

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Veronica da Cunha Andrade Santos

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EJA SOBRE
TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA:
estudo exploratório no município de Queimados - Baixada Fluminense

Rio de Janeiro

2014

Veronica da Cunha Andrade Santos

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EJA SOBRE
TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA:
estudo exploratório no município de Queimados - Baixada Fluminense

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Margarida de Mello Barreto Campello

Rio de Janeiro

2014

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

S237c Santos, Veronica da Cunha Andrade
Concepções de professores de EJA sobre
trabalho e formação humana: estudo exploratório
no município de Queimados - Baixada Fluminense /
Veronica da Cunha Andrade Santos. - Rio de
Janeiro, 2014.
90 f.

OrientadorA: Ana Margarida de Mello Barreto
Campello

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,
2014.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação. 3.
Trabalho. 4. Docentes I. Campello, Ana Margarida de
Mello Barreto. II. Título.

CDD 374

Veronica da Cunha Andrade Santos

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE EJA SOBRE
TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA:
estudo exploratório no município de Queimados - Baixada Fluminense

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para a obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Aprovada em 25/09/2014

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Margarida de Mello Barreto Campello (FIOCRUZ / EPSJV)

Profª Drª Marta Lima de Souza (UFRJ / FE)

Prof. Dr. José Roberto Franco Reis (FIOCRUZ / EPSJV)

Dedico essa dissertação aos:

Aos filhos de ninguém, os donos de nada...

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cultura, têm folclore.

Que não tem cara, têm braços.

Que não tem nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns que custam menos que a bala que os mata.

Eduardo Galeano

AGRADECIMENTOS

Deus, em primeiro lugar, pois é minha torre forte em tempos de guerra contra a injustiça.

Aos meus pais Gabriel e Liberalina, guerreiros incansáveis na busca do vir a ser, que me ensinaram a ser EU e lutar pelos meus ideais.

Aos meus pastores Uzziel, Andrea e Eraldo, homens e mulheres aguerridos, que lutaram por mim e tantos outros jovens sem esperança da comunidade queimadense.

Ao meu esposo Cristiano, companheiro das horas de lágrimas e sorrisos, que ensinou na feitura deste estudo o que é generosidade.

As minhas filhas Elisa e Luisa, fontes de inspiração, que me ajudam a acreditar que um novo mundo é possível.

Aos meus alunos, de uma vida inteira, que me relembram há 20 anos o porquê da minha “justa ira”.

Aos meus amigos Marcos Poubel e Loide Azevedo (representando todos os amigos e companheiros de luta nesta árdua tarefa de ser professor), pela parceria na batalha renhida em prol de uma “educação para além do capital”.

A Dra. Isabela Cabral Félix de Sousa, minha primeira orientadora PIBIC/IOC, que fez mais do que iniciar-me neste doce delírio de questionar o mundo, mostrou-me que eu não precisava deixar de ser eu. E este é o meu eterno desafio!

A minha orientadora Professora Doutora Ana Margarida Campello, através da qual agradeço a todos os trabalhadores docentes que passaram pela minha vida.

*A minha raiva, a minha justa ira, se funda na
minha revolta em face da negação do direito de
“ser mais” inscrito na natureza dos seres
humanos. (Paulo Freire)*

RESUMO

Esta dissertação destaca alguns aspectos da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e de sua consolidação como modalidade de ensino. Recupera a história do município de Queimados, a memória da cidade desde os tempos de distrito de Nova Iguaçu até sua emancipação, com o propósito de refletir sobre as peculiaridades históricas e sociais que compõem a singularidade da EJA nesse lugar. Apresenta o processo de constituição dessa modalidade de ensino em uma escola municipal da cidade de Queimados, por meio da análise de dados coletados em entrevistas semiestruturadas, analisa como seus trabalhadores docentes percebem e desenvolvem as concepções de trabalho como formação humana. Procura refletir sobre as narrativas dos professores e a sua dimensão social no mundo do trabalho precarizado, buscando possibilidades para construir uma escola que não se afaste de seu papel principal que, entende-se ser o apoderamento de seus sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Educação de Jovens e Adultos. Queimados.

ABSTRACT

This dissertation points out some aspects of the historical trajectory of youth and adults(EJA)in Brazil and its consolidation as a teaching modality. It recovers the history of the municipality of Queimados, recovers the memory of the city since the days of Nova Iguaçu district until its emancipation, in order to reflect on the historical and social peculiarities that compounds the uniqueness of EJA in this place. This paper presents the process of setting up this type of education modality in the Municipal School and, where of the analisis of collected datas at semi-structures interviews, analyzes how the docents know and develop the concepts of work as human formation. This term paper try to reflect on the teacher's narratives and their social dimension in the word os precarious work, searching possibilities to build a school that does not stand back from its primary responsibility that is meant to be take of their subjets.

Keymords: Education. Labor. Youth and Adult Education. Queimados.

LISTA DE SIGLAS

- AAPO** - Associação de Amigos pelo Progresso de Queimados
- ABC** - Ação Básica Cristã
- CAEJA** - Classe de Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos
- CEAA** - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CETHID** - Centro de Tratamento de Hipertensos e Diabéticos
- CNBB** - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural
- CONFINTEA** - Conferência Internacional de Educação de adultos
- CPC** - Centro Popular de Cultura
- CPCTA** - Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FIOCRUZ** - Fundação Instituto Oswaldo Cruz
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
- LDBEN** - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP** - Movimento de Cultura Popular
- MEB** - Movimento de Educação de Base
- MEC** - Ministério da Educação
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONG** - Organização Não Governamental
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PAS** - Programa Alfabetização Solidária
- PLANFOR** - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- PNA** - Plano Nacional de Alfabetização
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- SEA** - Serviço Nacional de Educação de Adultos

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. DISPUTA DE MODELOS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	21
1.1 AS DIFERENTES CAMPANHAS E MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	22
1.1.1 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).....	24
1.1.2 Movimento Cultural Popular (MCP).....	25
1.1.3 Movimento de Educação de Base (MEB)	26
1.1.4 Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL)	27
1.1.5 Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC)	28
1.1.6 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).....	29
1.2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: RANÇOS E AVANÇOS	31
2.BREVE HISTÓRIA DE QUEIMADOS E DA SUA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	44
2.1. UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO	44
2.2. A EMANCIPAÇÃO: UM NOVO PASSO RUMO À LEGITIMAÇÃO.....	51
2.3. EJA EM QUEIMADOS	54
3. TRABALHO DE CAMPO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EJA SOBRE TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA	61
3.1. CONHECENDO A ESCOLA PESQUISADA	61
3.2. DISCUSSÃO DOS DADOS: CONCEPÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA DOS TRABALHADORES/AS DOCENTES PESQUISADOS NA EJA EM QUEIMADOS	64
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA A ENTREVISTA	86
ANEXO A - MAPA DA BAIXADA FLUMINENSE	88
ANEXO B - BANDEIRA DA CIDADE DE QUEIMADOS	89
ANEXO C - HINO DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS	90

INTRODUÇÃO

Há muitos anos o trabalho da Educação de Jovens e Adultos é propagandeado como lugar de formação do ser humano, assim, não é raro encontrarmos citações, em documentos oficiais, que fazem referência a esta ação educacional. Contudo, faz-se imprescindível a reflexão de como se dá efetivamente este processo em um espaço voltado para esta modalidade de ensino.

Esta análise do percurso da Educação brasileira tem como objetivo compreender como, e se acontece, de fato, a efetiva educação desses Jovens e Adultos em ambiente escolar e, também, perceber que implicações movem os trabalhadores/as docentes que se debruçam e se dedicam a este segmento específico, levando em consideração que inúmeros são os desafios que se apresentam nesta trajetória, entre os quais cita-se a própria constituição histórica da EJA (Educação de Jovens e Adultos), considerada uma educação de “segunda classe” que é oferecida aos excluídos do/pelo sistema e, também, o trabalho educacional em si, que é divulgado pelos governos como uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho formal, deixando assim de ser uma realização da essência criadora do homem para ser um trabalho alienado (MÉSZAROS, 2008).

O conceito de trabalho na perspectiva marxista é compreendido como uma expressão do homem, pois é através dele que o homem se faz mais humano a cada dia. O presente estudo, no entanto, tem o propósito de refletir sobre as possibilidades e limites deste “vir a ser mais humano” a partir da Educação de Jovens e Adultos realizada no município de Queimados¹, em um universo de atuação que conforma os/as trabalhadores/as docentes e, contraditoriamente, “eleva” a Educação a uma condição de solucionadora das mazelas sociais geradas no próprio interior das contradições da gestão capitalista alienante. (SANTOS, 2012)

Recorre-se à Teoria da Alienação para que esta seja instrumento de suporte no trabalho de busca pela compreensão deste processo. Segundo Fernandez (1985), a teoria citada atua como ferramenta para o entendimento de como ideia de homem e de mundo acontece de acordo com a cultura específica de cada grupo social e, ainda, de cada indivíduo concreto, surgindo “espontaneamente” a partir da experimentação de determinadas condições materiais de existência humana. A Teoria da Alienação aponta a possibilidade de reflexão sobre como o processo de trabalho vem “coisificando” os trabalhadores, ou seja, transformando-os em mercadoria. No sistema capitalista, o trabalhador é apenas mais um

¹ Município recém-emancipado localizado na Baixada Fluminense, que tem na exclusão social uma de suas maiores características.

recurso, uma “peça” na engrenagem da “máquina” de produzir capital; é um instrumento deste capital, é subsumido, dominado, estranhado de si mesmo, como diz Marx nos Manuscritos de 1844.

Mészáros (2011) entende que a dinâmica de trabalho vem, progressivamente, convencendo o trabalhador que seu lugar no mundo do trabalho é o lugar daquele que não é; é o lugar daquele que apenas, e tão somente, é forçado a vender sua única propriedade: a força de trabalho. Assim, instiga-nos a reflexão de como a Teoria da Alienação poderá ajudar a pensar junto aos/as trabalhadores/as docentes da EJA sobre a complexidade dessa mudança do/no trabalho e como estes/estas profissionais reconfiguram o seu fazer diário nesta conjuntura.

Entende-se como urgente o desvelamento do jogo maquiavélico subjacente à ideologia burguesa, jogo que faz com que as relações de subordinação sejam compreendidas como dados naturais da existência humana. É imprescindível, portanto, que os intelectuais politizados portem-se como agentes da consciência, revelando e esclarecendo a existência de relações de poder onde normalmente elas não são percebidas. A atividade do trabalhador, como alienação da atividade produtiva deixa, então, de ser uma manifestação essencial do homem para ser um “trabalho forçado”, não voluntário, mas determinado pela necessidade externa. (MARX, 1988).

O conceito de alienação pode ser compreendido quando o trabalho deixa de ser a satisfação de uma necessidade para ser, apenas, um meio de satisfazer necessidades externas a ele; o trabalho, assim, não é uma feliz confirmação de si e nem o desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual; mas antes o sacrifício de si e mortificação cuja consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano. Hoje um “membro da equipe” é levado a acreditar que dentro do “coletivo” a sua atividade produtiva é importante e, deste modo, o trabalhador aliena-se também do gênero humano - ele não é mais em si, ele é parte de. As mudanças tecnológicas, por outro lado, vem sendo utilizadas mais como instrumentos que tem por objetivo escamotear a nova constituição da organização do trabalho e a crescente perversão que despersonaliza o homem. (CASTRO, 1994).

A opção pelos estudos da Teoria da Alienação é um desafio para repensar uma sociedade onde seus sujeitos trabalhadores não sejam menos valiosos que o produto do

trabalho; em outras palavras, onde os indivíduos retomem o controle de suas vidas, sobrepujem a propriedade privada e sejam capazes de reescreverem as relações sociais de produção, através da ressignificação do trabalho como princípio educativo. (SANTOS, 2012).

Esta pesquisa nasce do desejo de compreender esse processo de/no trabalho na Educação de Jovens e Adultos de Queimados, pois a EJA sempre fez (de maneiras diversas) parte da minha vida. Cresci ao lado de pai sindicalista e presidente de associação de bairro, sempre envolvida em muitas frentes de lutas sociais que tinham por meta a melhoria da qualidade de vida da comunidade local, na cidade de Queimados, situada na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro. A ausência de políticas públicas e a luta por uma vida com mais dignidade levo, ainda na adolescência, a aceitar o desafio de participar de um grupo de alfabetizadores e professores de reforço que atendiam aos jovens com dificuldade na aprendizagem e, logo depois, encorajada por vizinhos, surge a primeira experiência com a alfabetização de adultos.

A primeira experiência trouxe a inquietude produtiva, assim, ansiosa por conhecer melhor a Educação de início ao Curso de Formação de Professores na década de 1990, período efervescente em relação às discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e foi a vivência neste cenário pulsante que permitiu o envolvimento com textos e autores que discutiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua reconfiguração como modalidade de ensino. Desde então, aguçada a curiosidade, passei a observar, tendo como norte as orientações expressas na LDB, o cotidiano dos estágios no contexto do ambiente escolar; assim como tinha como ponto de reflexão, levada pela instigação do tema, o pensar sobre como os alunos e professores, sendo trabalhadores numa situação de exploração, se relacionavam com o trabalho como categoria fundamental do ser humano e com a construção dos projetos político-pedagógicos.

Atuo há 12 anos dentro de escolas das redes estaduais e municipais ainda no município de Queimados, agora como trabalhadora docente estatutária, trajetória profissional que teve seu início com o trabalho com crianças, no antigo 1º segmento do 1º grau, e logo depois com a totalidade do Ensino fundamental e, durante esta vivência sentia crescer o desejo de repensar o papel da escola frente aos desafios da precarização do trabalho e do seu progressivo distanciamento da realização pessoal. Ao concluir a especialização em Educação de Jovens e Adultos, em 1999, no curso de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nova etapa profissional acontece e, deste modo, surge a oportunidade de trabalhar, pela primeira vez, de forma diária, com alunos do EJA no Programa Alfabetização Solidária,

o que me possibilitou observar com outro olhar quem eram os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Ressalto ainda que o fato de ser moradora do município de Queimados há 36 anos somado à experiência de educadora da modalidade da EJA por duas décadas proporcionou a oportunidade de viver, através da prática e da observação, da gama diversa das dificuldades enfrentadas pela maioria dos trabalhadores/as que, cotidianamente, precisam viver árduas batalhas para manter a si e a família, escolarizar-se e que, devido às jornadas de trabalho exaustivas, o longo tempo no trânsito e a precariedade das condições de vida como um todo, encontra um sem número de obstáculos e dificuldades para alcançar estes objetivos que podem ser considerados básicos. A escola, neste caso a Educação de Jovens e Adultos, passa então a ser mais que um caminho para a escolarização e a conquista de um direito e, ainda, a possibilidade de um acesso a melhores oportunidades; a escola passa a ser um lugar de ser visto como gente, ser humano dotado de potencialidades.

Tais inquietações iniciais concretizaram-se em forma de projeto de pesquisa de mestrado assumido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da FIOCRUZ, durante o período de 2012 ao primeiro semestre de 2013, quando comecei a apropriar-me do conceito de trabalho e lançar-se ao desafio teórico de procurar compreender como os professores de EJA que atuavam na Escola Municipal Professor Leopoldo Machado vinham lidando com a complexidade da mudança do trabalho e com o repensar o papel da escola frente aos desafios de um progressivo distanciamento do trabalho como realização pessoal e, além disso, ser responsável pela tarefa de observar e apreender junto a estes/estas trabalhadores/as docentes sua narrativa e percepção sobre as mudanças nas condições do trabalho, a relação dessas mudanças com a tarefa legal de formar o ser humano e as suas representações frente a esse processo. Neste caminho, identifiquei possíveis contradições, inerentes ao trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, nos documentos municipais e locais da unidade escolar que afirmam uma educação numa perspectiva de transformação social.

No decorrer desta trajetória pessoal fui percebendo que os/as trabalhadores/as docentes da EJA vivenciam uma exploração do seu próprio trabalho e do trabalho dos seus/suas alunos/as, realizada avassaladoramente pelo capital, constituindo-se numa teia complexa, onde inúmeras vezes a relação entre educação e trabalho é apresentada como indissociável, desconsiderando as mazelas sociais e a construção de uma sociedade de classes. Não podemos nos furtar à informação de que a Baixada Fluminense, espaço de realização desse estudo, é caracterizada historicamente pela marginalização de seus cidadãos, configurando a malfadada

divisão social de classe; fato este que torna o trabalho da autora um desafio ainda maior, pois constantemente há o encontro com uma série de variáveis que confronta o tipo de educação oferecida, para quem e para quê. Esta região fluminense teve “um certo desenvolvimento”² a partir do ciclo de mineração no Brasil, no século XVIII, quando era utilizada como imprescindível corredor de escoamento do ouro procedente da província de Minas Gerais. No século seguinte a Baixada recebe novo impulso no sentido de seu crescimento econômico e social ao se tornar um dos primeiros espaços utilizados para o plantio do café no Brasil; novo estímulo acontece através da implantação da Estrada de Ferro Dom Pedro II, hoje chamada Estação Ferroviária Central do Brasil³, por outro lado, a criação da estação foi responsável pelo esvaziamento das rotas tradicionais pelos rios e caminhos da região fazendo surgir assim as vilas e povoados no entorno das estações como Maxambomba (atual Nova Iguaçu), Belém (atual Japeri), dentre outras, que hoje formam as principais cidades dessa região (SIMÕES,2004).

Este panorama descrito e sua trajetória histórica são, portanto, elementos instigadores que estimulam a vontade de conhecer, com maior profundidade, o funcionamento da EJA em Queimados, que faz parte de uma Baixada Fluminense ainda tão marcada pela exclusão e achatada entre este processo de povoamento e globalização; para entender como este segmento educacional desenvolve seu trabalho dentro deste universo onde os/as seus/suas trabalhadores/as docentes precisa resgatar a formação humana e, ainda, desenvolver conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional a fim de atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. Neste ponto pergunta-se: Há possibilidades na EJA de um formato de trabalho que desempenhe um papel reflexivo, formando seus alunos numa perspectiva de emancipação dentro deste cenário ou só resta a conformação da subjetividade do trabalhador?

Urge um projeto de EJA que considere o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas, sujeitos que produzem sua existência com bases em relações contraditórias e desiguais, que não podem ser dadas como imutáveis. Urge o desenvolvimento de uma proposta que não aliene o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos, não tratando o trabalho somente em sua dimensão econômica, reduzindo o sujeito ao fator econômico (FREIRE, 1996).

² Marcação da autora

³ Período do Segundo Reinado (1840-1889)

Ainda que a EJA, de acordo com o já abordado até então, seja colocada como “bandeira” e elemento que tem a responsabilidade de saldar uma dívida social que o Estado possui com os jovens e adultos não escolarizados, é necessário, porém questionar o modelo de educação vigente nas escolas geridas pelo Estado, tendo em vista que há uma “descaracterização do trabalho docente”, reproduzindo uma escolarização alienada que conforma os sujeitos (SANTOS, 2012, p.174).

Cabe aqui a retomada do pensamento de Mészáros quando diz:

Uma concepção [...] de educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos, mas devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra [...] as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. (MÉSZÁROS, 2008, p74.)

Considerando que o município de Queimados possui o menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2014), surgiram algumas questões que instigaram este trabalho: *Que educação de jovens e adultos é essa? Como ela se constituiu ao longo destas décadas no Brasil? EJA pra quem? EJA por quê? Como tudo isso se articula na cidade de Queimados?*

Gramsci (1989), dizia que a educação deve ser um bem comum que permita homens e mulheres, independente da classe social, possam ter condições de articular as transformações sociais necessárias. A escola, contudo, ainda que exerça um papel de extrema relevância, pois é também pela formação educacional que poderemos vislumbrar a redução dos contrastes sociais do país, em se tratando de EJA passa a ser uma peça indispensável já que tem como público alvo àqueles que não tiveram oportunidades educacionais ou que as tiveram de forma insuficiente, não contemplando o seu direito constitucional de desenvolvimento pleno. Como diria Jessé de Souza, este grupo de cidadãos que não nasceram premiados, marcados pra vencer na vida (SOUZA, 2009).

A EJA no Brasil tem cerca de dois milhões de alunos. A rede municipal de Queimados⁴ atualmente atende cerca de dois mil alunos, 629 pertencentes ao quadro discente da escola municipal pesquisada. Já em se tratando de professores são dois milhões em todo território nacional. Já na escola pesquisada são 65 docentes estão atuando na EJA do território

⁴ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/2014. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php

queimadense. Os dados do IBGE também revelam que existem em torno de cinco mil analfabetos na cidade de Queimados. Entende-se aqui que nos cabe refletir como esses trabalhadores docentes desenvolvem o seu fazer cotidiano frente à falta de comprometimento do poder público com uma Educação de Jovens e Adultos que não seja mais um carimbo de fracasso na vida destes sujeitos, mas que possibilite a “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, 1996, p.105).

O presente estudo recai no âmbito da pesquisa qualitativa em Educação, com ênfase no estudo de caso; pois ao buscar percepções as concepções dos docentes sobre o trabalho e a formação humana, busca-se também compreender as intencionalidades educacionais espelhadas no currículo e no projeto educativo de responsabilidade dos educadores.

Para Kosik (1976, p 42), não é possível abranger ou apreender a totalidade de todas as coisas, entretanto, a ideia, baseada no movimento de ir e vir da análise dos fatos estudados, que "o todo se cria a si mesmo na interação das partes" e a compreensão do objeto de estudo começa a clarificar-se. No processo de observar a realidade, onde os fatos e os fenômenos acontecem numa relação “em espiral”, vamos nos aproximando da concreticidade das coisas, buscando compreender a essência delas ou o que as causou. A complexidade dos fenômenos fazem parte do ambiente cotidiano, da esfera da vida comum humana e, por sua regularidade, imediatismo e evidência, agem na consciência dos indivíduos agentes, fazendo com que tudo pareça natural. (KOSIK, 1976, p. 11).

