

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO**

**VALDENIR BATISTA VELOSO**

**EDUCAÇÃO E TRABALHO E OS CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA.**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**CURITIBA**

**2014**

**VALDENIR BATISTA VELOSO**

**EDUCAÇÃO E TRABALHO E OS CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO:  
UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA.**

Trabalho de Conclusão de Curso de especialização, apresentado ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito para obtenção do título de Especialista em Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms. Céuli Mariano Jorge

**CURITIBA**

**2014**

Dedico este Trabalho Científico às pessoas que acreditam no paradigma da emancipação social enquanto fator de melhoria da qualidade de vida e, aos que sonham, criam e concretizam inovações que tornam o mundo cada vez mais humano.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que me deu inspiração, coragem e sabedoria para enfrentar as dificuldades e superá-las, mesmo quando não sentia a presença Dele.

À minha mãe que sempre me ajudou em todos os momentos. Inclusive agora que se encontra num plano superior emanando suas orações a nós que aqui ficamos.

À Prof<sup>a</sup>. Ms. Céuli Mariano Jorge que com sua paciência me auxiliou com considerações importantes para execução deste trabalho monográfico.

Aos meus colegas de turma, pela disposição em buscar, durante mais de um ano, o aprimoramento profissional.

A todos os Mestres do curso de especialização em Políticas Educacionais, em especial aos professores Adriana Dragone, Andrea Gouveia e Marcos Bassi, pela didática e dedicação ao ensinar.

A todos que direta, ou indiretamente, contribuíram para conclusão deste curso.

## RESUMO

VELOSO, Valdenir Batista. EDUCAÇÃO E TRABALHO E OS CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROEJA. 2014. 60 f. Monografia (Especialização em Políticas Educacionais) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014.

O presente estudo tem como eixo central discorrer a respeito da constatação histórica de que a educação pública e formal, na história da sociedade brasileira, por uma razão ou por outra, nunca foi de qualidade para todos, ao contrário, ela sempre foi elitista. Pretende-se deixar claro, desta forma, o caráter excludente que permeia a construção da educação e das políticas educacionais na sociedade brasileira, pois se entende que a construção da educação influencia e é influenciado pela construção da sociedade, num processo contínuo, complexo e dialético. Em seguida, explicar como o jovem e o adulto trabalhador estão submetidos a um imaginário social que norteia a sociedade capitalista burguesa que leva à exclusão e à pobreza a maioria da população, a partir de um processo de dominação e exploração capitalista. No final, se constitui a Pedagogia da Inclusão, a partir da análise de alguns aspectos que possam contribuir para orientar o educando trabalhador em como entender esse novo paradigma do trabalho e a sociedade em que vive.

Palavras-Chave: Educação. Exclusão. Capitalismo. Trabalho. Inclusão.

## **ABSTRACT**

VELOSO, Valdenir Baptist. EDUCATION AND WORK AND PATHWAYS TO EMANCIPATION: AN ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL POLICY PROEJA. 2014. 62 f. Monograph (Specialization in Educational Policy) - Education Sector, Federal University of Paraná, 2014.

This study has as a central discourse about the historical finding that the formal and public education in the history of Brazilian society for one reason or another, never was for all, rather, it has always been elitist. The aim is clear, therefore, that the exclusionary character building education permeates Brazilian society, because we understand that the construction of education influences and is influenced by the building society, in a continuous process, complex and dialectical. Then explain how the young and adult workers are subjected to a social imagination that guides the bourgeois capitalist society leading to exclusion and poverty most of the population, from a process of domination and capitalist exploitation. In the end, constitutes the Pedagogy of Inclusion, from the analysis of some aspects that may help to guide the student worker how to understand this new paradigm of work and society in which he lives.

