manual e trabalho	98 a 103

Coralina	intelectual/ Profissões	
Questão 3. As pessoas trabalham e com os seus salários...	Salário	110
Fazer com segurança	Segurança no trabalho. Relação patrão x empregado	112 a 114
Lendo o mundo- Quadro da Tarsila do Amaral: Os operários e questões	Operários	116 e 117

FERNANDEZ, Christiane Grecco Ivanaskas; FILHO, Dirceu Zaleski; PARONI, Silvana Maria Guglielmi Lazzari. Educação de Jovens e Adultos. Série Educação para a Cidadania. 1º segmento. 1ª série- Ensino Fundamental. Caderno 1. São Paulo: Editora Didática Suplegraf. S/ano.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Quando eu nasci (Cap.3)	Profissões	57
Meu trabalho, meu salário (Cap.5)	Salário mínimo	114 a 116
Salário maternidade. Veja quem tem direito e os valores pagos pelo INSS	O trabalho da mulher e a diferenças entre homem e mulher/ Direitos e deveres	117 e 118
Questão - 4	Direitos e Deveres (CLT)	119
Questão - 1	Profissões	119 e 120
O município	Atividades econômicas da zona rural e da zona urbana / Profissões da zona rural e da zona urbana	121 a 124
Questão 4- Classificados – Oferta de vários empregos	Desemprego/ Procurando Emprego/ Dicas: Empregabilidade	125 a 129
Questões 4 e 5	Salário e gastos do trabalhador	138
Trabalho dos correios	Profissões	164 e 165

FERNANDEZ, Christiane Grecco Ivanaskas; FILHO, Dirceu Zaleski; PARONI, Silvana Maria Guglielmi Lazzari. Educação de Jovens e Adultos. Série Educação para a Cidadania. 1º segmento. 2ª série- Ensino Fundamental. Caderno 1. São Paulo: Editora Didática Suplegraf. S/ano.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Questão 2: Anúncio de várias profissões com os respectivos preços da mão-de-obra	Salário/ Preço que os trabalhadores cobram pelos seus serviços	63 e 64
O problema da terra no Brasil	Trabalhadores rurais sem terra – MST	198 e 199
A vida na cidade	Profissões da cidade	199 e 200
Estrangeiros dão aula de solidariedade em SP	Trabalho social de estrangeiros	207
Violência	Desemprego e violência	207

FERNANDEZ, Christiane Grecco Ivanaskas; FILHO, Dirceu Zaleski; PARONI, Silvana Maria Guglielmi Lazzari. Educação de Jovens e Adultos. Série Educação para a Cidadania. 1º segmento. 3ª série- Ensino Fundamental. Caderno 1. São

Paulo: Editora Didática Suplegraf. S/ano.		
TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Os escravos e servos	Escravidão	156
As mulheres	O trabalho da mulher e as diferenças entre homem e mulher	156
Trabalhadores, crianças, idosos e portadores de necessidades especiais	Direitos de todos os trabalhadores	157
A tentativa/ Escravos fugidos	Trabalho escravo	160 e 61
A Declaração dos Direitos Humanos	Direitos	167
Violação dos direitos	Direitos	168 e 169
Questão2: Prestador de Serviços	Salário: Orçamento/ Serviço	175 e 176

FERNANDEZ, Christiane Grecco Ivanaskas; FILHO, Dirceu Zaleski; PARONI, Silvana Maria Guglielmi Lazzari. Educação de Jovens e Adultos. Série Educação para a Cidadania. 1º segmento. 4ª série- Ensino Fundamental. Caderno 1. São Paulo: Editora Didática Suplegraf. S/a.		
TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Os indígenas	O trabalho dos índios	84 a 87
Os negros africanos	Escravidão	93 a 95
Dia da Consciência Negra	Escravidão e a atual “igualdade” entre os homens	98 e 99
Os imigrantes	O trabalho dos imigrantes	99 e 00
Cap. 3: Trabalhando e conquistando/ “Marias”	Trabalho da mulher	163 e 164
O homem também chora/ Trabalho	Conceito de trabalho/ importância do trabalho	172 a 175
Questões 5 e 6	Trabalho no campo e na cidade	175
Cabra pião se acaba pião	Operários/ Condição de vida	175 a 177
O trabalho indígena	Trabalho dos índios	177 a 179
Trabalho escravo	Escravidão	179
A vida dos escravos	Escravidão	180 e 181
Ama de leite e Analisando e respondendo	O negro como ex-escravo/ O negro no mercado de trabalho	182 a 185
O trabalho do imigrante	O trabalho dos imigrantes	186 e 187
Trabalho do migrante	O trabalho dos imigrantes	187 a 189
Cidadão	Trabalho e cidadania	188
O trabalho informal	O trabalho informal	189 e 190
O trabalho infantil	O trabalho infantil	191 a 193
O trabalhador brasileiro	Histórico do trabalhador	194
O que é o que é	“Apesar de tudo, é bom viver...”	195 a 197
As relações de trabalho no Brasil: os programas sociais/ O fundo de garantia por tempo de serviço - FGTS	Direitos do trabalhador	197 e 198
O Programa de Integração Social - PIS	Direitos do trabalhador	199 e 200
Seguro- Desemprego	Direitos do trabalhador	200 a 202
O Instituto Nacional da Seguridade Social (INSS)	Direitos do trabalhador	203 e 204