Toda a investigação da realidade, dessa forma, tem como ponto de partida um interesse de conhecimento ou de saber. Um desejo de olhar além. Nenhum interesse de conhecimento pode ser resolvido na forma como se manifestou espontaneamente à mente do investigador e foi formulado como tema de investigação. Todos necessitam ser delimitados, concretizados para serem acessíveis à indagação científica. Segundo Minayo (1998), a pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que corresponde a um exercício mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser minimizados à operacionalização de variáveis. Assim, aplicamos questionários com perguntas semiabertas a dez professores atuantes na modalidade EJA, a fim de problematizar as percepções que permeiam o imaginário dos/das trabalhadores/as docentes diante destas tensões sociais complexas que se interpõem no desenvolvimento do seu fazer, levando-os a equilibrarem-se cotidianamente nessa cordabamba da carreira docente em meio a uma série de reformas políticas. A corrente metodológica escolhida para tal investigação foi baseada no materialismo histórico dialético por meio de análise e compreensão mais próxima do real, do concreto, buscando a partir da

análise das relações dentro do concreto imediato da formação profissional do trabalhador docente suas interfaces com o processo de trabalho. O materialismo histórico dialético como forma de intervenção teórica, ou seja, como instrumento lógico de interpretação da realidade, apresenta em seu bojo, em sua essencialidade lógica, a dialética e neste sentido nos mostra um caminho epistemológico para a referida interpretação.

[...] não se trata de um método, mas de uma prática, e uma prática aprendida praticando-se. De modo que nesse sentido a dialética nunca pode ser registrada, nem aprendida de cor. Ela só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico dentro da própria prática. (Thompson, 1981, p. 129)

A pesquisa foi dividida em dois procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A primeira possibilitou a construção do nosso trabalho, na perspectiva da compreensão do universo da EJA e o mundo do trabalho, pois era preciso compreender as reformas específicas do ensino, e a própria política, a fim de entendermos que essa é uma proposta global e orgânica sempre ligada a um grande embate que vislumbra um modelo de sociedade. A Educação de Jovens e Adultos pode, assim, ser compreendida de forma mais ampla que abrange suas conexões com o cenário mais geral de desenvolvimento e mutações do capitalismo (FRIGOTTO, 1995).

O caminho teórico desta pesquisa tem como fundamento autores e obras que se considera essenciais para o entendimento do objeto de estudo abordado, entre elas pode-se citar: Mézaros (2006, 2008 E 2011); que discute a alienação do/no mundo do trabalho; também foram consultadas as obras de Ventura (2010), Frigotto (1995, 2010) e Rummert (2007), que discutem a relação da escola com o trabalho na EJA; Santos (2012), que trata da “pedagogia do mercado” da destituição do trabalho docente em sua dimensão criativa e transformadora, além das ideias sobre Educação, emancipação e formação humana de Freire (1996).

A segunda etapa do trabalho foi realizada mediante pesquisa de campo que norteou a construção deste estudo que, por sua vez, foi desenvolvida através de visitas periódicas à escola estudada com a intenção de observar *in loco* o cotidiano escolar; em seguida, foram realizadas as entrevistas a partir de um questionário semiestruturado aplicado em dez trabalhadores/as docentes da Escola Municipal Professor Leopoldo Machado; funcionários da escola (diretora / auxiliar de serviços gerais / inspetor de disciplina e vigia) e também com a professora responsável pela coordenação municipal de todas as escolas de Educação de Jovens e Adultos na cidade, que atende na Secretaria Municipal de Educação.

É importante ressaltar que o uso do questionário foi essencial para aprofundar o conhecimento sobre os/as trabalhadores/as da EJA na escola pesquisada, sendo um instrumento que permite liberdade nas respostas devido à garantia de anonimato que oferece já que de acordo com o entendimento de Sellitz (1987), os informantes sentir-se-ão mais seguros para expressarem os seus pontos de vista a partir da certeza que não serão identificados de maneira nenhuma. Ressalta-se que o uso dos questionários possibilitou coletar informações que, ao serem analisadas, atenderam a proposta inicial deste trabalho contida em seus objetivos gerais e específicos.

As entrevistas com os trabalhadores docentes, que têm como objetivo repensar a concepção de trabalho como formação humana na EJA, deveriam ter sido realizadas no período compreendido entre os meses de outubro a dezembro de 2013, mas devido às fortes chuvas do fim do ano que inundaram a escola e também a moradia de muitos de seus alunos e professores, que tiveram grandes prejuízos particulares, entendeu-se a necessidade de ampliar o prazo da aplicação dos questionários que, portanto, teve sua conclusão no mês de fevereiro de 2014, ocasião do retorno das aulas. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas a fim de facilitar as idas e vindas da reflexão e da coleta de informações. Informa-se que durante a realização das entrevistas com os/as professores a pesquisadora solicitava que o sujeito narrasse a sua inserção na EJA e elencasse as suas principais dificuldades para relacionar educação e trabalho e, por fim, era perguntado a respeito dos projetos que tinham para o futuro profissional.

Quanto à organização dos capítulos da dissertação, esta se apresenta da seguinte forma: O Capítulo I buscou-se elencar alguns pontos fundamentais na compreensão história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando também os movimentos que foram determinantes na consolidação da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que atende a um público com suas especificidades e de uma singularidade a ser considerada. O Capítulo 2 recupera a história do município de Queimados, a memória da cidade desde os tempos de distrito de Nova Iguaçu até a emancipação, com o propósito de inserir nesse processo as peculiaridades históricas do local, apresentando sua singularidade em um espaço maior que a Baixada Fluminense, um lugar extremamente pobre e desamparado pelo poder público historicamente há décadas. Discorreu-se também sobre a origem do termo “Queimados” e, além disso, procurou-se refletir sobre qual é a educação de jovens e adultos que este município oferece, ou seja, a serviço de quem a EJA de Queimados está. No Capítulo 3 revela-se como se constituiu a EJA na escola pesquisada e como seus trabalhadores docentes percebem e desenvolvem as concepções de trabalho como formação

humana na escola onde atuam. O capítulo ainda caracteriza a escola pesquisada levantando dados sobre sua história e projetos, procurando refletir sobre as narrativas dos professores e a sua dimensão social no mundo do trabalho precarizado. Concluímos apresentando as considerações finais, onde destacam-se as contradições e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos na rede pesquisada e apresentam-se as reflexões suscitadas no estudo, destacando a urgência da construção de um processo de ensino e aprendizagem que não se afaste de seu papel principal construir uma escola que não se afaste de seu papel principal: o apoderamento de seus sujeitos.

Entende-se que para fundamentar as discussões compreendidas nesta pesquisa foram de grande importância a participação da autora nos debates realizados durante as aulas do mestrado no âmbito da Pós-Graduação da Escola Politécnica Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, especialmente na disciplina Tópicos Especiais em Educação Profissional II: Teoria da Alienação, ministrado pelo professor doutor Ramón Peña Castro, que buscava esclarecer a compreensão sobre a ideia de homem e mundo que é inerente a cada cultura e grupo social específico e, ainda, a cada indivíduo concreto, especificidade individual que surge a partir da experimentação de determinadas condições materiais de existência humana. A Teoria da Alienação é, portanto, veículo teórico que permite a possibilidade de reflexão sobre o processo de trabalho no sistema capitalista que, por sua vez, percebe e trata a força motriz do trabalhador como sendo apenas mais um recurso, uma “peça”, na engrenagem da “máquina” de produzir capital, estranhado de si mesmo (MÉSZAROS, 2006).

1. DISPUTA DE MODELOS E POLÍTICAS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O presente capítulo apresenta a constituição da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade do Ensino Fundamental e, também, aponta as facetas deste processo onde a EJA foi marcada, historicamente, pelas idas e vindas de uma política educacional que continua negligenciando o preceito constitucional que preconiza que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Ao longo da História os mais pobres têm ficado às margens da sociedade recebendo uma educação de segunda classe que não contempla o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Busca-se traçar uma linha do tempo onde seja possível visualizar como a Educação de Jovens e Adultos sempre esteve equilibrando-se nesta corda bamba, em contraponto à classe dominante que disputa e retém o poder, além de demarcar o lugar de cada indivíduo nessa sociedade excludente. Segundo Ventura (2001) é imprescindível pesquisar a conjuntura histórica na qual as contradições e conflitos entre desenvolvimento, populismo e trabalhismo marcam as relações sociais, políticas e culturais.

Em pleno século XXI somos confrontados com a realidade da convivência com a negação da Educação, pois nem todos vivenciam a plenitude do desenvolvimento de suas potencialidades; muitos ainda só conhecem a Educação como direito no papel constitucional, porém não usufruem da educação como direito de fato na feitura do processo de humanização diária. A cultura do trabalho precarizado presente na EJA, que se contrapõe a uma educação plena, é a da formação profissional reduzida aos treinamentos dentro de um modelo que se pode denominar como *fastfood* e que traz o aligeiramento de conteúdos por meio da pedagogia das competências; da ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo; da educação corporativa em função do interesse das empresas, dos rudimentos técnicos ou das especializações tecnológicas, desconectados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais. (ALMEIDA, 2010).

Entende-se que é necessário uma revisita a História da Educação, tal procedimento torna possível a reflexão sobre como a Educação de Jovens e Adultos se constitui como um sistema paralelo de ensino, marcando de forma dura e cruel a exclusão nesta estrutura dual, que evidencia o caráter classista da sociedade brasileira o que acarreta uma expansão da oferta escolar de forma não homogênea, estando sempre atrelada às zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista. (ROMANELLI, 1991).

1.1 AS DIFERENTES CAMPANHAS E MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Os jesuítas, considerados pioneiros da Educação no Brasil, são hoje questionados sobre o caráter de seus métodos e objetivos, pode-se dizer que em tempos jesuíticos utilizou-se uma metodologia que objetivou ensinar os índios a ler e escrever para que tanto servissem à igreja como, também, fossem mão-de-obra servil no trabalho. Os jesuítas pregavam a fé católica desrespeitando, assim, a fé dos índios e desmerecendo as raízes genuínas deste povo; para isso usavam técnicas de aculturação, travestidas em educação, nos nativos que encontraram em terras brasileiras, que denominavam de “salvação das almas”. Os jesuítas abriram o caminho para a entrada dos colonizadores, ensinando as primeiras letras, injetando a doutrina católica e os costumes europeus, fazendo um pacote perfeito de massacre cultural.

A expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII, abriu espaço para novas iniciativas voltadas para a educação. A constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita, contudo, a titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres, que poderiam ocupar funções na burocracia dos trâmites imperiais ou no exercício de funções ligadas a política e ao trabalho desempenhado pelos representantes do imperador. Tais processos apresentavam roupagens novas, mas possuíam base na histórica de relação desigual entre as classes sociais no Brasil, pois só possuía essa “cidadania” uma pequena parcela da população, que “naturalmente” não eram negros, índios e pobres. (CARNEIRO, 1964).

Na segunda metade do século XIX as campanhas pela educação de jovens e adultos aconteceram de uma maneira superficial, tendo em vista que esses movimentos não apresentaram em seu bojo a luta pelo direito à participação efetiva no sistema educacional, deste modo, a educação que se destinava aos jovens e adultos no Brasil servia aos interesses de uma política que legitimava as desigualdades sociais no país, criando novos obstáculos para que os mais pobres pudessem ter acesso ao aprendizado em seu caráter institucional.

Vale destacar que os/as próprios/as trabalhadores/as não estiveram passivos nestes movimentos de “catequização” para mão-de-obra, pois desde o início do século vem se organizando na perspectiva de criar escolas próprias, haja vista a experiência anarquista. A estratégia casava política e educação da classe de trabalhadores com a formação cultural. (CANÊDO, 1991).

É preciso compreender as reformas específicas do ensino e a própria política para, então, entender que essa é uma proposta global e orgânica, que sempre está ligada a um grande embate que vislumbra um modelo de sociedade. A Educação de Jovens e Adultos

(EJA), assim, com suas conexões com o cenário mais geral de desenvolvimento e mutações do capitalismo é vista em um contexto da reforma do Estado brasileiro. (FRIGOTTO, 2001).

Segundo Beisiegel (1982), por volta do final dos anos 1940 e início da década seguinte o índice de analfabetismo no Brasil alcançava em torno de 55% da população brasileira maior de 18 anos, fato que levava a uma intensificação dos trabalhos na área de Educação de adultos, que vinha acontecendo desde 1942 quando o Decreto-Lei n. 4958 (Disposições regulamentares) instituiu o Fundo Nacional de Ensino Primário. Este procedimento marcou o início da institucionalização da Educação de adultos pela União, cabendo-lhe a tarefa de regulamentá-la e implementá-la.

(...) a educação de adultos que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior. (...) Uma legislação fragmentária, que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão de serviços às populações adultas, e um pequeno número de escolas mantidas pelas iniciativas estaduais, municipais e particulares, e abertas aos reduzidos contingentes de adultos (...) cedem lugar, nessa nova fase, a um empreendimento global do governo da União. Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos. (BEISIEGEL, 1982, p.10)

O analfabetismo, portanto, emergiu não como uma questão econômica, mas como uma questão política. As leis tinham caráter discriminatório e excludente em relação ao analfabeto. O analfabetismo constituiu-se na grande vergonha nacional (CARNEIRO, 1964).

Paulo Freire faz essa denúncia:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. (FREIRE, 2001, p. 15)

Os mais pobres, que estavam excluídos do sistema regular de ensino (e até mesmo deste “sistema educacional paralelo”), eram alvos de campanhas de alfabetização em massa e, entre elas, pode-se destacar:

- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA);
- Movimento de Educação de Base (MEB)
- Centros Populares de Cultura (CPC)

- Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL)
- Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC)
- Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)

1.1.1 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)

A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho, teve início em 1947 e se estendeu até 1963. A CEAA contava com recursos provenientes de organizações públicas e particulares e buscava articular estratégias para mobilizar os diversos setores da sociedade brasileira em prol da causa comum de acabar com o analfabetismo no Brasil, tentava-se associar o objetivo da campanha à transformação social e ao desenvolvimento do país. Esta campanha destacou-se pela iniciativa de construir um currículo diferenciado, constituído por cartilhas, jornais, folhetos e textos de leitura que tinham como meta firmar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (ALMEIDA, 2010).

Almeida (2010), ainda afirma que por meio da CEAA desejava-se que a educação preparasse a mão de obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano-industrial que se desenhava. Já na zona rural a CEAA focava na ideia de que o homem no campo se fixasse em sua região, evitando o êxodo para as cidades; além disso a Campanha, que cumpria bem seu papel a serviço do capital, pretendia que os imigrantes e seus descendentes fossem integrados nos estados do sul desconsiderando, deste modo, os conhecimentos próprios dos alunos e o desenvolvimento da consciência crítica, moldando mão de obra precarizada e “formatada” para assumir trabalhos nas fábricas.

Reporta-se a Ventura (2001), para reafirmar que estas campanhas, como o próprio nome descreve, foi algo provisório, emergencial, sempre foram lançadas em muitos países periféricos e semiperiféricos após a II Guerra Mundial e incentivadas, principalmente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), para levar a frente a realização de programas nacionais de educação de adultos, ligados a propostas de enfrentamento ao comunismo. O capitalismo industrial vai se tornando grandioso e surgem novas exigências educacionais, principalmente no intuito de aumentar o número de pessoas capazes de votar e de preparar mão-de-obra para o mercado industrial, que encontra-se em expansão no fim do Estado Novo, em 1945, ainda que os programas de massa nestes moldes tenham fracassado

em todo o mundo. Assim, a partir da CEAA foram lançados dois programas de educação diferentes:

- Serviço Nacional de Educação de Adultos (SEA), que atuava através de planos anuais oferecendo o ensino supletivo;
- Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que teve sua principal base na região nordeste.

O Serviço Nacional de Educação de Adultos espalhou-se pelo Brasil, dedicando-se aos grandes centros urbanos, atuando também na zona rural. De acordo com Almeida (2010), a SEA surgiu em 1947 e tinha por objetivo "a orientação e a coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos", sendo instalado como "serviço especial" do Departamento Nacional de Educação.

O 1º Congresso de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 1952, teve como tema *Ser brasileiro é ser alfabetizado*, e levantou a “bandeira” da educação voltada para a cidadania para entrelaçar aí a preparação de novos eleitores, tendo em vista o retorno das eleições diretas. Em 1958, Paulo Freire apresenta o trabalho “Educação de Jovens e Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, onde denunciava que a miséria do povo brasileiro estava associada à condição de analfabetismo. O 2º Congresso de Educação de Jovens e Adultos declara, oficialmente, o fracasso desta campanha. (VENTURA, 2001).

Segundo Di Pierro (2000), de 1959 a 1964, a EJA sofre um momento de intenso debate sobre política e interesses que se tornaram pano de fundo para as discussões políticas da EJA, e o segmento de Educação de Adultos entra em sua fase de institucionalização efetiva quando à União inicia a tarefa de regulamentá-la e implementá-la. Neste momento, emergindo de uma crise da hegemonia da classe dominante, surgem duas concepções de Educação de Jovens e Adultos: uma educação libertadora (que considerava a conscientização como o grande mote da formação dos sujeitos) e a educação funcional, de treinamento, (que preocupava-se, como o próprio nome denota, com função de educar). Educar para quê? Para treinar mão-de-obra. Afinal, estávamos em pleno projeto de desenvolvimento nacional.

1.1.2 Movimento de Cultura Popular (MCP)

Ventura (2001), nos ajuda a compreender a história ao mostrar que em 1960 é criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), organizado a princípio pela Prefeitura de Recife e estendido a várias cidades de Pernambuco. Era uma educação voltada para o esclarecimento

dos sujeitos, ou seja, os conhecimentos vinculados objetivavam incitar a transformação social por meio do entendimento político das classes populares.

Para Freire (1996), a principal contribuição da inovação pedagógica e metodológica do Movimento de Cultura Popular, não está na rapidez com que se pode alfabetizar um adulto, mas na sua ação conscientizadora, emancipadora e de formação para “ser humano” e para a cidadania. Freire propunha um diálogo em torno do conceito antropológico de cultura. O objetivo era levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem. Assim, iniciava-se o estudo das palavras geradoras. Numa etapa posterior, se inseria os temas geradores, aprofundando as análises dos problemas sociais recorrentes.

Uma das ações importantes do MCP está ligada às atividades culturais, fundamentalmente voltadas para o teatro, além do incentivo à leitura e à escrita. De acordo com a nossa pesquisa de campo, esse movimento não chegou a existir no município de Queimados.

1.1.3 Movimento de Educação De Base (MEB)

Em 1961, sob a liderança da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) surge o Movimento de Educação de Base (MEB). A União compreendia o financiamento das operações, o envio de funcionários e a cooperação de todos os órgãos federais que, de alguma forma, pudessem auxiliar na realização de serviços, através dos termos fixados no Decreto nº 50370 de 21 de março de 1961, (BEISIEGEL, 1982).

Neste período há também o rompimento das organizações de jovens católicos com a evangelização desvinculada do contexto social, econômico e cultural, engajando-lhes em uma perspectiva de atuação política que desejava ver as mudanças estruturais na sociedade brasileira. Uma das atividades que podemos destacar é o Teatro do Oprimido, vemos nas palavras de Boal:

Todo teatro é político, ainda que não trate de temas especificamente políticos. Dizer ‘teatro político’ é um pleonasmo como seria dizer ‘homem humano’. Todo teatro é político, como todos os homens são humanos, ainda que alguns esqueçam disso. (BOAL, 1995, p.9.)

De acordo com Fávero, o MEB, um dos principais educadores da época, em 1963 se expande por diversos estados como: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e no Território de Rondônia, compreendendo cerca de 500 municípios. (FÁVERO, 1984).

O MEB, com a perspectiva de acabar com o analfabetismo no país, utilizava instrumentos de comunicação, como o rádio e as escolas radiofônicas, para atingir seu público que, em sua maioria, eram trabalhadores rurais e camponeses. Em 1970 o Movimento de Educação de Base se transformou a fim de tornar-se um Programa Nacional de Educação e continuar com o apoio oficial, garantindo assim sua inserção na política nacional, e com esta mudança deixa de ter um caráter de agente transformador do movimento para funcionar apenas com uma ação de evangelização. (VENTURA, 2001).

É importante considerar que o fracasso do MEB, foi acompanhado por significativa parcela de religiosos, empresários e fazendeiros que viam na ascensão das classes populares uma ameaça ao seu *status quo* de vida privilegiada e, deste modo, passa a demonizar o MEB, afirmando que o movimento poderia provocar horrores como, por exemplo, o comunismo que poderia implantar-se no país. (BEISEGEL, 1982).

1.1.4 Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL)

Neste momento não podemos deixar de destacar a **Campanha de Pé no chão também se aprende a ler** que em 1961, em meio as grandes manifestações populares, propõe-se na extensão das oportunidades para a população do Rio Grande do Norte. A campanha motivou a criação de “acampamento de alfabetização”, onde crianças e adultos pobres aprendiam a ler e a escrever. Nasceram também nos mesmos moldes, bibliotecas, centros de formação de professores, dentre outros que, juntamente com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e com a experiência do Centro Popular de Cultura (CPC), voltam-se às atividades artísticas que permitissem com que as classes populares expressassem os seus saberes e denunciasses através da arte os problemas sociais. Os integrantes desta campanha desejavam a implantação de um Programa, cujo nome já demonstrava a intenção grandiosa, de que **todos** poderiam ter acesso à escola, mesmo os que não tinham uniforme, podendo frequentar as aulas com qualquer roupa ou até mesmo sem os sapatos. Esse movimento se espalhou formando a rede de escolinhas, como foi o caso da Escola das Rocas⁵. É importante lembrar que a dificuldade financeira e institucional marcou o movimento, o que levou as aulas acontecerem em acampamentos abertos, cobertas de palha e com o chão de terra, onde crianças e adultos buscavam o aprendizado da leitura e da escrita (VENTURA, 2001).