**Keywords:** Education. Exclusion. Capitalism. Work. Inclusion.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1 A EDUCAÇÃO E A EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL.....	10
1.1 O PAPEL DO ESTADO NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	17
1.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL PROEJA.....	22
2 TRABALHO E CAPITALISMO.....	26
2.1 O NOVO PARADIGMA DO TRABALHO.....	32
2.2 A CONCEPÇÃO DE TRABALHO NO PROEJA.....	37
3 A PEDAGOGIA DA INCLUSÃO.....	40
3.1 EDUCAR PARA A CIDADANIA.....	43
3.2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL.....	48
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como eixo central discorrer a respeito da constatação histórica de que a educação pública e formal, na história da sociedade brasileira, por uma razão ou por outra, nunca foi de qualidade para todos, ao contrário, ela sempre foi elitista e de caráter excludente, ainda mais para aquele indivíduo que não teve acesso aos bancos escolares na idade tida como “correta”, ou seja, quando a idade condiz com a série/ano que o estudante deveria estar matriculado.

O adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. A aquisição de conhecimento torna-se elemento fundamental para o crescimento social. Para tanto é necessário que o homem sinta-se parte da sociedade, e isto somente ocorrerá através da educação, visando sua plena integração social.

O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida, mas é no período adulto que se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana. A Educação de Jovens e Adultos apresenta importante contribuição nesse contexto, pois deve oportunizar a formação do jovem e/ou adulto para a atuação no mundo social e no mercado de trabalho.

Nesta ótica, a prioridade encontra-se no fato de que todos tenham acesso à escola e que esta implemente um ensino de qualidade. O desafio na elaboração de políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos confronta-se com o desafio de capacitar o aluno trabalhador para enfrentar e superar as dificuldades decorrentes de suas condições de sobrevivência e, principalmente, contribuir para a formação de indivíduos conscientes, participantes e historicamente engajados com os problemas de sua comunidade.

É nessa perspectiva que se encontram os desafios a serem enfrentados pela Educação Profissional nos próximos anos, seja ela integrada ao Ensino Médio Regular ou em programas como o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, considerando um aumento em sua demanda e as atuais condições de funcionamento e atendimento. Torna-se evidente, portanto, um aumento na proporção de atendimento do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos e, ainda, a heterogeneidade de seus alunos originários de grupos sociais subrepresentados nessas modalidades de ensino.

Nesta ótica, a prioridade encontra-se no fato de que todos tenham acesso a uma escola profissionalizante que emancipe o jovem e/ou o adulto a superar as dificuldades decorrentes de suas condições de sobrevivência e que possa contribuir para a formação de indivíduos conscientes, participantes e historicamente engajados com os problemas de seu tempo.

Evidencia-se assim, a não existência de ações voltadas à problemática social, ou seja, nesse contexto observa-se a ausência de uma política voltada para a adequação da oferta à heterogeneidade do aluno e aos requerimentos de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Tal situação demonstra a necessidade de mudanças na oferta do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, além da devida integração com a Educação Profissional.

Conhecer e compreender esse processo de relação entre a educação e o trabalho constitui-se em tarefa fundamental para orientar o educando a se posicionar frente ao novo paradigma do trabalho. Nesse sentido, o presente trabalho de conclusão de curso orientar-se-á pelo seguinte questionamento: como ocorre a relação entre educação e trabalho na política educacional PROEJA?

Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo geral compreender a relação entre educação e trabalho em uma determinada política educacional, o PROEJA, e como objetivos específicos: discorrer sobre os princípios liberais que norteiam as ações educativas na sociedade capitalista; analisar alguns aspectos da nova pedagogia do trabalho presentes no PROEJA e a conseqüente formação do educando trabalhador e, por fim, caracterizar os princípios da educação cidadã e emancipadora enquanto mecanismos de inclusão social.

Justifica-se o presente estudo na tentativa de conhecer e compreender o processo de relação entre a educação e o trabalho, pois constitui-se em tarefa fundamental para orientar o educando trabalhador a se posicionar frente ao novo paradigma do trabalho. Além disso, é preciso entender que a escola nunca foi e não é pensada para o público jovem e adulto que está fora do padrão “idade/série”, por isso é preciso instrumentalizar a escola para facilitar o acesso, a permanência e o sucesso desse público.