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)	Direitos do trabalhador	204 e 205
Estatuto da Criança e do Adolescente (Exemplo)	Referência para o trabalho infantil	205 a 207
Mercado formal também segrega mulher	O trabalho da mulher e as diferenças entre homem e mulher	216 a 218

COLEÇÃO ESCALA EDUCACIONAL

SALIBA, Marco; RÉU, Wilson; FERNANDES, Helaine. EJA: Educação de Jovens e Adultos, 1: Língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. São Paulo: Escala Educacional, 2005. (Caderno 1)

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Questão 8- Frase exclamativa	Cansaço do trabalho/ Trabalho atual	59
Leite, pão e mel!	Produção da natureza/ Trabalho dos animais	66
Matemática e arte (tela de Tarsila do Amaral – Os operários - e texto)	Operário/ Infantilização	75
Questão 5: Operários tirando par ou ímpar	Operário/ Infantilização	86
Questão 4: Operário indo para a fábrica	Operário	89
O nosso dinheiro	Dinheiro/ Salário	107
Para refletir...	Desemprego. Substituição do homem pela máquina	149
Esquenta Cuca	Trabalho e meio ambiente/ Profissões	152
Para Refletir – Uma sociedade justa	Cidadania e Direitos	162
Lendo mais - Educação- caminho para a transformação	Trabalho e educação	166
Direitos e deveres	Direitos e Deveres/ Cidadania	166 e 167
Nossas raízes : nosso povo-nosso berço-nossa fé	O trabalho escravo	179
Brasileiro, povo trabalhador	O trabalhador brasileiro	183 e 184
A Marcha das Margaridas	Trabalhador rural	184
Lendo e aprendendo mais – Quadrinho do Miguelito	Trabalho da mulher	185 e 186
Trabalho	Desemprego/ Trabalho e Educação (texto) Profissões(questões)	187
Os catadores de papel	Catadores de papel / Profissões	188
Lendo mais- Procurando emprego	Desemprego e Currículo	189
Para refletir- Os candidatos analfabetos/ má-aparência/desonestos	Desemprego/ Trabalho e Educação / Dicas para conseguir um emprego/ Currículo	189 a 191

SALIBA, Marco; RÉU, Wilson; FERNANDES, Helaine. EJA: Educação de Jovens

e Adultos, 1: Língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. São Paulo: Escala Educacional, 2005. (Caderno 2)

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Economia e consumo: As romãs	Venda e doação/ Sociedade Capitalista	23 e 24
O que é que eu vou ser	Profissões	30 e 31
Mãos	Profissões / A importância das mãos	57 e 58
O Negrinho do pastoreio	Trabalho escravo	71
Problemas envolvendo profissões	Profissões	85
Questão 2	Dia de descanso	99
Questões 8 e 9/ Problemas	Carga horária de trabalho	107
Questão 5	Problemas envolvendo profissões/ vendas	111
Questão 2	Problemas envolvendo profissões/ vendas	118
Questão 2	Problemas envolvendo profissões/ vendas	120
Questões 1 e 2 (a, b)- O vendedor de pães/ Papelaria Especial	Desemprego e Próprio negócio	121
Questão 4	Problemas envolvendo profissões/ vendas	137
Questão 3	Problemas envolvendo horas trabalhadas	146
Revisando o sistema monetário	Dinheiro/ Salário/ Gastos do trabalhador	147
Questão 2	Problemas envolvendo profissões (interagindo com os alunos)	149
Atividades problematizadoras	Função do dinheiro	152
O homem transforma	Trabalho e Educação	223
Pense nisso...Direitos (Questões)	Direitos	232
O operário em construção	Operários	234 e 235
Quem manda?	Relação patrão e empregado, relações de mando	247
A arte da persistência	O esforço próprio no trabalho	252 e 253
Será que está na hora? Não!	O Trabalho infantil	254 e 255