A perspectiva freireana adotada reconhecia os analfabetos como portadores e produtores de cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de

⁵ Um conjunto de classes de alfabetização no Bairro das Rocas, um acampamento de salas de aula com palhas e chão batido.

analfabeto que, até então, eram preponderantes e fortemente marcadas pelo preconceito. A Educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica. Sua proposta de alfabetização previa uma etapa preparatória onde o educador precisava conhecer a realidade local dos educandos e, a partir da pesquisa, organizar seu trabalho respeitando os significados sociais, culturais, políticos; seguia-se daí a seleção das palavras geradoras, isto é, os vocábulos que surgiram desse universo com maior densidade de sentido, seriam reunidos em um conjunto variado de padrões silábicos.

Em 1963 acontece a 2ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Montreal, no Canadá, com a participação de 54 países, que teve como tema a Educação de Adultos em um mundo em mudança (nas ciências, nas técnicas, na urbanização, na industrialização, na política, na família, nas relações socioeconômicas e na cultura).

Segundo Ventura (2001), Paulo Freire contribuiu para a produção de um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular. A experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, que alfabetizou 300 pessoas em 40 horas, deixando na História um projeto de cultura popular que gerou um projeto nacional de educação para a uma sociedade democrática com justiça social. A partir de Angicos, criou-se a Comissão Nacional de Cultura Popular, com Paulo Freire como seu coordenador, como um pedagogo empenhado na construção da cidadania democrática no Brasil. E é a partir desta experiência regional que o educador se torna no exílio, primeiro na América Latina e depois na Europa, um cidadão do mundo e um educador de renome internacional. Angicos rompeu com a dicotomia público-privado, onde o que é público é visto como problemático, decadente, incapaz de promover a educação de qualidade, no limite falido; e o privado é exaltado, especialmente o mercado, como eficiente, inovador e aquele que proporciona uma educação de qualidade. Angicos explica, também, porque Paulo Freire é um patrimônio do Brasil, da América Latina e do mundo. (VENTURA, 2001).

1.1.5 Cruzada da Ação Básica Cristã (CRUZADA ABC)

No início de 1964 o governo federal instituiu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que desejava alfabetizar cinco milhões de brasileiros, com vistas ao impulso tomado pelo movimento em torno da EJA. Contudo, tudo isso foi interrompido com o golpe militar ocorrido no mesmo ano, silenciando um processo histórico, político e mudando o significado da EJA. Ressurge o papel do Estado como centralizador e controlador das relações sociais e,

em consequência disso, exila pensadores e militantes dos Movimentos de Educação Popular e seus líderes. É nesse momento que Paulo Freire é exilado por quase 16 anos - de 1964 a 1969 no Chile; de 1969 a 1970 em Cambridge, dando aula na Universidade de Harvard e, de 1970 a 1979, em Genebra onde foi professor na universidade.

O golpe civil militar de 1964, que dá início a uma longa temporada de governo de presidentes ditadores, criou uma campanha chamada Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), que substituiu os movimentos da Educação que apresentavam uma ideologia voltada para as liberdades democráticas. A projeção da Cruzada ABC ficou registrada na história das políticas governamentais de Alfabetização de Jovens e Adultos como uma das iniciativas de maior expressão promovida na época pelo MEC. Vale destacar que para o governo militar esse movimento era importante instrumento na tentativa de paralisar as ideias propagadas pelas campanhas anteriores, principalmente as inspiradas nas orientações de Paulo Freire (VENTURA, 2010)

1.1.6 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tendo como seu presidente Mário Henrique Simonsen, foi criado pela lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Mais uma vez o lema era a “erradicação” do analfabetismo, que sempre acabava aparecendo como bandeira dos governantes. A ideia era proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade a continuidade da escolarização por meio da Educação formal. Foi idealizado para caracterizar-se através do envolvimento da comunidade dos municípios, por ações que não estivessem centralizadas, pelo patrocínio da iniciativa privada e também pelo financiamento através de recursos públicos. As atividades começaram em larga escala pelo Brasil, a partir de setembro de 1970, como consta no PARECER CNE /CEB 11/2000:

A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva e sobretudo deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos (BRASIL, 2000, p. 40).

O MOBRAL surgiu como uma tentativa desastrosa de dar continuidade às campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho tendo, no entanto, princípios ideológicos totalmente diferenciados; pois, apesar dos textos oficiais afirmarem o contrário, a

função primeira do Movimento era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever sem uma preocupação maior com a formação do homem. Era uma alfabetização funcional dos jovens e adultos, objetivando apenas a aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculo para que esta parte da população pudesse ser integrada a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida (BELLO, 1993).

A análise dos documentos que tratam do MOBRAL não deixa dúvidas sobre contradições sociais inerentes ao sistema capitalista, era como se como em um passe de mágica, a partir da aprendizagem da leitura, da escrita e dos cálculos, a vida se transformasse. A década de 1970 foi testemunha da expansão deste movimento de alfabetização pelo Brasil que, diversificando sua atuação, neste período atende quase dois milhões de pessoas, atingindo um total de 2.251 municípios em todo o país; em 1977 atende a 342.877 mil pessoas. No entanto, paralelamente a este acontecimento, grupos dedicados à Educação popular continuaram a realizar pequenas e isoladas experiências de Alfabetização de Adultos, desenvolvendo propostas mais críticas baseadas nos ideais de Freire. (BRASIL, 1997).

A ditadura militar desenvolveu-se com grande força política e financeira. Recorre-se a Bello (1993) para melhor compreender que este fortalecimento acontece exatamente em um período em que já havia um consenso mundial em torno do enfraquecimento das campanhas de alfabetização. O MOBRAL servia às elites dirigentes da época, visto que a sua preocupação era o treinamento de habilidades a fim de que os educandos se adaptassem ao novo mercado de trabalho que se anunciava e, até mesmo, as noções de cidadania e participação na sociedade eram pré-moldadas, pois era preciso conter a massa.

Entende-se como fundamental salientar que os profissionais envolvidos neste processo não possuíam autonomia, devendo somente aplicar as orientações da equipe pedagógica. O que invalida completamente um dos objetivos expressos nos documentos diretivos do MOBRAL que expressava o desejo de cooperar com a formação humana. Como afirma Freire:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26)

Em 1985 o MOBRAL passou a se chamar Fundação Educar, entretanto o objetivo continuava a ser o mesmo: ensinar aos mais pobres o básico necessário a fim de que se

tornassem mão de obra barata e necessária, contemplando os interesses do mundo explorador do capital (MÉSZAROS, 2008). A palavra MOBREAL tornou-se inclusive um apelido pejorativo àquele que não frequentou a escola ou a frequentou precariamente ainda que ele não tivesse participado deste movimento de alfabetização. Como já alertava Freire:

[...] temos que reconhecer [...] quão difícil nos é “andar pelas ruas” da História, não importa se “tomando distância” da prática para teorizá-la ou se engajados nela, sem cair na tentação de superestimar a objetividade, reduzindo a consciência, como a todo-poderosa fazedora e refazedora arbitrária do mundo. (FREIRE, 2011. p. 139)

1.2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: RANÇOS E AVANÇOS

A Constituição Federal, em seu artigo sexto, afirma que são direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” (BRASIL, 1988). A Constituição de 1988 veio ampliar o dever do estado para com a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada. Observa-se, contudo, que os ranços da educação de “segunda classe” ainda são claros, pois no Governo Collor, em plena reforma administrativa, fechou-se a Fundação Educar, encaixotando sua biblioteca e disponibilizando seu pessoal técnico para outros setores e criou-se o Programa Nacional de Alfabetização (PNAC) que sem apoio financeiro e político acabou morrendo antes do seu nascimento e o descaso com esta modalidade de educação é tão grande que chega ao ponto do ministro da Educação da época, professor José Goldemberg, declarar o desinteresse do governo pela EJA.

Segundo Leher (2010), o governo de Fernando Collor de Mello foi o primeiro “a assumir plenamente a agenda neoliberal”.

...eleito por uma débil coalizão de forças resultante de um arranjo fortemente orientado pelo pragmatismo (impedir a vitória do PT em 1989) e com o apoio de alguns dos maiores grupos de comunicação do país (Organizações Globo e Vitor Civita), seu governo logo se revelou capaz de colocar o projeto neoliberal em risco. Embora os setores dominantes tenham cedido alguns quadros para gerir o novo governo, o despreparo de Collor para operar a governabilidade necessária ao capital se revelou inaceitável, levando os setores dominantes a apoiar seu *impeachment*. (LEHER, 2010, p. 36)

Estes passos, dados pelo governo Collor, terminaram por ocasionar o fechamento da Fundação Educar, criando o PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, fadado ao fracasso pela ausência apoio financeiro e político, então, não foi realmente efetivado.

A ruptura legal iniciou-se no momento em que a Proposta de Emenda Constitucional n° 233, posteriormente transformado em Projeto de Lei n° 92/96, foi lançada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Embalado pelo discurso de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas contido nas propostas e orientações de alguns educadores brasileiros e dos assessores do Banco Mundial, a proposta de emenda constitucional introduziu uma novidade: a destituição de direitos. (Haddad, 2000. P.114).

A legislação educacional brasileira de EJA, elaborada nos anos 1990, é o resultado das reformas neoliberais construídas no sistema público de ensino. As reformas da gestão administrativa orientaram as ações educativas junto aos jovens e aos adultos limitando suas ações a programas compensatórios focalizados nas camadas sociais mais pobres da população, com o objetivo de atenuar as tensões sociais. Afinal, pra quem é a EJA? Para a ‘ralé brasileira’? (SOUZA, 2009)

A “ralé” que não estudou na “idade própria”. O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 possibilita entender que existe uma idade apropriada para aprender tornando, assim, a Educação de Jovens e Adultos uma política compensatória com o objetivo de repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência, consideradas faixas etárias adequadas. Temos hoje, em 2013, uma versão da retomada do termo “idade certa” na perspectiva do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A EJA, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, não foi contemplada pela organização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o que acarretou dificuldade para estados e municípios na ação de ofertas de formação continuada aos educadores e, também, para expandir as vagas à população jovem e adulta. A universalização do Ensino Fundamental é, assim, mais uma vez “adiada”.

É importante observar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), neste emaranhado de incoerências, em sua redação final, retoma o adjetivo ‘supletivo’, relegando a modalidade a um subsistema paralelo ao formal, como já existia na LDB 5.692/71. Ressalta-se que foram muitos os profissionais que trabalhavam com a EJA que se frustraram devido às lacunas, incoerências e limitações conceituais. A flexibilidade da EJA, como modalidade de ensino,

permite a sua utilização como forma de aceleração de estudos, admitindo o acesso a ela por meio de avaliações de conhecimentos adquiridos de maneira informal. (DI PIERRO, 2000).

Outra questão a ser ressaltada, na configuração da EJA, na LDB/1996, é o seu uso como forma de correção de fluxo do sistema escolar devido à indefinição da idade mínima para ingresso nessa modalidade de educação, além disso, rebaixar a idade mínima para a entrada na EJA, inclusive para os exames supletivos, teve como consequência o ingresso de um contingente expressivo de adolescentes, contribuindo para tornar ainda mais complexa a tarefa de trabalhar as heterogeneidades.

O que se deseja realçar, a partir do cenário descrito, é a ideia básica atual constituída da Educação de Jovens e Adultos como direito universal, percebendo-se como nos últimos 50 anos ela vem se esvaziando como política de estado no contexto da atual reforma educativa e perdendo importância como política universal. Este caminho de destituição de direitos na Educação de Jovens e Adultos como uma política pública e gratuita, é acompanhado por uma crescente visibilidade de programas compensatórios seja no campo da filantropia ou no campo das políticas de formação das empresas. Não que tais programas não tenham espaço por suas características de inovação e atendimento, no entanto, não podem ser consideradas substitutas da ação do Estado, mas sim complementares.

Os anos 1990, como se constata através da História, alinhavou às diretrizes neoliberais de políticas estatais focalizadas e as de caráter compensatório, como exemplo pode-se citar: o Programa Alfabetização Solidária (PAS); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa Recomeço e, por fim, o Programa Brasil Alfabetizado. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

Destaca-se aqui o Programa Alfabetização Solidária, que era diretamente vinculado à Presidência da República (coordenado pela então primeira-dama Ruth Cardoso) e sem qualquer relação com o Ministério da Educação, nem (na maioria dos casos) com os sistemas de ensino estadual e municipal. Este Programa, através da parceria com o empresariado, tinha como meta a alfabetização em um prazo recorde de cinco meses, contando com professores “voluntários” que organizam seus próprios espaços de trabalho (geralmente precários) em igrejas, associações de bairro etc, e eram, segundo a proposta, capacitados pelas universidades.

O movimento em favor da escola pública democratizada, com maior autonomia e participação da sociedade, teve como resposta a descentralização, isto não significou democratização, pelo contrário, houve redução da atuação do Estado nas políticas públicas e

sociais. A relação entre o Estado e a sociedade civil originou, desde então, a transferência para as organizações sociais, institucionalizando de forma desigual as responsabilidades entre as esferas administrativas federal, estadual e municipal. A autonomia, sob os moldes neoliberais, tornou-se a capacidade da comunidade em resolver seus próprios problemas (NOGUEIRA, 2004).

Roberto Leher (2010), explica esta situação de omissão dos governos frente às suas responsabilidades dizendo que nesta conjuntura “os conflitos e lutas de classes são ocultados, pois as relações sociais de produção são abstraídas”. Desta forma acontece o progressivo afastamento das articulações políticas de interesses de classes que, presentes nos movimentos sociais de décadas anteriores, nos anos 1990 vão sendo construídos em consonância com os interesses das classes dominantes. Nesse processo, fomentou-se a ideia de participação da comunidade nas decisões e encaminhamentos relacionados à Educação, sendo-lhes conferido um *status* de parceiros e importância de interlocutores. A mídia como conformadora chegou até a vincular uma chamada televisiva que dizia **Adote um analfabeto depositando \$\$\$ em determinada conta bancária.**

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela UNESCO, em 1997, na cidade de Hamburgo, reafirmou que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos Direitos Humanos que levarão a um desenvolvimento justo e sustentável, movimento considerado pela autora como marco importante. Estabeleceu uma vinculação da educação de adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade, a Declaração de Hamburgo, fonte de inspiração para as atuais políticas públicas educacionais preconiza:

Nós, reunidos em Hamburgo, convencidos da necessidade da educação de adultos, nos comprometemos com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas. Para tanto, construiremos amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, *de forma a fazer da educação de adultos um PRAZER*, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade.

A Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (Elsinor, Dinamarca, 1949) seguida pelas que foram realizadas em Montreal (1960), Tóquio (1972) e Paris (1985) e o Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, presidido por Edgar Faure, elaborado em 1972, sob o título "Aprender a ser", a educação do futuro, e a decisiva recomendação da UNESCO, de 1976, sobre o desenvolvimento da educação de

adultos, onde destacou-se o relatório *Aprender a ser* (1972) que exprimia, no preâmbulo, o temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica, constatamos a urgência de uma prática pedagógica que vislumbre um educador autor, ou seja, que os professores ocupassem um lugar próprio, (CERTEAU, 2001) onde possam expressar-se definitivamente, pois de outra maneira não poderão criar propostas personalizadas. Os encontros, o fazer coletivo é indispensável. Todavia, é na escola, nas práticas cotidianas efetivas que se fará o caminho.

O Brasil reproduz, através da segregação, do preconceito e da violência com que são tratados seus concidadãos pela sociedade, o analfabetismo – esta marca da exclusão social é, como se percebe, histórica. O preconceito e o estigma se instauram socialmente nas concepções que a própria sociedade cria e reproduz como verdades. A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua da baixa escolaridade do brasileiro e, em especial, a do analfabetismo, encara esses fatores como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente "erradicar" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilidade”.

Na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1998, conhecida como a V CONFINTEA foram assumidos compromissos relacionados aos direitos dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo de toda a vida. Isso significa um alargamento do conceito de alfabetização que é concebido para além da escolarização ou da educação formal. Essa concepção de alfabetização resgata a Declaração da comissão sobre educação presidida por Jacques Delors em 1996. Essa declaração traz a concepção de educação por toda a vida, problematizando, assim, a distinção tradicional de educação inicial e educação continuada (BRASIL, 2007).

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

[...] é o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais porque passa o mundo atual mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos (DI PIERRO, 2004, p. 12)

Os documentos originários da V CONFINTEA (1998), tais como o Plano de Ação para o Futuro, apresenta a adaptação às mudanças. Haddad (2000), ao analisar a Declaração

de Hamburgo e o Plano de Ação, ressalta que, apesar dos avanços apresentados nos mesmos, não há uma análise conjuntural que aponte as consequências sociais do capitalismo, da globalização. Não se fala dos impactos sociais do crescente desemprego nem do destino de milhões de cidadãos que estão fora da possibilidade de participar da “mesa farta global” e ficar com a sua parte do bolo. E também coloca que, no plano legislativo, todo o movimento do reconhecimento formal do direito à EJA tem ocorrido simultaneamente a um crescente abandono dos setores públicos responsáveis.

A Reunião Mundial de Educação, realizada em 2000, na cidade de Dakar, Senegal, teve o objetivo de fazer uma avaliação da Década de Educação para Todos. A conferência reuniu cerca de 1.500 participantes de muitas representações governamentais, ONGs, a ONU, a UNESCO, o Banco Mundial e outras organizações e, além de ter como objetivo assumir a Educação como “um direito humano fundamental”, “chave para um desenvolvimento sustentável”, “para assegurar a paz”, “para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI”. Assumiu também, entre outros compromissos, a tarefa de alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de Alfabetização de Adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso à educação básica e continuada para todos.

A UNESCO, em setembro de 2003, fez um balanço intermediário em Bancoc, Tailândia, visando avaliar o desenvolvimento da EJA, após a V CONFINTEA, e antes de preparar a próxima conferência. No balanço realizado sobre a EJA, vemos que o financiamento público para a aprendizagem dessa parcela da população é reduzido, isso decorre da prioridade concedida pelas agências internacionais (BM) e os governos nacionais à educação fundamental que prioriza crianças e adolescentes.

As nações do Terceiro Mundo elaboraram planos e realizavam projetos tendentes a fornecer educação a um maior número de pessoas; mas a EJA continuou sendo tratada como suplência da Educação Fundamental, com o objetivo de reintroduzir os analfabetos no sistema formal educacional sempre atendendo a um modelo societário que separa, segrega e hierarquiza os homens.

Um dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federativa do Brasil (CF) de 1988 é a Educação. Em seu artigo 6º a CF diz que são direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”⁶ (BRASIL, 1988). E ainda,

⁶ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Temos no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, uma lista de deveres que o Estado tem para garantir, por exemplo, a Educação escolar pública para a população.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – universalização do ensino médio gratuito;⁷

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.⁸

E desta forma, teoricamente, é garantido o direito de acesso a “todos” à educação escolar, em qualquer modalidade e nível, o que justificaria expressões que se fazem corriqueiras no senso comum, como: ‘ *não estuda porque não quer*’, ou ainda: ‘ *não investiu em estudo (capital humano) não é colocado no mercado de trabalho*’. Sendo assim “O desemprego foi atribuído à falta de qualificação dos trabalhadores para se adaptarem ao mundo globalizado.” (LEHER, 2010, p. 47).

A Educação de Jovens e Adultos também é “vítima” da Teoria do Capital Humano, que se apresenta como mais uma das tantas ideias importadas dos Estados Unidos para países subdesenvolvidos como o Brasil. Observando as nuances do capitalismo em território

⁷ Inciso com redação dada pela Lei nº 12.061, de 27-10-2009.

⁸ Inciso acrescido pela Lei nº 11.700, de 13-06-2008. (BRASIL, 1996)

nacional, a partir dos anos 1990, é percebido que a agenda neoliberal, aqui se manifestou de forma que a globalização foi a ideologia usada para que se justificasse as reformas estruturais neoliberais (LEHER, 2010).

É muito importante deixar claro nesta reflexão que houve grandes embates no decorrer das discussões com relação aos textos da LDBEN, apresentado em 1988, à Câmara dos Deputados. Percebamos as questões relacionadas à EJA no *Título VI – Da Educação Fundamental*:

Art. 22 – Para aqueles que não tenham seguido ou concluído a educação escolar de 1º ou 2º graus na idade própria será organizado ensino regular específico, além do ensino supletivo que abrangerá cursos e exames, conforme as normas baixadas pelos Conselhos de Educação competentes. (SAVIANI, 1997 ,p. 45).

A EJA, no ano de 1990, apresenta-se em capítulo próprio⁹ intitulado *Capítulo XII – Da educação básica de jovens e adultos trabalhadores*, que sinaliza o quanto a educação destinada a jovens e adultos necessitava de articulação com a educação escolar oferecida em outras modalidades e articula as condições legais para que os problemas de acesso e permanência do aluno trabalhador na escola pudessem ser garantidos. No artigo 62, nas palavras do substitutivo, a educação básica pública deveria oferecer alternativas de acordo com as necessidades dos trabalhadores jovens e adultos e o Poder Público deveria estimular e dar condições de acesso e a permanência a esses alunos trabalhadores na escola (BRASIL, 1996). Todavia dois anos depois, já no governo Collor de Mello, um outro projeto de LDBEN¹⁰ demonstra como a concepção de EJA caminhou em passos largos para trás, pois voltamos a nos deparar com a expressão “educação supletiva” e o termo “trabalhadores” foi suprimido do título do capítulo sobre EJA.