Este estudo justifica-se ainda pela importância de se respeitar a individualidade do aluno trabalhador através de uma metodologia apropriada e que resgate as singularidades dos alunos, uma vez que esse público já foi desrespeitado quando teve o seu direito à educação negado. Portanto, é preciso estabelecer uma educação de qualidade social e política que acredite na importância da Educação de Jovens e Adultos, sendo que isso só será possível com muito diálogo e respeito à identidade, ao saber e a cultura trazida pelo jovem e pelo adulto.

Para finalizar, destaca-se que metodologicamente esta pesquisa se caracteriza como sendo bibliográfica, de caráter exploratório e analítico com vistas à compreensão do fenômeno em estudo. Tendo como pressuposto a complexidade que envolve a temática da educação e trabalho, a pesquisa foi desenvolvida a partir de três eixos teóricos: Políticas Educacionais; Trabalho e Capitalismo e, Inclusão Social e Cidadania.

A fundamentação teórica, além de dar apoio na investigação, permite que se vislumbrem outras perspectivas de análise e de interpretação do objeto de estudo, pois segundo Leopardi (2001), permite que o pesquisador aumente sua experiência em torno de um determinado problema. O referencial teórico, portanto, é construído em torno do objeto de pesquisa e o mesmo vai se vinculando com as teorias convergentes existentes.

A pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre um determinado assunto ou fenômeno, pois de acordo com Guedes (1997), a pesquisa além de propor sistematizar conhecimentos dentro de uma determinada área temática, também visa aumentar a reflexão existente em determinada área de conhecimento.

Sendo assim, num primeiro momento será realizada a leitura da proposta oficial e do documento base do PROEJA e depois, de bibliografias relacionadas com a temática da educação e trabalho, de modo a construir significados em relação ao objetivo desejado. Essas leituras constituem-se num contexto rico de compreensão de opiniões e tendências dos autores.

## CAPÍTULO 1

### A EDUCAÇÃO E A EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

No momento histórico em que vivemos, configura-se no cenário mundial, a hegemonia conservadora no campo econômico-social, ético-político, cultural e educacional afirmada no ideário da nova era do mercado. Conforme Fiori (1998) vivemos na década de 90 “a fase totalitária do liberalismo”. Trata-se de uma conjuntura onde se parte do pressuposto de que a economia internacional é auto regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado.

Nesta perspectiva, a liberalização do comércio, produtos internacionais, novas tecnologias de informação e comunicação, começam a modificar o desempenho dos mercados dos países latino-americanos, africanos e dos ex-países socialistas. Para esse fenômeno provocador de profundas mudanças globais dá-se o nome de neoliberalismo.

O neoliberalismo torna-se uma ideologia dominante numa época em que os Estados Unidos detêm a hegemonia exclusiva do planeta. É uma ideologia que procura responder à crise do Estado nacional, ocasionada pelo processo de globalização, isto é, o processo de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias.

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente.

O estudioso Rech (1999) aponta que com o princípio da redução dos gastos do Estado com o bem-estar é que se iniciou a aplicação de políticas neoliberais para a educação, levando ao enfraquecimento do poder nacional e a sua concentração em agências internacionais. Sob o neoliberalismo agências internacionais que antes se dedicavam à educação, como a UNICEF e a UNESCO, também tiveram o seu poder reduzido e transferido para agências de financiamento, sendo hoje o Banco Mundial, o melhor representante deste fenômeno. Hoje, ele se constitui no maior financiador e no maior órgão de assessoria de projetos educacionais do mundo inteiro. O banco atua em projetos sociais e, mais

especificamente educacionais, desde a década de 70. Inicialmente, atuou na área de qualificação de recursos humanos, ancorado na pedagogia do capital humano, investindo prioritariamente no ensino técnico-profissional do ensino médio. Já na década de 90, as suas políticas integram as de alívio e contenção da pobreza, optando como prioritário, pelo investimento na educação básica.