SALIBA, Marco; RÉU, Wilson; FERNANDES, Helaine. EJA: Educação de Jovens e Adultos, 1: Língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. São Paulo: Escala Educacional, 2005. (Caderno 3)

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Seu Jorge e o dragão/ Brincadeira	Profissão	51 e 57
O trabalho indígena	O trabalho dos índios	64 a 67
Fazendo arte indígena	O trabalho dos índios	67
Para refletir (Exemplo)/ Clamor do povo indígena	Direitos dos índios	73 e 74
Questões de matemática	Profissões/ Vendas dos trabalhadores	97 a 102
Sistema monetário brasileiro	Dinheiro e salário	104

Problemas de matemática	Problemas envolvendo carga horária de trabalho e gastos do trabalhador	107
Problemas de matemática	Problemas envolvendo atendimento e vendas do trabalhador	110 a 113
Problemas de matemática	Problemas envolvendo vendas de quem tem o seu próprio negócio	125
E o tempo foi passando...	O homem como transformador	145 a 147
Sobre a região norte...	A situação atual dos índios	247
Sobre a região centro-oeste...	Desenvolvimento do agronegócio	251
Região Sudeste	Concentração industrial atraiu muitos trabalhadores...	253
Região Sul	O desemprego e a mecanização da agricultura	255

SALIBA, Marco; RÉU, Wilson; FERNANDES, Helaine. EJA: Educação de Jovens e Adultos, 1: Língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. São Paulo: Escala Educacional, 2005. (Caderno 4)

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Você é consumidor ou consumista?	Vida do trabalhador / O consumo e a situação do trabalhador	9 e 10
O jornaleiro/ Menina faxineira/ Recreio	Profissões e preconceito	30 e 31
Historinha de horror	Texto muito infantil	57
Cara feia e irritação não combinam com o ambiente de trabalho	Dicas para conviver no trabalho/ Comportamento no trabalho	73 e 74
O vendedor ambulante Faça você- Problemas	Problemas envolvendo profissões e vendas	91
Faça você- Problemas de matemática envolvendo produção dos trabalhadores/ O feirante/ A loja	Problemas envolvendo a produção dos trabalhadores/ Profissões	98 a 100
Problemas de matemática	Salário	105
Problemas de matemática	Salário, lucro e prejuízos	106 e 107
Problemas de matemática	Problemas envolvendo vendas dos trabalhadores	126
Saúde- “Não sois máquina, homem é o que sois.”	Direitos e deveres	131 e 132
Pense nisso (Exemplo)	Infantilização	136
Índio fala de índio – Do nosso jeito de viver...	O trabalho dos índios	192 e 193
Pense nisso	O trabalho dos índios	194
Os negros/ Negro sim! Escravo não!	O trabalho escravo	195 e 196

Nas fazendas do café, a vida era assim...	O trabalho escravo	197 e 198
Casa grande senzala	O trabalho escravo	198
Os imigrantes/ Eles vieram de longe	O trabalho dos imigrantes	201 e 202
Imigrantes japoneses	O trabalho dos imigrantes	202
Movimento de Imigrantes	O trabalho dos imigrantes	203
Nas voltas que o mundo dá.../ A migração de nordestinos para o Sudeste	Migração de trabalhadores	207
O índio e a Funai	Os direitos dos índios/ A situação atual dos índios	218 a 220
Ser e viver escravo	Trabalho escravo	222
Cativo na vida, mas livre na vontade/ “Esquenta cuca”	Trabalho escravo	223
Quilombo dos Palmares	Trabalho escravo	224
A luta continua...	Trabalho escravo e o preconceito contra o negro	225
As mulheres no Brasil	O papel da mulher	227
A barata Matilde	O trabalho da mulher	228
As mulheres na sociedade	O trabalho da mulher	229
A mulher e o mercado de trabalho	O trabalho da mulher	229 e 230
Marina, do seringal ao Senado	O trabalho da mulher	231 e 232
Brasileiro, povo trabalhador/ Atrás do pão	Profissões	233
Dona Maria noite e dia	O trabalho da mulher	234
O trabalho na história	O trabalho na história: livre, escravo e hoje	235
Notícias de trabalhadores	Trabalho infantil	236 e 237
Notícias de trabalhadores/ Aliciamento	Trabalho escravo	237
O futuro...Eu faço!	Profissão	238
Brasil	Direitos e Deveres	248 e 249
Mandrake, o mágico	Vida dos trabalhadores/ Salário do trabalhador	250