A Emenda Constitucional nº 14/96, ao mudar de forma sutil a redação da Constituição, deixou de fora o princípio da obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria, entretanto, o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso, excluiu as matrículas da Educação de Jovens e Adultos para a composição do FUNDEF. Podemos considerar que a Constituição Federal Brasileira de 1988 definiu-se como um marco legal importante no campo da EJA ao garantir “ensino fundamental obrigatório e gratuito” (art. 208, inciso I) para todos. É importante ressaltar que a “erradicação do analfabetismo” (art. 214, inciso I) deveria ser enfrentada pelo

⁹ Conhecido como substitutivo “Jorge Hage”, nos capítulos 62 e 63.

¹⁰ Darcy Ribeiro cunhou a frase “Deixem os velhinhos morrerem em paz!”

Plano Nacional de Educação com metas e compromissos do poder público a fim de empreender esforços para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, com prazos e recursos previstos para esse fim (Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

Conclui-se, assim, que a emenda ao texto legal, promovida pela Emenda Constitucional nº 14/96, fez com que o poder público deixasse de ser obrigado a ofertar EJA e, ainda, retirou do Artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias o prazo estipulado de dez anos para acabar o analfabetismo. Nota-se, desta forma, no governo Fernando Henrique Cardoso, voraz retrocesso no que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos, considerando os avanços que pareciam já conquistados na Constituição.

A LDBEN nº 9.394/96, na onda de um discurso que apregoava uma Educação adequada ao novo cenário político e econômico que se descortinava, destacou a Educação Básica como prioridade. O governo apregoava que o Brasil precisava entrar no mundo competitivo e buscou vincular o campo educacional às supostas exigências do mundo produtivo, assim, as políticas educacionais, ao longo da década de 1990, lançaram mão da LDBEN e outros instrumentos legais a fim de imprimir a lógica de um processo que busca a descentralização e fragmentação.

Nesse sentido, ainda que se tenha alterado a nomenclatura quanto a Educação de Jovens e Adultos, o desenvolvimento continuava mediante a forma de “cursos e exames supletivos”, permanecendo a concepção de suplência, de compensação e de correção de fluxo escolar. Soares (2002) convida à reflexão quando afirma que

[...] a mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12)

É preciso também destacar a redução das idades mínimas para a realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio. Esta iniciativa contribuiu para que a Educação de Jovens e Adultos fosse desqualificada como modalidade de ensino, pois os processos pedagógicos ficaram em segundo plano e a certificação priorizada. Não deram conta de escola pra todos e surgiram com o “plano B”. É importante ressaltar também que há referências indiretas nos artigos 4º, incisos VI e VII que fazem menção à oferta de “ensino noturno regular, adequado às condições do educando” e de

“educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, ou seja, muito subjetivo e sem maiores definições para a atuação de cada rede de ensino que atenda a jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos vai, ao longo das últimas décadas, se equilibrando na “corda-bamba” da educação brasileira, realizada sob a forma dos mais variados programas e projetos, buscando uma “nova” identidade. Nos anos 1990, a EJA apresenta uma face fragmentada e mais heterogênea, marcada pelo aligeiramento e a correção de fluxo e, mais uma vez, como capaz de reduzir os indicadores de baixa escolaridade. Não há uma efetiva organização visando a socialização das bases do conhecimento; não percebemos uma proposta comprometida com o apoderamento dos mais pobres. Observa-se sim a perpetuação da hegemonia do poder do conhecimento nas mãos de poucos, ligados efetivamente ao capital. Já na década seguinte, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 surge com a força de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, apresentando um conjunto de formulações que atendam as especificidades da EJA, matéria destacada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a partir de audiências públicas e debates promovidos pelos militantes da EJA que, incansavelmente, empenharam-se para a construção de um documento que abrigasse um grande potencial de valorização dessa modalidade de ensino (RUMMERT, 2007).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresentou avanços e limites. A ênfase da EJA como direito, particularmente direito público subjetivo, e o reconhecimento da sua especificidade como uma modalidade de ensino pode se considerar um avanço. Contudo, a igualdade legal, desconsiderando as desigualdades que marcam uma sociedade de classes, deflagra nas entrelinhas o predomínio da concepção liberal de indivíduo; isto é, caracteriza a concepção de que com oportunidades iguais todos poderão conseguir os seus objetivos. Este pensamento camufla as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista, desconsidera aqueles que “nasceram com os bilhetes premiados” (SOUZA, 2009, p. 24).

É importante também considerar o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, aprovado pelo Congresso em 2001, que apresenta objetivos e metas voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, quase todos os itens foram vetados pelo senhor presidente Fernando Henrique Cardoso. Os vetos presidenciais aos artigos do PNE voltam-se principalmente aos que previam recursos para ampliar o atendimento na Educação, comprometendo, portanto, diretamente o financiamento na EJA. (VENTURA, 2001).

A meta de Hamburgo era de reduzir em 50% o analfabetismo e o objetivo do Plano Nacional de Educação era superar o analfabetismo até 2011, porém as notícias não são boas já que segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (INEP, 2014) a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas.

Fernandes (1976) afirmou que as elites dominantes veriam emergir os resultados da falta de investimentos na escola pública e da carência de oportunidades a fim de que os mais pobres possam desenvolver as suas potencialidades. Os números são impactantes e demonstram que o atendimento à EJA está muito longe do que deveria ser. Esse cenário requer análise criteriosa e, para tal, os dados do censo podem fornecer indicativos importantes tanto para o diagnóstico como para a proposição de políticas não só de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino, mas de garantia de que os homens e mulheres, sujeitos de direito deste país, possam ser respeitados em sua humanidade. É fundamental uma reorganização estrutural da Educação de Jovens e Adultos a fim de que ela possa cumprir o seu papel.

Segundo o panorama da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio:

As regiões Sul e Sudeste apresentaram taxas de analfabetismo de 4,4% e 4,8%, respectivamente, tendo a região Sudeste mantida a mesma taxa que no ano anterior. Na região Centro-Oeste, a taxa foi de 6,7%. Na região Norte, o índice é de 10,0%. A região Nordeste registrou taxa de analfabetismo de 17,4% entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade em 2012, 0,5 ponto percentual acima da taxa de 2011 (16,9%). O Nordeste concentra mais da metade (54%) do total de analfabetos de 15 anos ou mais de idade do Brasil, um contingente que somava 7,1 milhões de pessoas (INEP, 2014).

A região nordeste ainda é a mais pobre do país, não é difícil compreender os resultados apresentados pela pesquisa. Na região Centro-Oeste, o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever passou de 6,3% em 2011 para 6,7% em 2012. Entre aqueles que tinham de 15 a 19 anos de idade, o percentual foi de 1,2%, contra 1,6% entre os de 20 a 24 anos, 2,8% entre aqueles que tinham entre 25 e 29 anos, 5,1% de 30 a 39 anos, alcançou 9,8% para as pessoas de 40 a 59 anos e foi de 24,4% entre os com 60 anos ou mais de idade. (INEP, 2014).

Di Pierro, nos anos 2000, já alertava:

O aumento contínuo do contingente total de analfabetos na população é um indício de que as taxas de analfabetismo não refletem apenas a dinâmica demográfica, expressando estoque de analfabetos remanescente nos grupos etários mais velhos. Elas revelam que esse estoque está sendo repostado

continuamente pela produção social do analfabetismo junto às novas gerações, mediada pelo sistema educacional, seja por meio da não frequência à escola, seja pela exclusão precoce da mesma, sem que tenham se consolidado as aprendizagens básicas das habilidades associadas ao alfabetismo (DI PIERRO, 2000, p. 181).

É imprescindível que seja superada a visão utilitarista da Educação de Jovens e Adultos, baseada na concepção de que aprendizagem está restrita às experiências e necessidades imediatas. E que o trabalhador docente poderá sozinho, apenas com “boa vontade”, motivar e ampliar os interesses, suas relações **no** e **com** o mundo. Observamos que só é possível entender a história da EJA e as contradições da escolarização de jovens e adultos, se contextualizarmos as transformações econômicas, considerando o modo de produção capitalista presente em nosso país. O Estado não questiona as contradições da estrutura social brasileira, ao contrário, prepara a população para o “bom” funcionamento da sociedade, reforçando as relações de classe e grupos. A EJA como prática educativa congrega jovens e adultos trabalhadores ligados à produção econômica, marca um campo social que é disputado por grupos que pensam modelos diferentes de sociedade, projetos para que e para quem. Uma elite exploradora que procura determinar a sua concepção de mundo de forma pré-fabricada. Thompson(1987) afirma que a classe constitui-se culturalmente e economicamente.

Ainda, segundo Marx (1988), os homens são o que eles se fazem a cada momento histórico. A reprodução da sociedade burguesa produz individualidades essencialmente burguesas. Todavia, não se trata de fatalismo, algo imutável. A sociedade se fez compartimentada e, portanto, pode-se refazer numa concepção de não dominação. A concepção dialética de Educação, assim, pressupõe uma Educação dialógica e um homem histórico, seja educador, seja educando, comprometido com as lutas de seu tempo e com as mudanças sociais no sentido de conquistar um mundo mais belo e melhor; preconiza uma sociedade onde todos possam participar ativamente de suas direções social, cultural, política e ideológica (FRIGOTTO, 1995).

Freire nos ensina que o homem é capaz de se mover na direção das possibilidades, de fazeres que reencontrem o sentido ontológico da natureza do homem. Ele nos ajuda a revisitar a História na perspectiva de romper a mera constatação dos fatos. É preciso ir além. É preciso ser tomado por uma esperança, por uma crença que é possível fazer algo. Contudo, essa esperança não é um cruzar de braços. Não é esperar. É mover-se. (FREIRE, 2011)

Mas como fazer esse movimento dentro de um cenário onde os/as trabalhadores/as da EJA, dos mais diversos recortes espaciais do país, veem-se diante da complexidade do seu fazer frente a toda marca de exclusão que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta ao longo de décadas? Esses profissionais são lançados cotidianamente na “fornalha” de uma escola brasileira que não propicia condições de desenvolvimento pleno do seu ofício. São colocados, frente à experimentação de determinadas condições materiais de existência humana, diante do desafio de não se deixarem “coisificar”, sendo subsumidos, dominados, estranhados de si mesmos, como no diz Marx nos Manuscritos de 1844.

Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2000, a Educação de Jovens e Adultos precisa ser feita com uma formação específica dos educadores, não pode ser assemelhada à aceleração de estudos. A EJA necessita ser desenvolvida de forma contextualizada, seu currículo e metodologias precisam atender especificidades deste grupo de alunos tão singular. Contudo, não é isto que encontramos na maioria das escolas que oferecem EJA, tendo em vista que grande parte dos professores da EJA não recebe nenhuma formação específica para compreenderem as mudanças do/ no trabalho, não sabem como trabalhar como um grupo tão heterogêneo. Além da infraestrutura da EJA que, muitas vezes, é tratada como uma educação de segunda classe onde seus sujeitos veem-se desprestigiados e, além disso, estes profissionais possuem uma jornada de trabalho gigantesca, desdobrando-se em diferentes escolas em vários turnos que, assim, acabam buscando por conta própria adequar o que utilizam em outros planos de trabalho com as crianças, sem considerar as especificidades do público jovem e adulto, tais como a base escolar frágil, por estarem muitos anos longe dos estudos, a dificuldade de conciliar o horário de aula e o trabalho, os entraves do desenvolvimento atividades complementares fora da escola, dentre tantas outras.

Esse é o nosso desafio: revisitar a História a fim de que conhecendo a ganância do mercado e seu passado de ultraje à Educação de Jovens e Adultos, buscarmos novas possibilidades que não solapem os seres humanos, aniquilando suas histórias, suas origens, tudo a custas de uma padronização cruel que visa apenas e tão somente a perpetuação da divisão e subalternização de classes.

2. BREVE HISTÓRIA DE QUEIMADOS E DA SUA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo se detém na história da cidade de Queimados e na constituição da oferta da Educação de Jovens e Adultos neste município. De acordo com o estudado no capítulo anterior, a EJA foi relegada a categoria de Educação de segunda classe para cidadãos de segunda classe e, em se tratando da EJA em um município como Queimados, numa região como a Baixada Fluminense marcada pela falta de políticas públicas e onde a configuração das cidades é organizada de forma marginal, não permitindo que seus homens e mulheres apoderem-se de meios diversificados de cultura e lazer, por exemplo; não podemos nos furtar ao dever de caracterizar a cidade e suas especificidades. A sua constituição enquanto município é importante a fim de que compreendamos como se deram os recortes que formaram o que ela é hoje.

2.1. UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

A definição utilizada por muitos geógrafos para situar a Baixada Fluminense corresponde à região de planícies que se estendem entre o litoral e a Serra do Mar, indo do município de Campos, no extremo Norte, até o de Itaguaí, próximo à cidade do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2004).

Prefere-se, entretanto, considerar que esses limites, demasiado extensos, falam de uma população. Estes limites contam uma História. Assim, precisamos analisar os processos históricos que constituíram este lugar onde desenvolvemos a nossa pesquisa. Os municípios que atualmente compõem a Baixada Fluminense são Duque de Caxias, São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Queimados e Japeri. As unidades administrativas referidas anteriormente faziam parte da chamada Vila de Iguassu, criada em 1833. No começo da República, a sede da Vila foi transferida para a localidade situada nas margens da estação ferroviária que era denominada de Maxambomba, recebendo posteriormente o nome de Nova Iguaçu (OLIVEIRA, 2004).

Duque de Caxias (1943), Nilópolis e São João de Meriti (1947) desmembraram-se de Nova Iguaçu nos anos 1940 e nos anos 1990, uma nova onda de fragmentação deu origem a formação dos demais municípios. Ao nos debruçarmos sobre a história de Queimados podemos perceber que, longos anos de regime de exceção, a sua autonomia política se deu no bojo de emancipações recentes, após a reabertura política, vivenciada em nosso país.

Documentos importantes para o embasamento das lutas emancipacionistas nos municípios de Belford Roxo, Mesquita e Japeri incitaram os debates que culminaram depois da promulgação da Constituição Nacional de 1988.

A Baixada Fluminense sempre foi um lugar tão rico, em se tratando de recursos naturais, onde os rios eram responsáveis pelos limites das terras, gradativamente foi sendo devastado pela ganância capitalista, haja vista a ocupação para o cultivo da cana-de-açúcar, do café, da mandioca, do fabrico de tijolos e da criação de gado e, posteriormente, a descoberta do ouro nas Minas Gerais no fim do século XVII, induzindo o deslocamento do eixo político e econômico da colônia do nordeste para o sudeste (TORRES, 2004). Contudo, sempre marginalizado e organizado a fim de atender os interesses de exploração dos recursos solapando o território e sonhando direito aos moradores da região.

Oliveira (2004) afirma que a chegada dos primeiros trilhos que cortaram essa região, em 1840, procurava dinamizar e integrar o território iguaçuano à Corte, sempre visando facilitar o transporte da produção do café, produto responsável pela dinâmica da economia brasileira durante o Segundo Reinado. Apesar das proposições de ‘modernização’ inseridas no contexto mundial da Revolução Industrial percebe-se um gradual processo de perda do vigor da Vila de Iguassu, balizada pela crise do café fluminense, pelo término da escravidão e pelo deslocamento do eixo de circulação, a partir da construção da Estrada de Ferro D. Pedro II. O abandono experimentado após o apogeu da atividade canavieira, o desmatamento e o rápido empobrecimento do solo foi o que sobrou após breve experiência com o café e a extração de carvão vegetal. Devido ao assoreamento dos rios, em um processo acelerado, fez com que as planícies, antes utilizadas para o cultivo da cana e outros gêneros que visavam ao abastecimento da capital, se transformassem rapidamente no celeiro de males como o cólera-morbo e o paludismo. (TORRES, 2004).

Em 1858, em aparente contradição ao estado de abandono verificado no local, chegam os trilhos da ferrovia que permitiria a circulação de D. Pedro II e seus interesses. A chegada dos trens à Baixada Fluminense acabou por sepultar de vez as localidades que haviam se desenvolvido às margens desses caminhos ou portos fluviais, uma vez que as mercadorias agora tinham essa nova via de escoamento mais rápida e econômica. Por outro lado, a inauguração da linha férrea significou o deslocamento do eixo da ocupação humana para núcleos urbanos às margens dos trilhos. Data de 1862 a transferência da sede da Vila de Iguassu, de Cava para Maxambomba, uma das estações da nova ferrovia. Quase 30 anos depois, enquanto a “velha Iguassu” se esvaziava, Maxambomba foi elevada à categoria de

cidade, já sob a República Brasileira. Em 1916, teria seu nome alterado para Nova Iguassu, homenageando a antiga e decadente vila. (TORRES, 2004).

A partir do exposto acima, que descreve as mudanças na cidade devido ao “progresso” deste espaço urbano, pode-se notar que o que se leva em conta sempre é a ganância econômica, não importa à custa de que ou de quem o “progresso” chegará. Não se respeita o meio ambiente, seus limites, sua estrutura. Não se pensa em como os moradores de determinada região se reorganizarão frente às mudanças. A única coisa que realmente importa é se os “donos do poder” de alguma maneira conseguirão obter mais lucro, ganhar mais dinheiro, ter maior acesso aos seus objetivos. Custe o que custar. Freire já nos dizia: “Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, da forma de ser menos. De desumanização [...]”. (FREIRE, 2011, p.105).

Registra-se neste momento a dificuldade pela busca por dados que auxiliasse a pesquisa a compreender as ações relativas à Educação dos Jovens e Adultos neste período, o que encontramos são registros de iniciativas isoladas de homens “de boa vontade” que organizavam grupos de alfabetização. Estes registros encontram-se nas paróquias de Nova Iguaçu, nos relatos dos movimentos eclesiais de base (OLIVEIRA, 2004).

O desenvolvimento do trabalho era sempre realizado por leigos que, muitas vezes, utilizavam-se da fé para organizar a sua ação e, o que era para ser uma atividade de alfabetização, acabava se tornando uma ação de catequização à fé cristã, como vemos ao longo da História do Brasil. O trabalho docente especializado permanecia destinado à corte e aos filhos dos donos das terras legitimando desde então o lugar de cada um nesta sociedade, e os cidadãos vão sendo colocados em “compartimentos separados” (MÉSZAROS, 2008.p.69).

Vejamos que o cultivo de laranja surge como alternativa para a extensão das terras erodidas por séculos de cultivo desregrado e desmatamento indiscriminado de considerável área verde, com intuito de expandir as áreas cultiváveis, comercializar madeira e fabricar carvão. Os grandes proprietários rurais eram aqueles que davam as cartas, ou seja, determinavam o que seria ou não feito. A república brasileira, que difundia o modelo econômico de base agrário-exportadora, cria junto às esferas municipais medidas que favoreçam o cultivo da laranja. (SIMÕES, 2004).

Simões (2004), diz que sendo Queimados uma das estações da Estrada de Ferro Central do Brasil o seu núcleo populacional e a sua importância econômica atrela-se ao escoamento da produção da laranja pela via ferroviária. Entretanto, apesar dos investimentos, o esplendor da laranja estava com os seus dias contados, pois uma série de fatores levaria à

ruína da citricultura iguaçuana. A chegada da chamada ‘mosca do Mediterrâneo’, um parasita que atacou os laranjais, precipitou a brusca derrocada da citricultura no período assinalado como o auge da produção. A Segunda Guerra Mundial, em 1939, contribuiu com a derrocada da citricultura. A paralisação do tráfego marítimo entre Brasil e Europa e os racionamentos de combustível e energia geraram um “encalhe” das laranjas. O grosso da produção era voltado para o mercado externo e não encontrava saída satisfatória no mercado interno. Além disso, os órgãos federais criados anteriormente visando à proteção dos interesses dos produtores se mostravam inaptos até mesmo para as medidas de combate à mosca. O resultado era degradante e fechava o ciclo de destruição da economia citricultora: as laranjas apodreciam nos pés, aumentando ainda mais a proliferação das larvas da mosca do Mediterrâneo (OLIVEIRA, 2004).

Muitos agricultores, após perceberem que seu capital havia sido perdido com a decadência das plantações, optaram pela transformação dos laranjais em loteamentos, cujos lotes vendiam em longas prestações aos mais pobres, acelerando a urbanização de vários distritos de Nova Iguaçu. Essa fragmentação espacial foi uma das forças propulsoras dos processos de emancipação dos distritos iguaçuanos, iniciados ainda na década de 1940, como já foi mencionado anteriormente. É importante considerar que devido ao êxodo rural, houve um inchaço demográfico na cidade do Rio de Janeiro e, na impossibilidade de se fixarem na capital, parte dessas pessoas se direcionava à periferia da capital, como a Baixada Fluminense, território limítrofe ao município do Rio de Janeiro (TORRES, 2004).

O espaço, contudo, não estava preparado (e ainda não está) para dar conta de seus habitantes, cidadãos que foram explorados nesta leva de transformações da Baixada Fluminense e, cada dia mais, eram desamparados pelo poder público. A industrialização foi chegando, tomando o lugar que os trabalhadores não podiam ocupar pelo fato de não se ter oferecido nenhuma educação para este fim. É a perfeita imperfeita lógica do capital. Consideremos o que nos diz Aparecida Tiradentes

Historicamente as classes dirigentes têm acesso ao saber sistematizado, formação geral e intelectual, que lhes permite manter a condição hegemônica (o papel de direção política, cultural e ideológica da sociedade), legitimando e reafirmando sua posição na economia. Às classes trabalhadoras é reservada, quando muito, uma formação precária, profissionalizante, instrumental, aligeirada, que lhes aprisiona e conforma na condição de subalternas. (SANTOS, 2012. p 38).