O Banco trata a educação por um reducionismo economicista, querendo aplicar às escolas, os princípios da racionalidade empresarial e usando uma linguagem transportada do econômico para o educacional.

As palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação – como qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação aos financiamentos e produtividade – apontam para uma modernização que pretende reformar o Estado em Estado-mínimo<sup>1</sup>, em fazer a reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada transnacional, por meio do consenso ideológico, pois temos uma presidenta democraticamente eleita, que tem o respeito da esquerda devido ao seu passado político e intelectual, e o respaldo da direita devido à conciliação da social democracia com o neoliberalismo. Desta forma, eis que:

A conciliação é a estratégia política conservadora que assume uma face progressista, isto é, a de estar com a história, no caso com o processo de globalização e a inserção do Brasil na nova ordem mundial, e que, ao mesmo tempo, reage à atuação do Estado na política social. Eis a sua fórmula: um máximo de liberdade econômica, combinando com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais. A educação está entre estes. (MARRACH, 2000, p.45).

Entretanto, é importante ressaltar que a direção que os Bancos Internacionais imprimem às políticas educacionais acontece com a anuência e cumplicidade ativa dos técnicos em educação e agentes políticos locais, atendendo aos interesses do capital financeiro especulativo e das empresas transnacionais, no processo de reorganização da economia capitalista e do poder político que a sustenta.

---

<sup>1</sup> Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possíveis. (Verbetes elaborados por Lalo Watanabe Minto)

A filosofia neoliberal é cumprimento da “cartilha” imposta pelas agências internacionais de financiamento como o Banco Mundial, assumido pelos governos, preveem para a escola pública um processo de autonomia financeira e pedagógica. Uma vez que a escola pública está em crise, os poucos recursos que o Estado investe na educação são reconhecidamente insuficientes. Caberia então à escola buscar ajuda na comunidade. Como a maioria dos alunos de escola pública são oriundos de famílias de baixa renda, estas certamente não podem (e não devem) arcar com uma taxa escolar. Cabe então a alternativa das empresas privadas. Estas têm interesse em financiar parte das instituições públicas de ensino, desde que se voltem a um neotecnicismo. E ainda, “é muito provável que estejamos frente a uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo” (FREITAS, 1995, p.11).

As empresas podem garantir a formação de trabalhadores qualificados em número maior ao necessitado pelo mercado garantindo uma oferta constante de mão-de-obra a baixo custo. Obviamente isto implicaria em uma autonomia pedagógica para que os financiadores privados da escola pública intervenham em seus projetos pedagógicos. Será que isso não é realidade? Basta para responder a esta questão, analisar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – que foi uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), visando a implementação da nova legislação sobre a educação profissional no País, apoiando a expansão, modernização, melhoria de qualidade e a permanente atualização da oferta de cursos de educação profissional.

A escola pública é obrigada a seguir as determinações que a política educacional lhe imputa. Isto significa cumprir com as orientações econômicas de organismos internacionais como o Banco Mundial e do projeto de reforma do Estado que busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. “Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado Mínimo para as políticas sociais e de Estado Máximo para o capital.” (PERONI, 2000, p.15).

O eixo das políticas nos anos 90 passa a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, buscando maior eficiência e eficácia, via controle de qualidade (total), da descentralização de responsabilidade, da terceirização de serviços e da autonomia da escola.

Ao se analisar os projetos de política educacional, constata-se que, por um lado, o governo federal, com essas reformas, vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, pois tem que racionalizar recursos, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar

as diretrizes principais mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino.

Definir-se o que vai ser ensinado em todas as escolas do País e ter-se o controle, por meio da avaliação institucional, tornaram-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo, pois, afinal, como ressalta Mészáros (2005) além da reprodução, numa escola ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente.