COLEÇÃO CRESCER

SILVA, Jamilastreia Alves da; OLIVEIRA, João Luiz. Crescer: nossa escola, nossa vida. Alfabetização/Letramento. Fortaleza: Tecnograf, 2005.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Vamos refletir! Poema de Madre Teresa de Calcutá	O trabalho como algo bom, uma distração/ Conceito de trabalho	90
Empilhando tijolos	Relação patrão x empregado/ Salário	106 e 107
A fila da ordem de espera	Relação patrão x empregado/ Trabalho e Educação	118 e 119
Crescendo com a leitura e o registro da matemática: questão 1	Salário/ Gastos do trabalhador	132 e 133
Não tem preço	Carga horária dos trabalhadores	145
Leia, reflita, mude! Cada pessoa é	Profissões	160

importante naquilo que faz.		
A comunidade escolar: o trabalho	Trabalho na escola	172 e 173
Como surgiu a feijoada	Trabalho escravo	193 e 194
Atividades produtivas e as relações sociais/ As atividades econômicas e diversidade de trabalho	Atividades econômicas/ Relações sociais/ Diversidade de trabalho	202 a 204
Relação do Trabalho na História Brasileira	O trabalho na história: abolição dos escravos, trabalho formal e informal e trabalho e cultura	205 a 207
Organização e participação da sociedade civil	Relações de poder, cidadania, direitos, movimentos sociais	208 a 210

SILVA, Jamilastreia Alves da; OLIVEIRA, João Luiz. Crescer- vivendo e construindo – vol.1. Fortaleza: Littere Editora, 2005.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Interdisciplinando com estudos da sociedade, da natureza e cidadania / O desemprego tecnológico	Desemprego	41 e 42
Os números têm valor na vida de Dona Raimunda	Salário/ Gastos do trabalhador	49 a 51
Sistema monetário brasileiro	Dinheiro	103 e 104
A comunidade escolar: o trabalho	O trabalho na escola	118
Zona rural e zona urbana	O trabalho na zona urbana e na zona rural / Profissões e profissionais liberais	130 e 131
Elo entre campo e cidade	O trabalho na zona urbana e na zona rural	132
Atividades econômicas: Agricultura	Atividade econômica	132 e 133
Pecuária	Atividade econômica	133
Indústria	Atividade econômica	134
Comércio	Atividade econômica	134 e 135
Problemas no campo	Trabalhador do campo	138
Problemas na cidade	Trabalhador da cidade	138 e 139
O trabalho na sociedade	Trabalho infantil/ Trabalho atual: fora e dentro de casa/ Desvalorização do trabalho manual	139 e 140
Surgimento da divisão do trabalho	Divisão do trabalho	141
Trabalho escravo na História do Brasil	Trabalho Escravo	141 a 143
O Trabalho Escravo não acabou	Trabalho Escravo	143
O Brasil e o Trabalho Infantil	Trabalho Infantil	143 e 144
O Desemprego no Brasil e no mundo/ Questões	Desemprego	144 a 148
O salário mínimo no Brasil	Salário mínimo	148
Exclusão no trabalho	Trabalhadores com Necessidades Especiais	149
Vivendo com as relações e atitudes/ Relatos	Relatos de trabalhadores / Trabalho infantil	150

Evolução da mulher brasileira	Trabalho da mulher	160
No mercado de trabalho	Trabalho da mulher	160 e 161
Direitos da Mulher/ Questões	Trabalho e Direitos da Mulher	161 a 164

SILVA, Jamilastreia Alves da; OLIVEIRA, João Luiz. Crescer- vivendo e construindo – vol.2. Fortaleza: Littere Editora, 2005

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Direitos civis, políticos e sociais	Direitos/ Trabalho da mulher	113 a 119
Questão 14	Profissões e cidadania	117
O poema da paz/ Madre Teresa de Calcutá	A distração mais bela é o trabalho/ Conceito de trabalho	167