A partir da década de 1950, as primeiras articulações em prol da emancipação começaram a se delinear em Queimados, então sede do Segundo Distrito de Nova Iguaçu. A

criação da Sociedade Pró-Melhoramentos de Queimados, em 1954, congregando comerciantes e lideranças políticas locais, funcionou como porta-voz desse movimento. A definição de paradigmas históricos que sustentassem a necessidade da implantação de um governo autônomo e desvinculado do município de Nova Iguaçu era de suma importância. Era necessário recortar do passado e euforizar, os fatos que se desejavam lembrar. Além disso, era necessário dar a esses fatos, uma leitura que atendesse às aspirações colocadas em evidência e, sob tal aspecto, a presença da ferrovia sempre foi um marco da história local (TORRES, 2004)

Neste processo consegue-se identificar um movimento de transformação de uma sociedade rural, frente à urbanização galopante. Entretanto, não observamos nenhuma medida efetiva para a educação de seus cidadãos. A formação continuava restrita somente para aqueles mais favorecidos e os mais pobres precisavam recorrer à caridade de igrejas, que contavam com voluntários leigos ou professores não atuantes¹¹.

Queimados foi impactada pela abertura da Avenida Brasil, em 1946, e da Rodovia Presidente Dutra, em 1951, encurtando as distâncias e proporcionando o contato entre várias localidades de dentro e de fora do estado do Rio de Janeiro, nesse processo são justapostos valores tradicionais, inerentes às típicas sociedades patriarcais rurais, aos valores introduzidos constantemente pela nova convivência urbana. Somando-se a esse cenário de novas e múltiplas confluências, recortado pela Dutra, o território de Queimados torna-se mais acessado. O novo corredor rodoviário torna-se atraente para novos investimentos industriais e serviços.

Inserido nessa perspectiva, destacamos a instalação do Parque Industrial de Queimados, às margens da Rodovia Presidente Dutra, em 1978. A presença desse polo atraiu, para o local, indústrias de grande porte, aumentando a arrecadação do município e também elevando o seu orçamento. Ainda nos anos 1970, citamos outros fatores que provocaram transformações no cotidiano da população queimadense: a inauguração de uma linha de ônibus ligando Queimados ao Rio de Janeiro, em 1973, a pavimentação da Estrada de Carlos Sampaio, em 1975, e a instalação de um reservatório d'água, em 1976, visando ao abastecimento da localidade. A inauguração do reservatório e do sistema de abastecimento

¹¹ A esse respeito, destacamos a fala de uma moradora de 62 anos, que nasceu na cidade e nela reside até hoje.

Filha, estudar era artigo de luxo. Você já viu pobre com artigo de luxo? Só se for ganhado. E aqui era assim. Tinha a D. Lina, o Seu Augusto, Sr. Leão. Eles sabiam um pouco e ensinavam a gente. Nossos pais pagavam, quer dizer, pagar não pagavam. Eles davam um agradinho. Sabe como é?

contou com a presença do então presidente, Ernesto Geisel, sendo um evento de grande repercussão interna¹² (OLIVEIRA, 2004).

Entretanto, questões básicas como a saúde pública, ainda eram (e até hoje são) fonte de preocupação da população. O primeiro serviço de saúde de Queimados, o Posto Médico da Pedreira, foi inaugurado à duras penas, na década de 1970, após longos anos de impasse. No final da década de 1950, a Sociedade Eloy Teixeira iniciou a construção de um prédio, em terreno doado pela Prefeitura de Nova Iguaçu, que deveria abrigar o referido serviço de Saúde. A construção foi financiada com recursos próprios, arrecadados por meio de festas e vários outros eventos que se revelaram, porém, insuficientes para levar as obras até o fim. O chamado “esqueleto” permaneceu inacabado por mais de uma década, sem que a própria Sociedade Eloy Teixeira ou o poder público o concluíssem. Assim, os moradores de Queimados que precisassem de atendimento médico continuavam, até a década de 1970, tendo de se deslocar até Nova Iguaçu para serem atendidos. Havia um binômio a ser equacionado: o manifesto progresso, que as principais lideranças pró-emancipação ressaltavam, não condizia com o tratamento dispensado a Queimados pela administração iguaçuana (TORRES, 2004).

A década de 1970 chegava ao fim e os protestos pela abertura política e a redemocratização se intensificaram pelo país. Essa abertura refletiu uma retomada nos movimentos de emancipação, que permaneceram latentes durante os anos do regime de exceção e, sob esse aspecto, começam a ser delineadas as bases sobre as quais se assentariam os discursos a favor da autonomia queimadense. Em 1981, ainda neste contexto histórico, as fortes chuvas que castigaram a Baixada Fluminense, particularmente Queimados, funcionaram como um catalisador das reivindicações da população por um governo que, ao menos, desse mais atenção aos anseios e às necessidades do lugar. Esse episódio foi apropriado de maneira a ressaltar o abandono aos moradores do então Segundo Distrito de Nova Iguaçu que, segundo consta, ficou “*alagado e entregue à própria sorte*”.

Segundo Manoel Simões:

Nas áreas próximas ao centro do distrito sede e nos centros dos demais distritos, os investimentos públicos garantem a existência de áreas com alto grau de atendimento das necessidades sociais (...). No entanto, à medida que nos afastamos destas áreas, a falta de investimentos públicos deixa como resultado, um espaço onde a carência de infraestrutura

¹² É impressionante como desde então já se usava as pessoas para fins políticos. Neste dia decretou ponto facultativo e todos os funcionários deveriam prestar homenagens. Até os estudantes ficaram com bandeirolas em frente à escola por onde o general passaria.

determina um baixo grau de atendimentos das necessidades sociais e, conseqüentemente, uma baixa qualidade de vida para os seus moradores. (SIMÕES, 2004 p. 82)

Assim, os cidadãos viviam numa dicotômica relação que se expressava através do vislumbamento do dito progresso (ferrovia, rodovia e o parque industrial) e, paradoxalmente, todas as mazelas (alagamentos, lixo, falta de emprego, saúde precária, falta de escolas) de um governo negligente, que não cuidava devidamente da cidade. Ainda devemos citar os discursos de valorização de um passado ideal, que se desejava resgatar. Era como se um saudosismo pairasse no ar sem muita clareza do que se realmente desejava para este lugar. (PRADO, 2000).

Um povo sempre desprestigiado, sem escolas para todos, sem saúde pública de qualidade, sem ao menos água de qualidade para beber, vivendo às margens da sociedade via-se obrigado a buscar como sobreviver na capital do Rio de Janeiro. Nascia a chamada cidade dormitório, onde por causa das inúmeras horas do traslado de casa ao trabalho e do trabalho para casa, chegava-se ao lar apenas para dormir. Sem contar com os inúmeros casos de trabalhadores que dormiam no próprio serviço devido a esta realidade e a negativa dos patrões de pagar o valor correspondente ao transporte, alegando a distância. Outrossim, devemos considerar também que os trabalhos destinados a essa população não escolarizada era de lavadeiras, passadeiras, porteiros, carregadores, serviços domésticos em geral, com salários aviltantes.

No bojo deste paradoxo entre a pobreza e a abertura política na busca pela retomada da democracia, o país ganhava uma nova Constituição. Queimados, aproveitando assim este momento, motivada por um grupo de trabalhadores e políticos da região, realizava um plebiscito para decidir a autonomia do local. O resultado do plebiscito foi negativo. Houve um alto índice de abstenções atribuídos aos eleitores de Engenheiro Pedreira e Japeri. Contudo, no fim de 1989, ano da primeira eleição para a Presidência da República após o regime militar, formou-se a AAPQ: Associação dos Amigos para o Progresso de Queimados sob a orientação e influência do deputado Paulo Duque.

Desta forma, neste mesmo ano (1989) solicita-se novamente a emancipação de Queimados, tomando o cuidado de redefinir os limites que balizariam o novo município. Em novembro de 1990 acontece o novo plebiscito, dessa vez definindo a emancipação de Queimados. Em 25 de novembro de 1990, o povo queimadense vai às urnas e dos 35.921 eleitores, 35.125 votaram pela emancipação da cidade. Em 06 de dezembro o Tribunal Regional Eleitoral homologou o resultado do plebiscito. Em 13 de dezembro, o projeto de lei

criando o Município de Queimados é aprovado por unanimidade na Assembleia Legislativa, e em 21 de dezembro é sancionada pelo governador Moreira Franco (PRADO, 2000).

2.2 A EMANCIPAÇÃO: UM NOVO PASSO RUMO À LEGITIMAÇÃO

Desta forma, Queimados elege em 1992 o seu primeiro prefeito Jorge Pereira¹³. Iniciam-se os trabalhos com muitas dificuldades, tendo em vista que seus munícipes vinham a cidade só para dormir, haja vista que o lugar não tinha emprego para todos. Sem escolas para as suas crianças e adultos não escolarizados, sem hospital. Hoje, a cidade tem cerca de 140.000 habitantes, distribuídos por 76,7 Km²(IBGE, 2012). Limita-se ao norte com o município de Japeri, ao sul, com Nova Iguaçu e Seropédica. A oeste, Seropédica e a leste, Nova Iguaçu. O comércio e a indústria são as principais atividades do município, esta última atividade representada pelo já citado Parque Industrial, instalado às margens da Rodovia Presidente Dutra, em 1978. Há muito que as laranjas ficaram somente na lembrança das pessoas mais velhas da cidade. Os antigos carnavais também estão na memória de muitos. A ferrovia, no entanto, continua sendo, mesmo com o passar de mais de um século, um dos principais meios de transporte entre Queimados e cidades vizinhas, bem como com o Rio de Janeiro, apesar da precariedade do serviço prestados mesmo com todas as mudanças de concessão.

A emancipação econômica infelizmente não veio com a emancipação política, pois em pleno século XXI, o município estrategicamente posicionado entre as duas maiores metrópoles brasileiras: Rio de Janeiro e São Paulo, ligadas pela Rodovia Presidente Dutra, ainda sofre com a falta de um hospital para atender aos seus munícipes, ainda não há emprego para todos e, quando há oportunidades os cidadãos não estão preparados, tendo em vista que não há escolas para todos e nenhum curso de formação específica. Observamos muitos esforços a fim de realizar obras de urbanização, como saneamento e asfaltamento de ruas em diversos bairros, imprimindo assim, a concepção de uma cidade moderna. Contudo, ainda há problemas do século passado como o não letramento da população, as mortes de gestantes e seus bebês (não há maternidade municipal e nem emergência), os alagamentos, haja vista o estado de emergência que tomou conta da cidade em dezembro de 2013, com inúmeros bairros atingidos pelas enchentes, fazendo muitos desabrigados e inúmeras perdas materiais, sem contar o dano emocional dos munícipes que veem as suas histórias em parte sendo

¹³ Jorge Pereira é um médico importante da cidade, conhecido por aferir atestados de óbito para os munícipes que falecem em suas residências.

levadas pelas águas e a sua identidade manchada pela lama que restou no pós-enchente. Muitos dos alunos da rede municipal de ensino na modalidade EJA estão ainda desabrigados ou morando em áreas de risco. Até mesmo a escola onde foi desenvolvida a pesquisa teve as aulas suspensas por causa dos alagamentos.

Na última década a administração do município de Queimados divulgou exaustivamente em jornais de circulação local e estadual, os resultados de investimentos nas áreas supramencionadas. O Parque Industrial é apresentado como o maior trunfo da cidade. Contudo, apesar do aumento de matrículas na rede municipal, ainda há inúmeras filas para que a vaga na escola seja efetiva e somente uma escola foi criada nos últimos seis anos e funciona em um prédio que, após ser deixado por uma escola privada devido à falta de condições físicas, foi alugado pela prefeitura. A Educação de Jovens e Adultos oferece vagas, mas apenas em cinco escolas e, mesmo assim, não há nenhum outro incentivo para que os alunos permaneçam na escola e nem mesmo seus professores.

Para os demais níveis, incluindo o Superior, são enfatizadas as parcerias entre os governos municipal e estadual, no intuito de proporcionar à cidade cursos técnicos / profissionalizantes, como o CETEP/FAETEC e o Centro Vocacional Tecnológico. Outro destaque é a implantação de um campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na cidade. Contudo, é importante refletirmos em como se dará a inserção dos moradores da cidade nestes espaços, se não observamos nenhum movimento a fim de mobilizar condições efetivas de participação social local, pois a educação de jovens e adultos não apresenta nenhum plano de trabalho que contemple a profissionalização.

No âmbito da saúde pública, a situação ainda contínua precária. Não há hospital na cidade e nem atendimento de emergência. Há uma Unidade de Pronto Atendimento- 24 horas, programa instituído pelo governo estadual, e as obras nos setores de emergência e ambulatório do Hospital Geral¹⁴. Hoje, em 2013, neste espaço funciona o Centro de Tratamento de Hipertensão e Diabetes (CETHD).

Apesar de sabermos que a construção social é um processo contínuo e, sob esta perspectiva, consideramos que ainda há uma longa trajetória para que a identidade queimadense se consolide, constatamos ainda que a cidade de Queimados possui um número relativamente pequeno de equipamentos culturais: apenas um teatro-escola com estrutura física boa, mas com graves problemas de manutenção e uma biblioteca pública. Há apenas um

¹⁴ A população apelidou o projeto do hospital de “esqueleto”, tendo em vista que desde a emancipação construiu-se uma estrutura de concreto que se deteriorou devido ao tempo e em 2013 teve que ser demolida, devido a condenação da obra.

espaço onde funciona uma espécie de cinema¹⁵ e outras atividades. Não há museus ou outros ambientes que desenvolvam o patrimônio da cidade. Muito além de significar o permanente deslocamento da população para municípios próximos, dotados de tais equipamentos, a ausência de espaços como museus ou centros culturais, por exemplo, deixa entrever, também, a ausência de uma perspectiva de educação como processo mais amplo de formação que vai para além dos muros da escola. É importante destacar também que o direito constitucional é mais uma vez sonogado, tendo em vista que a Constituição Federal preconiza o direito a cultura e lazer. A memória local, deste modo, acaba ficando sem um acervo oficial que garanta a História do seu povo, já que não há na cidade nenhum espaço governamental que abrigue lugares de referência, onde os signos identitários sejam visualizados, revisitados e etc.

Neste panorama, podemos observar que os mais pobres ficam sempre relegados e que se confirma a análise de Jessé de Souza quando afirma que “Tudo na realidade social é feito para que se esconda o principal: a produção de indivíduos diferencialmente aparelhados para a competição social desde seu nascimento”. (SOUZA, 2009 p. 21)

Perceber a forma particular que um lugar como este foi constituído é ver a falta de investimentos afetando a formação dos homens e os reduzindo, os minimizando, à condição de classe a ser explorada. Observar a história e dirigir a lupa para as políticas de educação e trabalho nesta cidade é não encontrar direcionamento que vislumbre a articulação entre o processo de organização do espaço e a possibilidade de formação humana, haja vista que nem mesmo esta história de constituição social e política da cidade faz parte do currículo da Educação de Jovens e Adultos e muito menos do currículo de formação continuada de seus trabalhadores docentes (SEMED, 2012).

Cabe o repensar do papel da Educação de Jovens e Adultos e de seus/suas trabalhadores/as docentes frente ao gigantesco desafio de trabalhar numa perspectiva de formação humana onde a dimensão material ainda é medida em dinheiro ou PIB. Em contrapartida, Souza (2009) nos diz que “nos países sociais democratas da Europa, ao contrário, se comparam constantemente em termos de qualidade de vida, serviço médico e educacional, na garantia de liberdades individuais” (p.30).

Nesta perspectiva, urge que voltemos o nosso olhar para respondermos a questão central deste estudo: Repensar o trabalho como formação humana na Educação de Jovens e adultos na cidade de Queimados. Entretanto, retomemos as perguntas iniciais (e essenciais) deste capítulo: EJA pra quem e em que lugar? Acrescentaríamos ainda uma outra reflexão:

¹⁵Espaço Cultural Teatro Encena é uma iniciativa de Leandro Santana e uma equipe de moradores da cidade e parceiros que desenvolvem há 10 anos atividades que proporcionam aos moradores gratuitamente sessões de cinema, oficinas de arte, peças, exposições, aulas de teatro, música, dentre outros.

EJA pra que? Pois a partir desta reflexão poder-se-á alinhar possibilidades de luta e de transformação dos espaços de atuação.

2.3 EJA EM QUEIMADOS

A vida dos moradores de Queimados mudou se comparada às famílias que, nas décadas passadas, deram origem à cidade quando um grande número de migrantes, principalmente das regiões norte e nordeste, veio para trabalhar nas lavouras de laranja, café, cana e também ajudar na construção da estrada de ferro. O sentimento de pertencimento a este lugar foi evoluindo a partir do desenvolvimento do município, da construção de novas fábricas e das gerações que foram se formando com o nascimento dos filhos que, por sua vez, já encontraram uma nova cidade, uma nova forma de viver, um novo ritmo de vida ditado pela atividade comercial que tomou conta das terras queimadenses. O crescimento socioeconômico, no entanto, não acompanhou o populacional, fato que levou os moradores a continuarem procurando trabalho e uma melhor formação escolar fora da cidade, ocasionando um grande movimento de ir e vir todos os dias para a cidade do Rio de Janeiro e para municípios vizinhos em busca de melhores oportunidades e de sobrevivência.

O universo escolar de Queimados contava com uma relação de 14 escolas municipais, de ensino fundamental herdadas pelo município quando se emancipou de Nova Iguaçu, sendo que muitas delas se encontravam em total estado de abandono, chegando ao estado de ruína.

Ao se analisar as falas do ex-prefeito Jorge Pereira, eleito pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), cujo período de governo foi 1993/1996¹⁶, percebe-se que Nova Iguaçu não direcionava, investimentos suficientes para o seu antigo distrito e, em relação à Educação destinada a Jovens e Adultos as experiências eram restritas às escolas estaduais que ofereciam no noturno o chamado supletivo. Fora isso nada acontecia na cidade a não ser movimentos realizados pelas igrejas evangélicas e católicas, destinados apenas à alfabetização.

A Prefeitura Municipal de Queimados, em 1999, através da sua Secretaria Municipal de Educação assinou uma parceria com o Colégio Bennett, que mediava o trabalho entre as prefeituras e o governo federal, oferecendo o Programa Alfabetização Solidária – PAS¹⁷, que

¹⁶ Prefeito Jorge Pereira do partido Democrático Trabalhista -PDT retirado do blog da prefeitura: <http://queimados-rj.blogspot.com.br/>

¹⁷ O PAS, foi criado em 1996 em parceria com o Conselho do Comunidade Solidária (órgão vinculado à Casa Civil da Presidência da República). O PAS teve acesso aos recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; a recursos privados oriundos de doações de empresários e pessoas físicas; e ainda a universidades, todos considerados parceiros do programa. O financiamento do PAS era compartilhado entre o governo federal e as empresas, sendo que somente nos casos de municípios com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) inferior a 0,5, e que não tivessem sido “adotados” pela iniciativa privada, o governo assumia a alfabetização. <http://www.mec.gov.br/> Acesso: 21 de julho de 2014.

no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso foi a principal ação direta da União para a área e apregoava “coordenar ações sociais de combate à pobreza”. O programa era executado por meio de parcerias entre os poderes públicos de instância federal e municipal, organizações da sociedade civil, instituições de ensino superior (públicas e privadas) e empresas. As atividades de alfabetização eram organizadas em módulos (com duração de seis meses) e este formato, proposto pelo PAS, previa a seleção e a “capacitação” de novos alfabetizadores. Cada parceiro tinha um papel bem definido na operacionalização do PAS, onde o acompanhamento do trabalho desenvolvido nos municípios, então, a seleção e capacitação de alfabetizadores, orientação do trabalho e acompanhamento das turmas cabia à Universidade Bennet; já ao município cabia garantir a infraestrutura (espaço, mobília etc.) onde o programa aconteceria. A empresa parceira, ao “adotar” municípios, passava a responder pelas despesas financeiras, tais como: remuneração dos alfabetizadores (sob a forma de bolsa), a alimentação dos alfabetizandos etc. Desta forma o Conselho do “Comunidade Solidária” ficava com a responsabilidade, por meio da coordenação executiva do PAS, de articular as entidades envolvidas e mobilizar novos parceiros.

É importante destacar o impacto do programa Alfabetização Solidária no que se refere à captação de recursos públicos, nas palavras da pesquisadora Lucia Neves os “programas de educação e desenvolvimento em 27 estados, dois mil municípios e nove regiões metropolitanas, contavam com grande número de agentes multiplicadores e estabeleciam significativas parcerias e articulações em rede” (NEVES, 2005: 94).

Observamos que a lógica da “solidariedade” mobilizava as pessoas e o poder público a cada dia ia se afastando do seu papel como garantidor da Educação. Afinal, é difícil discutir neste patamar quando de forma piegas se apela para valores, tais como solidariedade, amor, caridade etc. Inclusive a História está repleta de exemplos de momentos onde muitos educadores foram agregados (e o são até hoje) em nome desta “contribuição” com a sociedade.

Em 2004, o Programa Alfabetização Solidária chegou a receber o mais importante prêmio internacional de alfabetização da UNESCO, o Prêmio Rei Sejong de Alfabetização. Segundo os avaliadores, o Programa foi escolhido por demonstrar uma surpreendente capacidade de mobilizar diferentes parceiros a fim de cooperar para que alunos jovens e adultos aprendessem a ler e escrever. O Alfasol, como o programa ficou conhecido, agregava especialmente o setor privado e os cidadãos, que eram envolvidos por campanhas inusitadas

que solicitavam a “adoção” de analfabetos, com contribuição financeira. A organização recebeu, em 2004, o Prêmio da Rede Inovemos (Rede de Inovações Educacionais para a América Latina e Caribe), que é uma das ações articuladas pelo Escritório Regional para a América Latina e Caribe (OREALC) da UNESCO.

O município de Queimados, em 1999, desenvolveu o Programa Alfabetização Solidária formando dez turmas iniciais – tendo nove alocadas em escolas municipais e uma na igreja evangélica local¹⁸. Os professores eram indicados pelos vereadores da comunidade local sendo, na maioria das vezes, recém-formados que tinham sido (eles próprio e/ou familiares) cabos eleitorais dos vereadores eleitos. Ressalta-se que do quadro docente apenas uma das professoras não era indicada e possuía formação em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os professores participavam de um grupo de Formação Continuada onde, além de adquirirem conhecimentos pertinentes, também organizavam o planejamento semanal e socializavam experiências.