O papel do Banco Mundial no contexto do capitalismo internacional como uma agência de regulação, em consonância com o processo de privatização da escola pública, tem priorizado, atualmente, políticas educacionais como o apoio ao desenvolvimento da educação básica, a educação profissional e a qualidade educacional (definida em termos de aproveitamento e desempenho escolar).

Portanto, na atual “crise” do capitalismo, para serem recuperadas as taxas de acumulação de riqueza, deve-se mudar o processo de exploração da classe trabalhadora. Tal mudança conduz a maiores exigências na preparação do trabalhador requerendo habilidades que não podem ser preparadas em treinamento de curto prazo dentro da empresa. São habilidades próprias de serem desenvolvidas dentro do sistema educacional regular, acirrando a contradição educar/explorar.

É conhecido “o medo que o capital tem de instruir demais o trabalhador” (FREITAS, 1995, p.10). Ao mesmo tempo, a nova base tecnológica para ser eficaz nos níveis de competitividade internacional esperados, necessita de um maior envolvimento do trabalhador nas tarefas de gestão e uma preparação mais adequada via educação regular.

Nessa medida, todos os documentos que pautam a política educacional como: Plano Nacional de Educação, LDB 9394/96 e regulamentações, sistemas de avaliação nacional como SAEB, ENEM e ENADE, financiamento como o FUNDEB; estão embasadas em três estratégias articuladas, ou seja, a desregulamentação, descentralização/autonomia e privatização como mecanismo de afirmação da “nova era do mercado”.

Segundo Del Pino (2001) há uma evidente relação da privatização da educação pública com os interesses comerciais neoliberais do FMI e do Banco Mundial. O complemento da transformação da educação em um serviço privado fica por conta de que mecanismos de mercado são fundamentais para a melhoria da qualidade da escola. Por

exemplo, a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais mencionados, baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria nas escolas públicas, um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor.

A autonomia proposta tem por objetivo facilitar diversos tipos de parceria entre cada estabelecimento e instituições locais, criando um conjunto de escolas que podem diferir entre si quanto a fontes de financiamento e padrões de gestão. “Nessa concepção, educação boa é educação barata e de curta duração. Esta é uma regra básica das políticas de ajuste. As regras que disciplinam a gestão escolar são buscadas no interior da administração empresarial capitalista.” (DEL PINO, 2001, p.122).

Como mostrou Lauglo (1997, p.12), “deve haver menos gerenciamento por meio de estruturas burocráticas centralistas e mais gerenciamento por objetivos e indicadores de performance – uma orientação para resultados”. A escola, nessa perspectiva, deve ser gerenciada buscando sempre uma especificação clara de objetivos e um controle sobre os insumos e os resultados.

A ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, através de uma série de estratégias culturais dirigidas a quebrar a lógica do sentido sobre o qual esta escola adquire legibilidade para as maiorias.

De acordo com Gentili (1995, p.230), “o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade de exigência de direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública”.

Na perspectiva neoliberal, o Estado só serve para conservar e defender a propriedade e seu direito. Em matéria educacional isto tem um efeito interessante. A desigualdade e a discriminação educacional, assim como a ausência de políticas democráticas voltadas para garantir a “justiça distributiva do direito de todas e de todos à educação”, formam parte de uma esfera de ação que a sociedade, isto é, o mercado deve resolver sem interferência externa de nenhum tipo: a esfera da caridade.

Para isso existem a Igreja, as organizações comunitárias, as associações de moradores e todo um conjunto de instituições descentralizadas (algumas delas de caráter especificamente educacional) que devem funcionar sem a ingerência perniciosa dos governos.

Segundo Gentili (1995), a caridade, quando é realizada pelo Estado, denomina-se assistência social. E, na perspectiva neoconservadora e neoliberal, esse tipo de ação gera maior desigualdade.