COLEÇÃO FTD

SOUZA, Maria Rita Costa de; COSTARDI, Wilma Jane Lekevicius. Conhecer e descobrir: alfabetização. São Paulo: FTD, 2004.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
Criança	O “trabalho” dos animais	10
Índio	O trabalho dos índios	14
Onde vai, morena	Profissão: vendedor de flores	46 e 47
Vai boiadeiro	Profissão	61
A história de dois cegos	Condição de vida dos trabalhadores	74 e 75

SOUZA, Maria Rita Costa de; COSTARDI, Wilma Jane Lekevicius. Conhecer e descobrir: língua portuguesa, matemática, história e geografia, ciências: 1ª etapa. São Paulo: FTD, 2004.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
As três irmãs	Texto infantil	21 e 22
O pai	O trabalho do pai/ Carga horária: falta de tempo	37 e 38
A herança de Juca Pança	Texto infantil	56
Chico Rei questões	Trabalho Escravo	113 e 114
Os herdeiros de Chico Rei	Trabalho Escravo	115 a 119
Entrevista do Consultor da ONU	Escravidão no mundo atual	127 e 128
Questão 2/ Reportagem da Folha de SP	Trabalho e Educação	142
Depoimentos 1, 2, 3 e 4	Trabalho e Educação	143 a 145
Questões de matemática (4,6 e 7)	Salário/ Pagamentos para o trabalhador	208 e 209
Questões de matemática (2 e 3)	Salário/ Contas para pagar	213
Adição: De tostão em tostão se junta um milhão/ Salário	Salário/ Poupança	216
Questão de matemática (1)	Salário/ Contas para pagar	233

Multiplicação: História do Valter	Patrão x empregado	239
Questão de matemática: Papel de carta(questão 6)	Texto infantil	242
Gasto do funcionário com ônibus (questão7)	Gastos do trabalhador	242
Problemas (1, 2,3,4)	Problemas envolvendo profissões	245
Cap.3. O Trabalho/ Trabalhar é um direito ou um dever? O trabalho nosso de cada dia	Profissões: ascensão / Vida e trabalho	292
Questões 1,2	Vida e Trabalho para os alunos	293 e 294
Questão 3	Carga horária de trabalho	294 e 295
Os direitos e os deveres do trabalhador	Direitos e Deveres	296 e 297
Questão 2: Carteira de Trabalho	Direitos do trabalhador	298
Questão 3: FGTS/ Preenchimento de ficha	Direitos do trabalhador	298 e 299
O trabalho infantil é proibido!	Trabalho infantil	300
O trabalho no campo e na cidade	Trabalho no campo e na cidade/ Profissões	301 e 302
Questão 1	Profissão	303 e 304
Questão 2	Trabalho e educação	304
Direitos e Deveres do cidadão	Direitos e Deveres do cidadão	310 e 311

SOUZA, Maria Rita Costa de; COSTARDI, Wilma Jane Lekevicius. Conhecer e descobrir: língua portuguesa, matemática, história e geografia, ciências: 2ª etapa. São Paulo: FTD, 2004.

TEXTOS/ QUESTÕES	TEMAS	PÁGINAS
1. Procurando emprego/ Questões sobre Profissões/ Oferta de empregos/ Currículo	Oferta de empregos/ Currículo/ Dicas para arranjar um emprego (Empregabilidade)/ Trabalho e educação	7 a 11
Habilidades pessoais ganham mais peso na entrevista	Habilidades e competências para conseguir um emprego	19 a 20
4. A mulher e o trabalho/ Quantas mulheres trabalham nos dias de hoje, fora do lar?	O trabalho da mulher	53
Arrombando a porta	O trabalho da mulher e o preconceito	53 e 54
Todas as vidas	Trabalho da mulher e Profissões	57 a 59
A emancipação feminina	O trabalho da mulher	67 a 69
Questões 4 e 5 (Problemas)	Problemas envolvendo profissões e gastos do trabalhador com condução	205

Questão 1: Dividindo ganhos/ questão 2	Salário	213 e 214
Quem vivia no Brasil	O trabalho dos índios	268 e 269
O fim da escravidão e o trabalho livre	O trabalho escravo	305 e 306
Os imigrantes	Trabalho dos imigrantes	307
As atividades econômicas/ Agricultura	Atividade Econômica	338
Pecuária	Atividade Econômica	339
Indústria	Atividade Econômica	340
Comércio	Atividade Econômica	341
Transportes e comunicações	Atividade Econômica	341
O lixo que não é lixo	Trabalho dos catadores de lixo	362