Na sequência cronológica dos acontecimentos pertinentes ao campo da Educação tem-se, em 2000, nova fase da Educação de Jovens e Adultos quando a Prefeitura, a fim de receber os alunos que saíam do Programa Alfabetização Solidária, atende o que a mobilização popular exigia e institui em algumas escolas da rede municipal a alfabetização e os anos iniciais do ensino fundamental, e ainda com muitas dificuldades começa no município um embrião da proposta especial para a EJA¹⁹.

Segundo dados da própria SEMED a Educação de Jovens e Adultos no município de Queimados foi regulamentada no ano 2000 com os objetivos de:

- Modificar a situação educacional do município, oferecendo acesso a turmas de EJA àqueles que não tiveram oportunidade de frequentarem a escola na idade própria;
- Garantir o acesso e permanência dos alunos na escola;
- Resgatar valores sociais e culturais, possibilitando aos alunos a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel social.
- Criar e propiciar situações que ampliem os conhecimentos de alunos e professores (SEMED, 2012, p. 3).

¹⁸O projeto desenvolveu-se na Igreja do Evangelho Quadrangular, situada no bairro da Ponte-Preta, um das localidades mais pobres da cidade de Queimados na época.

¹⁹ Entrevista concedida da Implementadora de Educação de Jovens e Adultos Professora Letícia Fajardo, que trabalha nesta função desde a implantação da EJA no município.

No entendimento do responsável pela EJA na Secretaria Municipal de Educação de Queimados

“A EJA em Queimados, atualmente, é oferecida em cinco unidades escolares atendendo aproximadamente 2000 alunos que em sua maioria são os jovens migrados do Ensino Fundamental no diurno”.

Os documentos que regem a EJA na cidade correspondem a uma Proposta Curricular, ainda em fase de elaboração, e às diretrizes nacionais que preconizam que a Educação de Jovens e Adultos se desenvolva em um processo dialógico e democrático entre docentes que atuam na EJA e representantes da Secretaria de Educação. Sugere também discussão coletiva em plenária, sempre que houver propostas de reformulação referida a esta modalidade.

Segundo disposto no Ato nº. 32 da Secretaria Municipal de Educação/ Resolução 01/2012 a Educação de Jovens e Adultos em Queimados está organizada em períodos letivos que têm equivalência com o Ensino Fundamental, da seguinte forma:

Art. 1º. A Educação de Jovens e Adultos será organizada em períodos letivos que terão equivalência ao Ensino Fundamental, com a seguinte organização:

§1º – EJA I – 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com duzentos (200) dias letivos e oitocentas (800) horas;

§2º – EJA II – equivalente ao 2º ano de escolaridade do ensino Fundamental, com Cem (100) dias letivos e quatrocentas (400) horas;

§ 3º- EJA III – equivalente ao 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com Cem (100) dias letivos e quatrocentas (400) horas;

§ 4º- EJA IV – equivalente ao 4º ano de escolaridade do ensino Fundamental, com Cem (100) dias letivos e quatrocentas (400) horas;

§ 5º – EJA V – equivalente ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com Cem (100) dias letivos e quatrocentas (400) horas;

§ 6º- EJA VI -equivalente ao 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com Cem (100) dias letivos e quatrocentas (400) horas;

§ 7º- EJA VII – equivalente ao 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com. Cem (100) dias letivos e quatrocentas (400) horas;

§ 8º- EJA VIII- equivalente ao 8º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, comCem (100) dias letivos e quatrocentas (400) horas;

§ 9º – EJA IX- equivalente ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com Cem (100) dias letivos e quatrocentas (400) horas.

(SEMED, 2012, p.1)

É importante ressaltar que na rede municipal de Queimados ainda não existe um plano de cargos e salários que contemple adicional na remuneração de seus profissionais a cada formação que eles obtenham. Os professores, assim, sentem-se desmotivados e sem nenhum

incentivo para buscar por cursos de pós-graduação, tendo em vista que a oferta de cursos gratuitos não é grande e ainda há gastos com transporte, alimentação, dentre outros. Quanto à avaliação das turmas da Educação de Jovens e Adultos no município de Queimados, encontra-se o seguinte registro nos documentos:

[...] é nosso objetivo organizar um processo para gerar alternativas de novas buscas e orientar ações que venham melhorar a competência do ato de aprender. Os alunos deverão ser envolvidos no processo avaliativo de forma participativa, sendo informadas as finalidades das tarefas solicitadas e negociados procedimentos, a fim de gerar autonomia, desenvolver o diálogo e promover a autoconfiança. A partir desse pressuposto a avaliação deverá ser concebida como emancipatória, mediadora, participativa, democrática, dialógica, construtivista, dentre outras designações. Valorizando o respeito, a transparência, a liberdade de comunicação e a interação: avaliador e avaliando. (SEMED, 2012, p.5)

A análise da proposta curricular preliminar de EJA no município de Queimados permite perceber que os objetivos, tratados de forma genérica, não explicitam que Educação de Jovens e Adultos o município de Queimados deseja e se propõe. Porém, a pesquisa ora apresentada se propôs a ajustar as lentes com as quais se debruçou sobre este trabalho com o intuito de perceber as questões de trabalho no desenvolvimento do fazer dos trabalhadores docentes e, fica bem claro, que não há referência às questões de trabalho como formação humana no referido documento.

Dentre tantos objetivos elencados na proposta para EJA de Queimados, destaca-se três, a fim de refletirmos sobre a ideia central de cada um deles e a sua efetivação dentro da escola pesquisada e da rede municipal da cidade. Vejamos os seguintes tópicos:

- Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- Incorporar-se ao novo mundo do trabalho com melhores condições de desempenho, transformação social e participação na distribuição da riqueza produzida.
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania. (SEMED, 2012, p.7)

No município de Queimados, como já sinalizamos em outros momentos deste trabalho, não há nenhuma parceria efetiva entre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e outras instituições de ensino e pesquisa, muito menos com cursos

profissionalizantes. Não há, portanto, nenhum cinema, museu ou espaço cultural municipal e o único teatro-escola (construído em parceria com o governo federal) apresenta graves problemas de infraestrutura. Portanto, o primeiro tópico já apresenta fragilidades, visto que preconiza o acesso a outros graus de ensino, inclusive o ensino profissionalizante e oportunidades de desenvolvimento cultural.

O segundo tópico apresenta questões muito caras para nós, considerando que nos propusemos a discutir neste trabalho as concepções de trabalho como formação humana na Educação de Jovens e Adultos deste município, assim, ao constar que em documento municipal a presença do termo, aqui grifado, “incorporar no mundo do trabalho”, presente como objetivo, mas sem apresentar sobre que concepção de trabalho está se falando, como são as demandas locais e sociais e o que se espera das escolas que oferecem a EJA, torna-se ainda mais complexo o nosso desafio epistemológico. Considerando como as roupagens mudam e aparecem formas e expressões que assumem, na era capitalista, discursos bem organizados que apenas dão um tratamento de “novo” naquilo que já conhecemos e apenas mascara a forma cruel de acumulação do capital (HARVEY, 2008).

As transformações no mundo do trabalho, sob a consolidação avassaladora do capital, apenas apresentam “novas roupagens ou máscaras [...] são as novas categorias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, que na realidade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano.” (FRIGOTTO, 2010, p.18).

Ao lermos a afirmação na Proposta Curricular de Educação: “condições de desempenho” é possível notar, nas entrelinhas, a ideia de que o/a trabalhador/a docente precisa sucumbir-se na luta desenfreada por uma formação que o habilite a exercer o seu fazer, contudo, esse fazer muda em velocidade frenética e não permite com que o trabalhador desenvolva a sua capacidade de análise, de crítica, de reorganização de ideias. Vemos na expressão “participação na riqueza produzida” a mais clara demonstração de que a educação desta rede de ensino está completamente afetada pela concepção da pedagogia do mercado, onde a competência é a base do modelo, apontando para novos elementos na gestão do trabalho. A escolaridade alta passa a ser exigida para a contratação, a mobilidade e o acompanhamento individualizado da carreira, bem como a mobilização do trabalhador (DELUIZ, 2001). E, este mesmo trabalhador, continua às margens do processo, tendo em vista que não possui os meios de produção; apenas vende a sua força de trabalho.

É imprescindível, mediante este cenário que se descortina, que os trabalhadores docentes, intelectuais politizados, portem-se como agentes da consciência, desvelando

relações de poder onde normalmente elas não são percebidas. A atividade do trabalhador, como alienação da atividade produtiva, deixa de ser uma manifestação essencial do homem, para ser um “trabalho forçado”, não voluntário, mas determinado pela necessidade externa; por isso o trabalho deixa de ser a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele. O trabalho não é uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas antes sacrifício de si e mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano.

Com a alienação da atividade produtiva, o trabalhador aliena-se também do gênero humano. A perversão que separa as funções animais do resto da atividade humana e faz delas a finalidade da vida, implica a perda completa da humanidade. A livre atividade consciente é o caráter específico do homem; a vida produtiva é vida “genérica”. Mas a própria vida surge no trabalho alienado apenas como meio de vida. Além disso, a vantagem do homem sobre o animal – isto é, o fato de o homem poder fazer de toda natureza extra-humana o seu “corpo inorgânico” – transforma-se, devido a esta alienação, numa desvantagem, uma vez que escapa cada vez mais ao homem, ao operário, o seu “corpo inorgânico”, quer como alimento do trabalho, quer como alimento imediato, físico. (MÉSZÁROS, 2011)

3. O TRABALHO DE CAMPO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EJA SOBRE TRABALHO COMO FORMAÇÃO HUMANA

O capítulo apresenta a estrutura da Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Municipal do município de Queimados, que é o nosso campo de atuação, e que foi escolhida por ser a maior escola de EJA da cidade, priorizando a análise sobre concepções dos professores de EJA sobre trabalho como formação humana. Uma reflexão de como estes/as trabalhadores/as docentes, sujeitos singulares expropriados de sua essência em um projeto de sociedade compartimentada, segregados num espaço social e historicamente desprestigiado, são desafiados na perspectiva de desenvolverem um trabalho emancipatório numa modalidade com uma especificidade marcada pela exclusão.

3.1 CONHECENDO A ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA

É importante que se faça uma caracterização da escola pesquisada, a fim de que possamos compreender a singularidade deste espaço de trabalho.

A Escola Municipal pesquisada foi inaugurada em 1954 possuindo inicialmente cinco salas de aula e tendo, como suas primeiras atividades letivas, o Ensino Fundamental e Supletivo. No ano de 1995 a escola foi reinaugurada, contando com 13 salas de aula, refeitório, despensa, almoxarifado, dois banheiros dos professores (masculino e feminino), dois banheiros dos alunos (masculino e feminino), sala dos professores, gabinete da direção, secretaria. A Escola está localizada no centro do município, contudo recebe alguns alunos de vários bairros de Queimados devido a demanda existente por vagas nas escolas.

A escola, em 2009, teve seu espaço físico ampliado e conta agora com 18 salas de aula, duas salas de Educação Infantil, secretaria, sala dos professores, salas de coordenação, auditório, sala de dança, sala de Informática, biblioteca, cozinha, refeitório e uma quadra esportiva. O prédio, no entanto, era antigo e apresentava inúmeros problemas com a rede elétrica, circulação de ar, dentre outros.

Hoje a Unidade Escolar funciona com Educação Infantil, com os dois segmentos do Ensino Fundamental e com a EJA. Em 2012, a Unidade Escolar passou a ter as seguintes dependências: 20 salas de aula, uma biblioteca, sala de professores, secretaria, sala multimídia, seis banheiros, sala de orientação, sala da direção, arquivo morto, almoxarifado, secretaria, saguão, quadra poliesportiva, refeitório, parquinho para Educação Infantil e espaço para horta. Apesar do espaço físico, a escola necessita de muitos reparos ainda não realizados,

como parte elétrica, sistema de água e esgoto, infiltrações nas dependências e pintura de toda escola.

A escola possui cerca de cem funcionários, entre eles, duas diretoras (uma titular e a adjunto), três orientadoras pedagógicas (pedagogos) e três orientadoras educacionais (pedagogos), duas implementadoras de leitura²⁰, três inspetores de disciplina.

A Escola funciona com turmas de Educação Infantil, 1º Ano ao 9º Ano do Ensino Fundamental, CAEJA, I, II, III e IV etapa da EJA. Contando com um número de 45 turmas, funcionando com três turnos assim distribuídos: 1º turno (7:30h às 11:30h), 2º turno (13h às 17:30h) e 3º turno (18:00h às 22:00h). O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade escolar pesquisada apresenta o seguinte objetivo geral:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, promovendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação social. Inserir e integrar o jovem nas atualidades econômicas, políticas e culturais do país, formando assim cidadãos críticos, informados e conscientes do seu verdadeiro papel na sociedade brasileira e como parte do contexto mundial. (SEMED, 2012, p.28)

Observa-se, desta forma, que desde o princípio como a Educação de Jovens e Adultos é relegada, não aparecendo como finalidade deste espaço escolar. Ao se fazer referência ao jovem nota-se, através dos verbos *inserir* e *integrar*, que aparecem nos objetivos, a lógica estabelecida que encara os sujeitos como passivos, não atuantes, que se desumanizam progressivamente. Cidadãos passivos que ‘recebem’ algo já pré-moldado. Para Freire (2010), "não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança." (FREIRE, 2010 p. 126)

Ainda que o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada aponte o pedagogo Paulo Freire como norteador (denominação que aparece no documento) do trabalho pedagógico e se apresente como uma escola comprometida com a gestão democrática, onde “todos se realizam com os sucessos obtidos, responsabilizam-se pelos insucessos e se empenham pela superação dos insucessos”, nenhum dos professores entrevistados conhece o documento e nem afirmou que tinha conhecimento de que o ideário de Paulo Freire era a filosofia da escola.

Destaca-se o seguinte trecho do PPP:

²⁰ Implementador de leitura foi uma função criada pela Secretaria de Educação de Queimados, a fim de acomodar os profissionais que desempenham o papel de pedagogos nas escolas antes do concurso público. Após a realização do concurso, esses professores, desviados de função, deveriam voltar à sala de aula. Contudo, a partir da sondagem de que os alunos saem do ciclo de alfabetização ainda sem as competências básicas de leitura e escrita, decidiu-se em 2013 criar essa função.

Desejamos que o planejamento seja feito com a participação de todas as pessoas da escola, que seja um processo consciente, coerente, realista, que seja prático e pouco burocrático, com discussões teóricas interligadas às questões problemáticas da escola. Que seja rico em troca de ideias, experiências e informações. Havendo sempre revisão e avaliação em todos os momentos. (SEMED, 2012, 36)

Informa-se que durante a pesquisa não houve nenhum encontro a fim de discutir etapas do projeto e nem avaliá-lo. Nos encontros, que deveriam ser pedagógicos, apenas se discutia problemas tidos como de falta de disciplina dos alunos e falta de professores. O próprio Freire (2011) afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011, p.108). Construiu-se, assim, o desejo “dar voz” a estes trabalhadores docentes para que pudessem desvelar junto conosco estes documentos que deveriam retratar o fazer cotidiano deles e dos demais sujeitos envolvidos neste processo.

O estudo aprofundado de todo o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada fez com que se observasse que a sessão destinada à Educação de Jovens e adultos é breve e não apresenta muitos elementos que permitam ao leitor perceber como a unidade escolar desenvolverá o seu trabalho. Destaca-se, entretanto, um trecho do documento que contribui para a proposta do nosso estudo, no que tange a relação educação/economia que aparece há décadas no sistema educacional brasileiro.

Os objetivos do curso é desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas em busca de cidadania, fortalecendo-lhes a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo. Promover a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica do jovem e adulto em sua comunidade permitindo assim que eles controlem seus destinos, enfrentem os desafios e transformem-se em verdadeiros cidadãos. (SEMED, 2012, p. 34)

Então surgem os questionamentos sobre o que vem a ser “capacidade de lidar com as transformações”? Os alunos não são cidadãos antes de frequentarem a EJA? Quando nos deparamos com estas afirmações em documentos oficiais e que deveriam expressar uma concepção política que realmente atendesse aos sujeitos deste processo de construção da autonomia e da efetivação do direito à Educação, somos levados a compreender o que a alienação faz com os seres humanos. Mézaros (2006), afirma que a alienação é o resultado de

um desenvolvimento histórico, ou seja, não é algo dado, pré-estabelecido. Fez-se e pode desfazer-se. Portanto, precisamos interferir para que esse circuito seja rompido.

3.2 CONCEPÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA DOS TRABALHADORES/AS DOCENTES PESQUISADOS NA EJA EM QUEIMADOS

Após a revisita a história da EJA no país e, especificamente, na cidade de Queimados, este texto apresenta uma tentativa de analisar criticamente como os/as trabalhadores/as docentes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação desta cidade, com um olhar voltado para uma de suas unidades escolares que oferece maior atendimento a população jovem e adulta, concebem o trabalho e a formação humana; levando-se em consideração que o espaço escolar está inserido neste mesmo sistema capitalista que é marcado pela exploração do homem pelo homem e onde o trabalho, seja ele que trabalho for, é convertido em mercadoria, acarretando a alienação dos trabalhadores (MÉSZAROS, 2011).

Marx (1988) afirma que o trabalho na perspectiva de compra da força produtiva do trabalhador, da negação da sua essência, faz com que o trabalhador se aliene, ou seja, sinta-se estranho, à parte do processo, negado de sua condição criativa quando “não se vê” no resultado final do seu trabalho. Para ele o que produz é algo estranho, ele não se reconhece no seu fazer. No capitalismo, a perda de si, como afirma Mézaros (2011), é um fator que coisifica o homem, degrada o ser social e transforma o trabalho numa função negativa, onde se aumenta a fonte de riqueza e de cultura para a classe capitalista.

Aparecida Tiradentes afirma que;

[...] ao separar as dimensões de concepção e execução no trabalho docente, ao delegar a concepção aos institutos e órgãos da “sociedade civil” hegemônica, limitando o trabalho docente à execução e preparação dos alunos para o alcance de metas e sucesso em avaliações externas (...) coloca-se em risco o processo pedagógico, a própria condição ontológica do professor. (SANTOS, 2012, p.105)

Neste contexto apresentado por Santos (2012), percebe-se um projeto de trabalho docente que considera a necessidade de bem-estar e prazer no fazer profissional; constata-se a nova velha política frente a um sistema que almeja modelar o trabalhador às características de execução da tarefa e que busca desenvolver uma dinâmica que ratifica esse processo de alienação dentro do espaço escolar.

A cada dia a dinâmica do trabalho tem colocado os trabalhadores docentes num papel de meros preenchedores de papéis, engessados em uma burocracia estressante que desqualifica o processo ensino/aprendizagem, descaracterizando o espaço escolar e transformando-o em um lugar de insatisfações e aniquilamento de potencialidades, desconsiderando as relações sociais que não apreende a realidade como totalidade concreta, nem compreende a realidade; mas frequentemente consegue reeditar na História a divisão entre os pensantes e os executantes. O trabalho humano não é como o de um João-de-Barro que constrói a sua casa, uma abelha que constrói a sua colmeia, cumprindo o papel para o qual foram programados invariavelmente. O homem, ao longo dos séculos, transforma o trabalho através da ruptura com o padrão natural e também muda o espaço/natureza pelo trabalho é uma das ações que diferencia o ser humano dos outros animais, e isto inicia-se pela idealização. Assim, a reprodução social do trabalho é realizada pelo homem através de uma ideia, um pensamento que tem um fim, um objetivo, como por exemplo, trabalhar para obter aquilo que precisa para comer ou construir utensílios que sejam capazes de serem utilizados como objetos para a sua defesa. Por conseguinte, à medida que o trabalho, a modificação da ideia passa a ser algo concreto, algo material, a ideia é pensada e depois passa a ser executada (NETTO, 2007)

O trabalho não se dá de forma imediata do homem sobre a matéria. Ele necessita de ferramentas que, a cada dia, se interpõem entre ele e a matéria, exigindo habilidades e conhecimentos e atendendo progressivamente às novas necessidades. É, portanto, o homem que vai aperfeiçoando os seus instrumentos de intervenção no meio. Ainda nesta análise, Netto (2007) afirma também que o trabalho é inviabilizado caso o conhecimento sobre a natureza seja negligenciado. Para se criar tanto instrumentos como produtos é preciso além da prévia ideiação, que o sujeito depreenda de condições objetivas, ou seja, passe do plano da experiência empírica à linguagem. O sujeito que trabalha consegue transmitir a outrem através da linguagem articulada, as suas representações sobre o mundo que o cerca.

Desta forma, compreendendo o trabalho como uma atividade coletiva, que não se dá no isolamento, exige-se que haja uma organização, um ritmo, que não se dará por determinação genética, e sim por uma expressão, uma comunicação que denota uma vinculação entre os sujeitos. Inúmeras vezes dentro da escola figuram um exercício de poder, que controla o trabalho do professor junto aos alunos, que faz com que o trabalho seja organizado para a ideia de efeito útil, os espaços sejam estudados tendo a eficácia como objetivo e a mobilidade calculada.

Nesse movimento, de acordo com as condições histórico-sociais em que se dá o trabalho e o que aparece como produto não são a expressão da humanidade dos homens e, sim, o conceito de alienação, um fenômeno onde o instrumento de trabalho e seus produtos dominam o trabalhador. A divisão social do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção, a exploração do homem pelo homem marcam essa desigualdade, promovem a desumanização e passam a estimular a regressão do ser social (NETTO, 2007).