Por outro lado, os que possuem educação ou têm possibilidade de possuí-la, tampouco devem sentir a pressão do Estado sobre suas “costas”, já que isto questiona o sentido mesmo que a propriedade adquire nas sociedades de mercado. Nelas, a educação transforma-se em um tipo específico de propriedade, o que supõe: direito a possuí-la materialmente; direito a utilizá-la; direito a excluir o outro de seu usufruto; direito de utilizá-la no mercado; e direito de possuí-la como fator gerador de renda.

A desordem neoliberal faz da violência do mercado uma das armas mais certeiras contra o bem estar das maiorias. “Isto impõe as regras de um implacável processo de “seleção natural” que, em sua microvisão reacionária, expressa o grau mais perfeito de desenvolvimento da espécie humana” (GENTILI, 1995, p.244).

Existe, atualmente, na política educacional, uma poderosa, bem-estabelecida e complexa ideologia do mercado e, relacionada a isso, uma cultura da escolha, as quais estão baseadas em perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados e sobre os incentivos dirigidos pelo “lucro”, na área da educação. “O mercado, como uma alternativa de política pública à educação como monopólio público” (BALL, 1995, p.196), caracteriza claramente o tom da política educacional dos últimos anos, em todo o mundo ocidental.

Ainda de acordo com Ball (1995) o funcionamento e os efeitos de um mercado da educação beneficiam certas classes e frações de classes em detrimento de outras. Outra vez, o mercado não é neutro. Ele pressupõe certas habilidades, competências e possibilidades materiais (tempo, transporte, creche etc.), que estão desigualmente distribuídas entre a população. “O mercado na educação constitui um novo arbitrário cultural e estabelece um novo nexos entre o sistema educacional e as classes sociais – um novo modo de articulação” (Id., p.216).

A ideologia no mercado funciona como um mecanismo de reprodução de classe. Em primeiro lugar, ela pressupõe que as habilidades e as predisposições para a livre escolha são características que existem de forma generalizada na população. Em segundo lugar, ela legitima diferenças em relação àquelas capacidades e disposições quando põe a culpa em quem (o trabalhador, por exemplo) não escolhe ou escolhe mal, ocultando-se as discriminações inscritas no próprio sistema, ou seja, não se culpam nem as políticas nem os procedimentos, mas sim o elo mais frágil dessa relação.

Nessa medida, o mercado produz exclusão e desqualificação, através de uma retórica centrada na possibilidade de as pessoas fortalecerem seu poder de decisão. Em terceiro lugar, o mercado educacional coloca quem “escolhe mal”, em geral alguém pertencente a um grupo minoritário, numa dupla situação de desvantagem, ao vincular a distribuição dos recursos à distribuição das escolhas. “Cria-se um sistema de exclusão e diferenciação que reforça e amplia as vantagens relativas das classes médias e superiores na educação estatal” (Id., p.216).

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. Segundo Gentili (1995) o neoliberalismo precisa, em primeiro lugar, ainda que não unicamente, despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.

De acordo com Severino (1994) a educação se dá como mediação universal da existência histórica a partir do ingresso do sujeito no universo das três práticas de vida, a saber: a produtiva (trabalho), a social (participação política) e a simbolizadora (cultura). Ela (a educação) se realiza a partir de um projeto educacional relacionado a um projeto histórico e social, é mediadora e articuladora do projeto político social e dos projetos pessoais de seus atores, constituindo-se num processo de humanização.

É fato que a escola continua sendo uma necessidade histórica. Nessa medida, ela precisa ter como base do seu fazer educativo, um projeto que represente um conjunto articulado de propostas e programa de ações em função de uma finalidade, de uma intencionalidade. Esta intencionalidade se traduz na raiz dos objetivos do trabalho educativo. Assim, neste determinado momento histórico, o projeto educacional a construir-se na escola, deve constituir-se como um projeto contra-ideológico, denunciando a opressão.