Entende-se como extremamente complexo lançar um olhar sobre as concepções de trabalho entre os trabalhadores docentes da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que estes trabalhadores, assim como todos os demais, vivenciam uma verdadeira crise estrutural de todo o sistema capitalista (MÉSZAROS, 2011). O trabalho em si, quer seja feito por estes trabalhadores docentes da escola pesquisada quer seja realizado por outros assalariados, apresenta inúmeras significações, relacionadas ao grau de abstração. Marx (1988) é o pensador que nos ajuda na compreensão do significado histórico e social do trabalho, para quem "o trabalho ou capacidade do trabalho mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual em média, todo o homem comum, sem educação especial possui, em seu organismo" (MARX, 1988, p. 66). Marx refere-se à força física, ou seja, a força corporal dos homens e que independe da sua formação escolar.

Lukács (1978), afirma o trabalho como ontológico, como sendo algo próprio do ser social. É este ato que transforma o homem em um ser social, pois o homem vai se constituindo pelo trabalho. É esta base dinâmica estruturante do ser social, que faz com que o homem dê respostas, aja teleologicamente, ou seja, origine uma nova objetivação por meio do trabalho. O trabalho, como produção de existência, é um fator positivo da potencialidade humana. É uma atividade que faz com que o homem atenda à produção dos elementos dos quais precisa para a sua sobrevivência. Contudo, Lukács (1978) pondera que é por meio do trabalho, da sua feitura cotidiana que o ser social vai sendo construído, ou seja, agora já não é apenas um ser biológico. Isto se dá desde as sociedades primitivas, onde homens e mulheres pré-históricos trabalham em busca de sua sobrevivência e fazem do trabalho uma atividade fundante, central na história humana.

Afirma-se ser possível a construção de uma concepção de Educação embasada em práticas pedagógicas concretas que busquem romper com alienação capitalista, livresca e descolada do mundo do trabalho. É necessário estar alerta para não cair no ativismo, que é definido como a ação pela ação, minimizando ou eliminando a reflexão, a ação se transforma em ativismo e esvazia a práxis educativa. Esta deve remeter-se a uma metodologia

problematizadora que possibilite o diálogo, pois sem ele, sem a palavra, sem a ação-reflexão os homens não se fazem homens (FREIRE, 1996)

Para Freire (2011) uma educação genuína entende alunos e professores como sujeitos do processo, ou seja, não gesta uma falsa consciência do mundo e supera um comportamento “pseudointelectualista” que reforça a alienação dos homens. Acredita-se que, à medida que compreendemos de forma global os processos produtivos, poderemos desconstruir os mitos, colaborando para a transformação das estruturas fomentando o rompimento da divisão social dos homens em classes e a consequente hierarquização de seres humanos.

Desta forma, a tomada de consciência ou avanço dela na direção da consciência crítica é o caminho para a humanização. Freire (1996), diz que as transformações não ocorrem por decreto, mas acontecem a partir de homens e mulheres trabalhadores que ao tomarem consciência crítica dos processos de trabalho em que estão inseridos podem ter condições de propor mudanças e fazê-las, não na direção de “puros grupos ou de classes de gente”, mas na “defesa dos interesses humanos”. (FREIRE, 1996, p. 112).

Marx (1988), dizia que o trabalho não é algo natural, ele apresenta-se com um caráter histórico, afirmava ainda que o trabalho é o que os homens fazem dele. E, dentro dessas relações materiais estabelecidas, o trabalho tomou o sentido negativo de produto perdendo a aparência de manifestação pessoal, reduzindo os indivíduos a membros de uma classe social. O autor ainda reitera que a função da real teoria científica é transpor a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram a sua aparência ou sua forma sensível. Desta maneira, desejamos contribuir para uma reflexão política que crie possibilidades para que os/as trabalhadores/as docentes possam atuar no mundo do trabalho, já que este tem uma dimensão histórica e ontológica, com bases para a crítica acerca da realidade.

Neves (2005) ressalta que nas relações de trabalho na escola, onde o/a trabalhador/a docente precisa estar tecnicamente preparado, sem perder de vista a sua formação ética e, concomitantemente, ser um sujeito colaborador, a idéia de humanizar as relações é muito forte. Seus dirigentes, neste novo processo, são chamados de gestores, seus professores recebem gratificações e não salários; onde tudo isso cria uma grande teia, objetivando escamotear a exploração e a dominação. A mercantilização chegou faz algum tempo na escola, deste modo, os/as trabalhadores/as docentes vão sentindo os efeitos da precarização das relações de/no trabalho. As políticas educacionais no Brasil são controladas pelos blocos de poder e aumentam os níveis de expropriação, atendendo às necessidades criadas contemporaneamente pela esfera econômica. (SANTOS, 2012).

Ouvir esses professores e compreender aquilo que os documentos oficiais não traduzem, e que não chega a compreensão daqueles que não vivem este drama, é o desafio. Nesta etapa do trabalho toma-se como especificidade os trabalhadores docentes da EJA da escola pesquisada, que desenvolvem o seu fazer no mundo do trabalho precarizado, devido à conjuntura social que foi construída historicamente e frente ao desafio de desenvolver uma educação que, também historicamente, foi considerada de segunda classe. Este corpo docente que se dilacera literalmente enquanto os poderosos só se importam com a redução da taxa de repetência e a correção da distorção série/idade. Não importa se o sistema desmantela o docente ou o adoce, não importa se o número de licenças médicas, absenteísmo, apatia diária acentuam-se progressivamente. É como afirma Frigotto (2010), numa lógica linear do “adaptar-se à realidade”, a escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra. Essa dinâmica macabra mexe com a estrutura institucional e atinge a toda a equipe escolar e, mais diretamente, o/a trabalhador/a docente da educação de jovens e adultos. De acordo com a fala de uma das trabalhadoras docente entrevistadas:

Acho até bonito ver vocês tão jovens, cheios de sonhos, pesquisando. Um dia eu fui assim. Hoje não tenho ânimo. O sistema endurece a gente. Meu desafio agora é não pirar (risos). (M. P. 50 anos)

Acredita-se que um dos aspectos centrais de uma proposta pedagógica é o desenvolvimento de uma concepção de formação que não seja determinada pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção e sim pela elaboração de uma ação pedagógica que passe pelo desenvolvimento de uma consciência transformadora. Marx (2003), diz que consciência dos homens não pode determiná-los, mas que, inversamente, o seu ser social deverá determinar a sua consciência.

De volta ao complexo universo da escola pesquisada relata-se que esta possui 25 trabalhadores/as docentes na EJA, entre 30 e 53 anos, com formação superior (apenas dois professores não possuem curso universitário), deste universo foi aplicada entrevista a dez professores/as da Educação de Jovens e Adultos. Os mesmos foram escolhidos tendo em vista a disponibilidade para participar da pesquisa e resposta às perguntas orientadoras do questionário. Todos os entrevistados são concursados, sendo sete do sexo feminino (considerando que a maioria dos profissionais da escola pesquisada é mulher) e três do sexo masculino. Estes profissionais, devido a vínculo estatutário, têm sua estabilidade profissional garantida, não vivendo assombrados pelo fantasma do desemprego, o que não significa que

estes trabalhadores docentes não se vejam diante de uma instabilidade no que se refere à dinâmica do seu fazer. Isto quer dizer que o sistema desqualifica o professor, pois a cada momento chega um novo “pacote” nas escolas que descaracteriza os saberes adquiridos pelos professores ao longo de suas vidas. Esta situação é claramente percebida ao se perguntar aos mestres sobre a motivação para manter a formação continuada e se o fazer deles exige um processo de constante aprendizagem, todos ressaltaram a importância da aprendizagem, no entanto é preciso destacar a fala de uma das professoras, que diz:

Sinceramente, estudar, estudar não precisa não. Os governos mudam toda hora de ideia e nem dá tempo. Quando gente acha que sabe uma coisa, que amadureceu um processo com o aluno, vem algum documento da SEMED, da Dilma, sei lá...do Papa e muda tudo...(M. P., 47 anos)

A maioria destes/as trabalhadores/as docentes da EJA não recebe nenhuma formação específica para trabalhar nesta modalidade, inclusive na perspectiva de conhecer a historicidade da cidade de Queimados e da constituição das singularidades desta Educação de Jovens e Adultos que não pode ser tratada como igual em qualquer parte do país. Assim, vivem em um verdadeiro malabarismo pedagógico, buscando adequar suas metodologias para as pessoas adultas, e outros simplesmente ignoram o fator tempo e trabalham os conteúdos de sua disciplina (que neste caso dura apenas seis meses) como se tivesse um ano inteiro para lecionar. A ausência deste planejamento específico para a EJA causa a desmotivação de muitos professores. Nove dos entrevistados afirmam que possuem uma jornada de trabalho ampliada, trabalhando em várias escolas em diferentes turnos e sabem que a cobrança em desempenhar um bom trabalho educacional na EJA é bem menor do que no ensino regular.

Gramsci (1991), afirma que a escola como instituição social, possui um papel importante para diminuir as desigualdades sociais, contudo esta mesma escola alimenta as desigualdades, pois, além de ter um acesso ao conhecimento restrito, quando o tem é de pouca qualidade, aligeirado e não articulado com as questões pertinentes a formação do homem enquanto sujeito de possibilidades. Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos não repensa as concepções de trabalho como formação humana e, o que se torna mais grave, legitima o que preconiza a divisão social de classes: cada um tem o seu “lugar” neste mundo.

A expropriação que aniquila a dignidade humana da classe trabalhadora no Brasil é notória, entretanto, tal fato torna-se ainda mais aterrador quando tratamos daqueles que vivem nas áreas periféricas dos centros urbanos, como é o caso dos (as) trabalhadores (as) docentes

da EJA da escola pesquisada, no centro da cidade de Queimados, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Recorre-se a Mészáros (2006) quando este afirma que todos os processos pelos quais os indivíduos passam em sociedade fazem parte da formação humana. A instituição escolar não é o único espaço formador, mas sabemos que a escola é um espaço privilegiado onde devem acontecer as discussões para dar ao trabalhador a real percepção de uma sociedade que destrói seus direitos, pois visa apenas o capital.

Os (as) trabalhadores (as) docentes da Educação de Jovens e Adultos da escola pesquisada estão inseridos na reflexão de Frigotto (2010) quando diz que “a história do capitalismo é um esforço crescente de degradação do trabalho e do trabalhador” (FRIGOTTO, 2010, p.34).

Percebe-se que todo grupo possui uma carga horária elevada de trabalho, pois todos os trabalhadores docentes entrevistados afirmam que trabalham em torno de 40 h semanais e que estão na modalidade EJA a fim de atender a demanda de carga horária que não pode ser cumprida em outro município. Todos, exceto uma professora, declararam que não conseguem separar seu tempo em família do tempo de trabalho e acabam levando tarefas para casa. À luz dessas considerações não podemos negar que a escola pública que deveria ser um *locus* nesta formação humana e trabalhar para reduzir as desigualdades sociais, também expropria o seu trabalhador e alimenta as desigualdades sociais, pois, o acesso ao conhecimento é restrito e de pouca qualidade.

Ainda que a Proposta Curricular Municipal e o Projeto Político Pedagógico da escola preconizem que a educação básica na EJA formará cidadãos plenos em sua capacidade de autonomia e autoprodução de conhecimento, as aulas na escola pesquisada acontecem na dinâmica dos tempos de aula, que são de 45 minutos, não há um trabalho interdisciplinar e cada professor segue seu plano de trabalho de forma individualizada e descolada das reais necessidades do aluno.

No estudo realizado somente dois professores apresentaram o trabalho como parte fundamental da vida humana e tiveram dificuldade de conceituar o trabalho como formação humana. É relevante informar que a metade deles (5) realizam outros trabalhos além de professor (vendedores, *personal*, empresários, dentre outros), porém afirmam que a Educação é a sua atividade principal. A pesquisa revelou também que 80% das famílias dos entrevistados possuem uma renda mensal de até quatro salários mínimos e eles são os principais mantenedores do sustento de suas casas, sobre o tema destaca-se a seguinte fala:

Olha eu trabalho muito sabe... às vezes dou aulas até aos sábados num extra de cursinho pra concurso. Tem que ralar né? Se quiser ter um padrão de vida melhor. Não casei com um ricoço e nem escolhi outra profissão. (Risos) Além disso, para suprir as necessidades básicas hoje em dia está difícil. (J. P., 39 anos).

Quando perguntados sobre o trabalho e sua importância na formação humana, especialmente dos alunos daquela escola, todos os entrevistados afirmaram a sua importância. Entretanto, quando perguntamos como isso se daria na articulação das atividades desenvolvidas por eles na escola todos os professores mostraram-se inseguros e responderam que a forma de trabalhar é fazer exercícios, atividades que correlacionam os conteúdos programáticos com questões do ‘mercado’ de trabalho. Considerando todas as mazelas que o trabalho tem trazido aos seus trabalhadores, apesar dos baixos salários e toda falta de respeito com o fazer do trabalhador, é pelo trabalho e por sua realização cotidiana que o trabalhador se faz gente, como dizia Paulo Freire (FREIRE, 1996, p.60).

Mészáros (2008), revela que seria preciso romper com a lógica do capital se desejarmos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. A lógica do capital preconiza, especialmente em tempos de neoliberalismo, que a Educação é formação de mão-de-obra para o aumento da riqueza e a perpetuação do poder nas mãos dos burgueses.

Então, de acordo com colocação anterior, os/as alunos/as trabalhadores/as da EJA possuem uma experiência de vida marcada pela negação do direito à Educação. Voltar à escola é uma nova tentativa de ver-se, de não ser mais invisível. É uma luta a fim de não viverem novas exclusões. O pensamento de Ventura (2010) fundamenta a nossa discussão quando afirma que as diferentes iniciativas voltadas para a EJA, ao longo de sua história, apontam para a continuidade da lógica de conformação à ordem social capitalista marcada pela naturalização das desigualdades por meio de políticas de integração dos pobres à sociedade (com as adequações de cada período histórico) tem favorecido a acumulação capitalista, sobretudo ao servir como forma de apaziguamento social. Novamente tem destaque uma afirmação de um dos trabalhadores docentes entrevistados:

Esses alunos da EJA são verdadeiros guerreiros. Trabalham demais, foram marginalizados por essa política que massacra os mais pobres. Acho que o mínimo que devemos fazer é organizar um planejamento a partir dos conhecimentos deles e que corresponda a sua relação cotidiana com o trabalho. Eles precisam saber que o trabalho não

é pra ser só sofrimento. Eu, particularmente, amo o que faço. E em minhas aulas de Geografia procuro desenvolver atividades que promovam a reflexão dos índices que aparecem na mídia, a questão salarial, política, os valores humanos que são desconstruídos dia após dia. Enfim... é muito difícil. As aulas são rápidas, as condições físicas não ajudam, o cansaço justo deles também não. Fora a bagunça dos mais jovens que ficam ociosos o dia todo e vem pra cá só porque os pais são obrigados pelo Conselho Tutelar. (B. R 49 anos)

A história da EJA, como observado em capítulos anteriores, aponta a classe trabalhadora como destituída de vários direitos, inclusive da Educação formal, não avançou junto com o modo capitalista de produção, ou seja, a produção de riquezas não atendeu, justamente, os mais pobres. Com os/as trabalhadores/as docentes do município de Queimados não foi diferente. Desta forma, à medida que o trabalhador docente se vê nesta “roda-viva” do capitalismo, não consegue vislumbrar em seu cotidiano de trabalho formas de discutir as questões de trabalho, haja vista que ele mesmo também é subsumido.

O professor ao afirmar que “o trabalho não é pra ser só sofrimento”, mostra um embrião do desejo de descortinar este cenário que Frigotto (2010) nos apresenta muito bem quando diz que a instituição escolar não é só um aparato ideológico, não é só um lugar onde as relações de produção capitalista são reproduzidas. Gaudêncio Frigotto defende ainda que a escola “promove a mediação na negação destas relações sociais de produção”. A escola poderá ser um espaço que promoverá formulações que possibilitarão o desencadeamento de condições concretas para que a facção mundo do trabalho/mundo da escola, mundo intelectual/mundo manual seja superada. (FRIGOTTO, 2010, p.34).

Destaca-se que em determinado momento da entrevista com uma das trabalhadoras docentes é feita uma interrupção por outro colega, que diz:

Esqueci de dizer uma coisa: amor não paga conta. E eu disse que amo o que faço mas isso não quer dizer que não preciso ser valorizado por isto. Entende? (risos). Eu faço questão de frisar né. Às vezes a gente diz que ama e o povo acha que precisa fazer tudo, de qualquer jeito, sem reclamar” (B.R 49 anos).

Os professores revelam, através de suas intervenções e falas, o que os crescentes efeitos deste processo de mercantilização produzem, tais como a precarização das relações de trabalho docente, com destaque para os contratos de diversos tipos, a remuneração humilhante, a ausência frequente de concursos públicos etc. Esta face do problema que não

aparece nos documentos oficiais e não salta aos olhos de quem vê o processo de fora dele, desconsidera que os/as trabalhadores/as docentes apelam pela valorização do magistério e isso deve contemplar não apenas formação inicial e continuada, mas também condições de trabalho, salário e carreira dignos. Nessa perspectiva, convém ressaltar a força do bloco de poder que manipula as políticas educacionais no Brasil, comprometendo-se com o aumento dos níveis de expropriação a fim de atender às necessidades contemporâneas da esfera econômica. (NEVES, 2005).

É urgente a retomada de uma discussão que ressuscite a escola pública brasileira com possibilidades de mediação dos interesses da maioria marginalizada, que não se limite a redução do ato pedagógico ao mecanicismo que preconiza procedimentos de ensino, considerando-os como eficientes e suficientes. Frigotto (2010), afirma que o espaço escolar é um lugar de produção e difusão de conhecimentos, portanto é alvo de disputas. Então, caberá a ela mesma reinventar a sua organização a fim de mediar os interesses do capital e os interesses da classe trabalhadora e da maioria discriminada.

Porém, se não se observa a concepção de trabalho como formação humana dentro da escola isso revela a proximidade do abismo em que o sistema educacional se encontra, onde a divisão social do trabalho continua latejando e fazendo suas vítimas que tentam, dando fortes braçadas no duro mar da vida, a conciliação entre trabalho/escola, tentando “mudar” de lado. Ou seja, o/a trabalhador/a docente também expropriado não vê condições de desenvolver um trabalho que rompa com as contradições sociais históricas, por conseguinte, seus alunos/as trabalhadores/as também não serão envolvidos por questões que vislumbrem novas possibilidades de construção de mundo.

Na escola municipal pesquisada, constatamos que durante o período da pesquisa e, segundo a consulta aos documentos dos últimos três anos, não houve nenhuma iniciativa efetiva a fim de contemplar a formação dos sujeitos envolvidos nela que correspondesse ao objetivo de discutir a situação da exploração do trabalhador no Brasil e, especificamente, as condições do trabalhador docente na perspectiva de formador como lhe é inquirido na profissão.

Ao longo do último triênio, a Secretaria Municipal de Educação de Queimados e também a escola pesquisada, conseqüentemente, apenas ofereceram cursos aos/as trabalhadores/as docentes com a temática de metodologia de ensino, da propagação da sociedade do conhecimento e de autoestima. É evidente a lógica da alienação que conduz os/as trabalhadores/as a serem pré-moldados para a cultura de um “novo trabalhador”, como diz Santos (2012), que tem a sua rotina controlada pelos inúmeros formulários a serem

preenchidos, documentos ditos pedagógicos e, sobretudo, veem-se sob o controle de suas emoções, motivações e subjetividades. Note-se a afirmação de um dos membros da equipe pedagógica da escola pesquisada:

Sabe, eu acho que cada um tem o seu papel. Nós, que somos da equipe pedagógica, um grau mais elevado, temos que saber que a nossa palavra tem que valer. Eu sei que eles são trabalhadores. Os professores são fundamentais. Eu também sou. Mas, desde que o mundo é mundo, alguém manda e alguém obedece. Nesse caso, quem manda somos nós. Sabemos que o trabalho é coletivo, mas tem que ter um direcionamento. Concorda?”(S. M 50 anos)

Afirmações como esta, contudo, categorizam o ser humano, desprestigiam o fazer democrático e menosprezam o trabalhador e, então, percebe-se a efetiva exploração do homem pelo homem dentro do espaço escolar.

Marx (1988), afirma que o homem é um ser em transformação, um ser da práxis. A sua relação enquanto ser social é efetivada pelo ato de trabalhar, o ato de produzir o seu espaço e o seu tempo. O trabalho passa a ser um momento fundante e uma atividade central na história humana. Este fazer, no entanto, que não satisfaz, mas degrada, desumaniza negando o caráter de humanização do ser social. Antunes (2006), destaca ainda que é por meio do trabalho e da sua realização cotidiana que o ser social é formado, ou seja, deixa de ser apenas um ser biológico.

Recorre-se a Di Pierro (2001) que afirma ser um grande desafio, frente ao histórico desprezo dos governos pela Educação de Jovens e Adultos, exigir que os /as trabalhadores/as docentes não tratem esta modalidade como marginal ou secundária. Ainda encontramos professores/as que apresentam afirmações como esta de uma das entrevistadas:

Eu vou ser sincera pra você. Esses alunos só estão aqui pra certificação. Essa coisa de discussão filosófica e etc. só funciona na faculdade e nos cursinhos que a SEMED oferece. Ou melhor, oferece não...obriga que a gente participe. Eu quero ver alguém vir aqui e nessas condições que eu trabalho fazer melhor. (K. L., 42 anos)

A fala desta trabalhadora poderia ser alvo de críticas ou de juízo de valor, porém cabe aos trabalhadores da Educação pensar sobre que trabalho e com que ser humano estamos

trabalhando. Conduzimo-nos a pensar também no fato de que quando um professor, igualmente trabalhador da mesma Educação, se expressa desta maneira, há um “pedido de socorro” em seu discurso.

Esse trabalhador docente vive a flexibilização da força de trabalho no sistema capitalista e encara de frente o caráter político e ideológico intrínseco à lógica do capital, que sempre deseja 'flexibilizar' as condições de produção (ALVES, 2007). Esse trabalhador docente, como tantos outros trabalhadores, é tratado como um agrupamento ou aglomerado de homens. Ninguém tem rosto, sonho, sentimento. É a lei do mérito, onde cada um é responsável por suas próprias conquistas. E, se fracassar, a culpa é exclusivamente sua, nunca associada à desigualdade de condições as quais são submetidos historicamente. (HARVEY, 2008).

O projeto neoliberal desconsidera os processos de lutas de poder e ideológicas pelos quais a sociedade passa ao longo da história. Este movimento que Linhart (2007) chama de rolo compressor, nega as relações que os homens estabelecem uns com os outros, destrói tudo que vê pela frente e busca nivelar os seres humanos, descartando a essência criativa dos sujeitos. Santos (2012) afirma que se é o trabalho não alienado que humaniza, o/a trabalhador/a docente tem exercido uma função desumanizadora, pois o que se percebe no fazer pedagógico é uma progressiva perda da autonomia e uma constante fragmentação do processo de concepção e execução, onde “coloca-se em risco a própria condição ontológica do professor” (SANTOS, 2012, p.105).

Acreditamos que a EJA, sendo uma modalidade diferenciada, não pode ser trabalhada desconectada da sua historicidade. O atual modelo de Educação de Jovens e Adultos que se apresenta na cidade de Queimados (que por sua vez segue as determinações do Governo do Estado do Rio de Janeiro e, em tempo, as Diretrizes Federais) não corresponde às necessidades de trabalhadores/as docentes; esses sujeitos são abatidos pelo cansaço, tanto físico quanto mental, que têm dificuldade em conciliar a escola e o trabalho, que não encontram na escola um espaço de compreensão de conhecimento, pois seus professores que também são trabalhadores expropriados, não conseguem se posicionar frente à exploração do capital, se entendendo enquanto trabalhador e sujeito de sua própria história. É pertinente citar a fala de um dos professores entrevistados, ao ser perguntado pelo pesquisador sobre quais eram os seus principais problemas na vida profissional, afirma:

Primeiro eu acho que é a questão do outro. Eu acredito muito em um trabalho em equipe, mas isso falta, falta um trabalho compartilhado e infelizmente na Educação eu vejo

muito isso, eu ainda vejo cada um na sua bolha e a troca acontece muito pouco. Vejo isso em professoras, na escola, em orientadoras e pra fazer essa troca você precisa de uma dinâmica que eu acho que deveria ser natural. Não porque eu sou obrigada a passar pra você, mas sim porque se deu certo pra mim eu acho que poderia dar certo pra você, na sua turma.(U.T., 30 anos).

Inicia-se este parágrafo citando Mézaros (2008, p.17), que diz “Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” e reflete-se, ainda, sobre as palavras da trabalhadora docente que afirma que cada professor vive “em uma bolha” no espaço escolar. Conclui-se após pensar sobre as palavras de Mézaros associadas à fala da docente entrevista que esta é mais uma cruel faceta da lógica capital que isola os trabalhadores evitando a socialização que os fortalece. Os horários são apertados e, para garantir uma vida digna, estes profissionais ainda precisam trabalhar em locais diferentes e, muitas vezes, distantes uns dos outros, precisando deste modo chegar e sair apressadamente e fazendo, em muitos casos, das reuniões pedagógicas espaços que passam a ser, quase que exclusivamente, para lançamentos de notas dos alunos que, por sua vez, já não tem mais nome e sim números reproduzindo, mais uma vez, a prática de distanciamento entre o corpo docente e discente. O espaço de compartilhar ideias, projetar ações e até dividir insatisfações é cerceado. Reafirma-se a lógica cruel do capital onde “permanecer sempre incontestável”, como afirma Mézaros (MÉSZAROS, 2008, p.27).

É urgente repensar sobre a quem estamos “servindo”, já que a Educação formal (ainda que deformada) é, ainda, fator estratégico para a inserção social e profissional destes jovens e adultos que vivem na periferia. Torna-se, então, urgente a construção/elaboração de uma escola onde o tripé Trabalho /Educação/Educação de Jovens e Adultos se proponha não ao reducionismo capitalista de atender às demandas imediatas do mercado, mas que considere uma análise crítica sobre as atuais modificações nas políticas e revele o caráter fraudulento dessa teia que captura o homem e neutraliza a sua capacidade de mudança. Em Mézaros (2008) tem-se a colocação de que é necessário “mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes.” (MÉSZAROS, 2008, p. 59)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão procurou mostrar que o/a trabalhador/a docente da EJA do município de Queimados, um lugar já marcado pelas mazelas históricas que assolam a Baixada Fluminense, se vê numa encruzilhada onde os alunos procuram a escola para melhorar as suas condições de vida e de trabalho enquanto eles, os próprios professores vivenciam em seu cotidiano a difícil tarefa de “estabelecer firmemente uma direção global a ser seguida, ao mesmo tempo em que se reconhecem plenamente nas circunstâncias limitadoras” (MÉSZAROS, 2011, p.820).

Se a meta de Hamburgo era de reduzir em 50% o analfabetismo e a meta do Plano Nacional de Educação era a de superar o analfabetismo até 2011: não temos boas notícias. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (INEP, 2014) a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 8,7%, o que correspondeu ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Em 2011, essa taxa foi de 8,6% e o contingente foi de 12,9 milhões de pessoas.

Os números são impactantes e demonstram que o atendimento à EJA está muito longe do que deveria ser. O cenário que se apresenta criteriosa análise e, para tal, pode-se valer dos dados obtidos pelo censo que podem fornecer indicativos importantes para o diagnóstico e a proposição de políticas e não só de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino, mas de garantia de que os homens e mulheres, sujeitos de direito deste país, possam ser respeitados em sua humanidade. Urge uma reorganização estrutural da Educação de Jovens e Adultos a fim de que ela possa cumprir o seu papel.

O presente trabalho tem a função de somar para a compreensão ampla do estabelecimento das relações entre a escola e o trabalho vivenciado pelos/as trabalhadores/as docentes da EJA da escola municipal pesquisada em Queimados/RJ. As questões que geraram o debate aqui resumido apontam o tamanho do desafio da Educação como um todo e da Educação de Jovens e Adultos desta Rede Municipal. Todavia, é importante ressaltar que não podemos considerar que o fato de termos uma Educação de Jovens e Adultos na escola represente uma resposta possível às necessidades postas pelas atuais exigências do mundo do trabalho.

É importante lembrar que este estudo não teve, em nenhum momento, a intenção de desprestigiar nem a escola e nem a Educação de Jovens e Adultos da cidade de Queimados, muito menos os/as seus/as trabalhadores/as docentes; pois, para nosso pesar, isto já é muito bem realizado pela lógica do capital. O presente trabalho deseja, sim, contribuir para a

construção de possibilidades de reflexão, a fim de que a classe trabalhadora (alunos/as e trabalhadores/as docentes) da EJA possa buscar uma articulação dos conhecimentos escolares com o mundo do trabalho e para além dele. (MÉSZAROS, 2011).

Vale agora considerar que para o educador, já tão aviltado na sua carreira pelas políticas descontínuas dos nossos governos e a crescente desvalorização do magistério, esse movimento é muito complexo. Em meio ao grande desafio de fazer um trabalho na Educação de Jovens e Adultos que considere o homem em suas múltiplas dimensões, recorre-se a Carvalho (2009), quando o autor pensa questões sobre as relações na escola:

O currículo se tornou formalizado, abstrato e distante de conversações como um “acontecimento” na mesma proporção em que o processo de educação tem sido institucionalizado e burocratizado. Sem dúvida, existe divórcio entre o currículo escolar e a vida pública - isso pode produzir alienação social e violência. (Carvalho, 2009, p. 183)

Mészáros (2006) convida para a reflexão sobre o desvelamento do jogo maquiavélico subjacente à ideologia burguesa, jogo de fazer as relações de subordinação passarem por dados naturais da existência humana. É imprescindível que os intelectuais politizados portem-se como agentes da consciência, desvelando relações de poder onde, normalmente, elas não são percebidas. A atividade do trabalhador, como alienação da atividade produtiva, deixa de ser uma manifestação essencial do homem, para ser um “trabalho forçado”, não voluntário, mas determinado pela necessidade externa. Por isso, o trabalho deixa de ser a satisfação de uma necessidade para ser apenas um meio de satisfazer necessidades externas a ele. O trabalho não é uma feliz confirmação de si e desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual, mas antes o sacrifício de si e mortificação. A consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano.

O trabalhador, a partir da alienação da atividade produtiva, também se vê apartado do gênero humano; perversão que, separando as funções animais do resto da atividade humana e faz delas a finalidade da vida, implica na perda completa da humanidade. A livre atividade consciente é o caráter específico do homem; a vida produtiva é vida “genérica”, mas a própria vida surge no trabalho alienado apenas como meio de vida. Além disso, a vantagem do homem sobre o animal – isto é, o fato de o homem poder fazer de toda natureza extra-humana o seu “corpo inorgânico” – transforma-se, devido a esta alienação, numa desvantagem, uma vez que escapa cada vez mais ao homem, ao operário, o seu “corpo inorgânico”, quer como alimento do trabalho, quer como alimento imediato, físico.

Percebe-se, a partir da análise deste trabalho, uma distinção significativa entre aquilo que o/a trabalhador/a docente acredita e aquilo que as condições materiais o permitem fazer. Ao ouvir as vozes dos professores observou-se como a escola afasta-se, gradativamente, dos seres humanos. As histórias dos indivíduos não são consideradas no cotidiano escolar, resultado imediato da falta de diálogo assombrosa em um lugar que deveria estimular o pensamento e a dialogicidade. Paulo Freire afirma que “pensar certo não é fazer de quem isola, de quem se aconchega a si mesmo na solidão” (FREIRE, 1996, p.41).

O isolamento, então, é outra das facetas cruéis da lógica capitalista (isto fica patente na relação dos trabalhadores na escola pesquisada), a fim de que os trabalhadores não se fortaleçam e não criem novas possibilidades dentro do seu fazer e na busca para a construção de uma nova forma de vida que não seja a subsumida pelos compradores de força de trabalho.

Urge a reformulação da política de educação municipal para a Educação de Jovens e Adultos para que seja possível vislumbrar possibilidades que sejam efetivas e que garantam os princípios ideológicos daqueles que lutaram (e lutam) por uma EJA que cumpra o seu papel de apoderamento dos seus sujeitos; que possam desenvolver um trabalho que mobilize a plenitude da formação humana onde os/as trabalhadores/as docentes também se vejam como sujeitos neste processo, isto é, deixem de ser expropriados em sua capacidade ontológica e sejam respeitados enquanto produtores de conhecimento, capazes de desenvolver um movimento contra-hegemônico. (SANTOS, 2012)

Constatou-se que as ações prescritas nos documentos, as atividades propostas cotidianamente e até o discurso dos/as trabalhadores/as docentes da escola municipal pesquisada expressam um desejo de promover uma EJA que seja adequada aos seus alunos; é preciso, entretanto, definir qual é o papel da educação que propomos; se não soubermos qual é a definição do nosso fazer, a consequência imediata é alienação do trabalhador, e sendo este processo alienatório recíproca dos homens possui a manifestação mais tangível na relação operário-capitalista. É dessa forma, portanto, que se relacionam capital, trabalho e alienação, promovendo a coisificação ou reificação do mundo, isto é, tornando-o objetivo, sendo que suas regras devem ser seguidas passivamente pelos seus componentes. (MÉSZAROS, 2006)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96 – LDBEN) apresenta limites e contradições, mas é também um passo importante a fim de desenvolver uma formação *omnilateral* que tenha o trabalho como princípio educativo. Em seu Título I “Da Educação”, diz que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Pergunta-se, então, como fazer uma formação integral se os processos de trabalho exigem trabalhadores unilaterais munidos apenas de um saber fazer capaz de solucionar

problemas imediatos? Como fazer com que a formação - leitura histórica, sociológica, cultural, científica e tecnológica do mundo articulada aos fazeres do trabalho - possa romper estruturas que impedem a emancipação humana? Como sistematizar e qualificar as práticas sociais de produção e transformação da sociedade e da educação? Não temos respostas, mas temos caminhos e um deles é “não apenas entender a realidade na sua complexidade e diversidade, mas principalmente transformá-la.” (FRIGOTTO, 2010, p. 253).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. N. de. **Da escola negada ao trabalho necessário: um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro de Bodocongó em Campina Grande-PB** / Juliana Nóbrega de Almeida. João Pessoa, 2010. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN
- ALVES, G. **Dimensão da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. Londrina: Editora Práxis, 2007.
- ALVES, J.C.S. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006. (Coleção mundo do trabalho)
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Ática, 1982.
- BELLO, J. L.de P. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAFAL**. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993
- BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm >. Acesso em: 20 de janeiro de 2014
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 30 jul. 2014
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 12 de fevereiro de 2014
- _____. **Educação de Jovens e Adultos – Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. Ação Educativa. MEC, São Paulo, Brasília, 1997.
- _____. Parecer CEB/CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000**. http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 23 de julho de 2014.
- CANÊDO, L. B. **A classe operária vai ao sindicato**. São Paulo: Contexto, 1991.
- CARNEIRO, L. **Voto dos analfabetos**, Petrópolis: Vozes, 1964.
- CARVALHO, J.M. **O cotidiano escolar como comunidades de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Brasília, DF: CNPQ, 2009.
- CASTRO, R.P. **Tecnologia, trabalho e educação (indeterminações)**. Cadernos ANPED. Belo Horizonte, n. 6, out 1994.
- CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELUIZ, N. Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

DI PIERRO, M. C; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para a América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M C; JOIA, O e RIBEIRO, V M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES, vol. 21, n.55, p.58-77, nov. 2001.

_____. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

FÁVERO. O. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base – 1961/1966. 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1984.

FERRETTI, C.J; SILVA JR., J.dos R; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil - Ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDEZ, E.M. **Trabajo, escuela e ideologia. Marx y La critica de La educación**. Madrid, Akal, 1985:144

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra:, 2011

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª edição São Paulo: Paz e Terra, 2010

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. **Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos**. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, n. 119. 2003. Acesso: 02 Sept. 2014.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1989, 1989, 4ª edição

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, S. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**, in LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, S, Di Pierro, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

HARVEY, D. **O neoliberalismo. Historia e implicações**. São Paulo: Loyola. 2008.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40> acesso em 08 de março de 2014

INEP- **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=206:inep&Itemid=229> acesso em 08 de março de 2014

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, R. **25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período**. In: GUIMARÃES, C; BRASIL, I; MOROSINI, M. V.(orgs.). Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro:EPSJV, 2010.

LINHART, D. O Rolo Compressor da Modernização. In: A desmedida do Capital . São Paulo: Boitempo, 2007

LUCKÁS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, nº 4, 1978,

MARX, K. (1818-1883). **O capital: Crítica da Economia Política**. Tradução: Regis Barbosa. Vol. 3, São Paulo: Nova Cultura, 1988. (Coleção: Os Economistas)

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do Conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo / RJ: HUCITEC/ABRASCO, 1998.

NETTO, J. P. e Braz, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 2ª edição. Cortez, 2007.

NEVES, L.M. W(ORG) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. SP: Xamã, 2005

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, R.da S. Distintas noções de Baixada Fluminense: a busca do entendimento da constituição política da região- apresentação otimista sobre o seu crescimento In _____ (org.). **Baixada Fluminense: novos estudos e desafios.** Rio de Janeiro: Ed. Paradigmas, 2004.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Um século de educação republicana.** Pró-Posições, Campinas, v. 1, n. 2, p. 7-21, jul. 1990.

PRADO, W. **História Social da Baixada Fluminense: das sesmarias a foros de cidade.** Rio de Janeiro: Eco museu Fluminense, 2000, p. 174.

ROMANELLI, O.de O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1991.

RUMMERT, S. M. **Educação de adultos, trabalho e processos de globalização.** Revista Contexto e Educação, Ijuí, n. 39, jul/set. 2007.

SANTOS, A.de F. T. dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI.** Rio de Janeiro: IbisLibris, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1997

SELLTIZ, W e C. **Método de pesquisa nas relações sociais: medidas na pesquisa social.** 4^a Edição. Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1987.

SEMED. Diretrizes Curriculares para EJA. Queimados, 2012.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Tradução Marcos Santarrita. 8^a edição. Rio de Janeiro: Record, 2004

SIMÕES, M. R. “Da Grande Iguaçu à Baixada Fluminense: emancipação política e reestruturação espacial”. In: OLIVEIRA, Rafael da Silva (org.). **Baixada Fluminense: novos estudos e desafios.** Rio de Janeiro: Ed. Paradigma, 2004.

SOARES. L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro:DP&A,2002

SOUZA, J. **Ralé Brasileira: Quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, S.M. de. “A memória dos laranjais na cidade dos loteamentos: considerações sobre os efeitos sociais da urbanização em Nova Iguaçu no período 1950-1970”. In: TORRES, G. (org.). *Baixada Fluminense: a construção de uma história: sociedade, economia, política.* São João de Meriti: IPAHB, 2004, p. 142.

THOMPSON, E. P. **A formação da Classe Operária Inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3^v tradução de Denise Bottman. 1987

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ou pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

VENTURA, J. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores:** a subalternidade reiterada. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

_____. **As relações entre trabalho e Educação de Jovens e Adultos:** elementos para a reflexão sobre a perspectiva conformadora e o potencial emancipador. I Congresso Internacional da Cátedra Unesco da Educação de Jovens e Adultos. UFPB, jul. 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA A ENTREVISTA

Perfil socioeconômico

1. Idade –
2. Sexo –
3. Cor/ Raça/ Etnia –
4. Estado civil –
5. Local e condição de moradia –
6. Filhos (quantos, idade, se trabalham) –
7. Família (renda familiar, situação familiar) –
8. Escolaridade do pai e da mãe ou responsável e outros membros da família –

Trabalho e educação

1. Como iniciou o trabalho na Educação? Quando? Por quê?
2. Outras pessoas da família também trabalhavam na Educação? Quem?
3. O que motivou você a trabalhar na área de Educação?
4. Você acha que alguma característica sua o/a ajudou a trabalhar na Educação?
5. Você já sabia o que queria fazer? (expectativas de formação superior) Por quê?
6. O que você pesou /considerou nessa escolha? O que seus familiares e amigos acharam dessa escolha?
7. Enquanto você estudava, também exercia alguma atividade remunerada? Qual?
8. Quando você começou a trabalhar? Com que idade? Em que? Por quê? Com quem? Como foi?
9. Você trabalha em alguma outra atividade remunerada? E não remunerada?
10. A educação é sua atividade principal?
11. Qual é a relação entre trabalho e Educação pra você?
12. Você considera a relação trabalho/Educação em seu planejamento? Como ?
13. O trabalho exige que você continue estudando? Seu trabalho desperta vontade de saber mais sobre o que faz?
14. Quantas horas em média você trabalha por dia? Você considera que esta carga de trabalho é justa? Por quê?
15. Quais os principais problemas da sua vida profissional?
16. Quais as características que você acha que um trabalhador da educação de jovens e adultos tem que ter?

17. Das atividades que realiza no cotidiano da EJA, qual é mais prazerosa? E a menos prazerosa?
18. Existe uma separação entre o seu tempo de trabalho e o tempo fora do trabalho em dias da semana? E no final de semana?
19. Por que você trabalha com a EJA? Como foi a sua inserção na Educação de Jovens e Adultos?
20. Há quanto tempo você trabalha na EJA?
21. Qual é a principal diferença no trabalho com a EJA e o fundamental com alunos menores de 15 anos?
22. Quais os aspectos que você considera positivos no trabalho com a EJA no noturno? E os negativos?
23. Você está satisfeito com as condições de trabalho que tem na educação ? (salário, vínculo empregatício, relações interpessoais e de trabalho, carga horária)
24. Você pretende continuar trabalhando na EJA? Como? Por quê?
25. Para você qual é a principal diferença na relação de um trabalhador docente da EJA e do regular?
26. Quais são os seus projetos para o futuro?

ANEXO A - MAPA DA BAIXADA FLUMINENSE

ANEXO B - BANDEIRA DA CIDADE DE QUEIMADOS

ANEXO C - HINO DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS

Letra: *Nivaldo Cavallari - Marília P. C. Cavallari*
 Música: *Marília Pevidor de Carvalho Cavallari*

No passado mui remoto
 na Freguesia de Marapicu
 iniciamos nossa História
 no Município de Iguassú. estórias
 de escravos, leprosos, Imperador...
 Não importar a sua origem,
 Hoje tem o seu valor.

Refrão

Queimadenses, eia, avante!
 Prossigamos sem temer.
 Nossa história é de lutas,
 mas, com Deus, vamos vencer.

Do escravo ao imigrante,
 da Fazenda ao Loteamento,
 Freguesia a Distrito,
 Hoje cidade, livre como o vento.

Superemos as barreiras
 e lutemos por um ideal:
 ver feliz a nossa gente,
 triunfante, afinal!

Queimadenses, eia, avante!
 Prossigamos sem temer.
 Nossa história é de lutas, stórias
 de escravos, leprosos, Imperador...
 Não importar a sua origem,
 Hoje tem o seu valor.

Refrão

Queimadenses, eia, avante!
 Prossigamos sem temer.
 Nossa história é de lutas,
 mas, com Deus, vamos vencer.

Do escravo ao imigrante,
 da Fazenda ao Loteamento,
 Freguesia a Distrito,
 Hoje cidade, livre como o vento.

Superemos as barreiras
 e lutemos por um ideal:
 ver feliz a nossa gente,
 triunfante, afinal!

Queimadenses, eia, avante!
 Prossigamos sem temer.
 Nossa história é de lutas,
 Mas com Deus vamos vencer