Mas será que a educação neoliberal, que é praticada nas escolas de hoje, estruturadas de base fordista/taylorista, ou seja, fragmentadas, compartimentadas, com carga horária baixa, disciplinas isoladas e distanciadas da realidade, conseguirá socializar e democratizar o saber no sentido de permitir que cada pessoa, isolada, possa analisar de forma mais crítica e ampla os determinantes históricos e sociais para assim ter um maior grau de consciência de si e da realidade? Será que o trabalhador quer ter essa “consciência histórico-crítica”? Às vezes a

ignorância é necessária e cômoda, porque à medida que o indivíduo passa a ter maior conhecimento ele é obrigado a ter mais responsabilidade de sua ação e pensamentos, no sentido de agir e intervir na realidade em que vive.

Além disso, a ignorância do trabalhador favorece o patrão, por isso ela se mantém. O trabalhador quer o conhecimento do processo, mas este lhe é negado. Ocorre uma dominação “consentida” pelo trabalhador para se manter no emprego. Por fim, parafraseando Gramsci, a hegemonia é o domínio de uma classe social sobre as outras, em termos ideológicos, em especial da burguesia com as classes de trabalhadores.

### **1.1 O papel do Estado na condução das políticas educacionais**

De acordo com a revisão de literatura analisada até aqui, a sociedade é dividida em classes sociais: a burguesia e o proletariado, e atende aos interesses da classe dominante como uma função e estabelecendo uma relação de poder entre dominados e dominante. Nesta relação tem-se que o dominado é a classe proletária e a classe dominante é a burguesia.

Para que isso ocorra, ou seja, para que o Estado sirva aos interesses da classe dominante dando-lhe poder, não necessariamente ela deve ocupar o lugar de poder no Estado capitalista, mas o Estado deve representá-la. Neste sentido, o Estado, que atende aos interesses da classe dominante, analisa, para as suas tomadas de decisões, a macroestrutura capitalista e as formas de mantê-la capitalista, podendo, para isto, trilhar caminhos aparentemente contraditórios.

Para o Estado, que representa a classe dominante e que está a serviço da manutenção do Estado capitalista, o que importa é a reprodução e manutenção desta sociedade e, neste sentido, a burocracia, a neutralidade formal, o acervo das informações e a instituição de Políticas Públicas estão a serviço desta reprodução.

Esta posição classista do Estado, em prol da burguesia, mas ao mesmo tempo “neutra” e dissimulada percebe-se justamente quando se observa uma seletividade que sirva à unificação e a destilação de um interesse ‘capitalista global’, ou seja, o Estado leva em conta o interesse maior de manutenção da estrutura capitalista como um todo, mesmo que alguns de seus posicionamentos vão contra ao posicionamento e ao interesse imediato de alguns grupos isolados que pertençam à burguesia, o que pode aparentar neutralidade. Da mesma forma, diante das lutas sociais, em prol dos avanços e das conquistas sociais que possa haver em direção à garantia de direitos da classe trabalhadora ou de grupos minoritários, preserva-se,

em última instância, o interesse do sistema capitalista global e da estrutura da sociedade como tal.

Transpondo essa ideia para o processo de implementação de políticas públicas educacionais, conclui-se necessariamente que elas surgem para reforçar e reproduzir a sociedade capitalista. Nesta lógica compreende-se que essas políticas públicas educacionais acabam por assumir a função de minimizar as tensões entre as classes dominada e dominante, mesmo que aparentemente tais políticas pareçam ir “contra” aos interesses da classe dominante. Por isso, elas servirão para reproduzir o “status quo” da sociedade capitalista, regulando os aparelhos de Estado, como a escola, a fim de amainar as contradições e reproduzir a estrutura econômica e social vigente.

Ainda nesta lógica capitalista de políticas públicas de educação, que identifica os alunos enquanto meros números e onde são exigidos aumento de desempenho dos mesmos, observados rigorosamente através de inúmeras avaliações promovidas pelas secretarias de educação e pelo próprio MEC. Deve-se analisar com que objetivo essas avaliações são realizadas, pois se busca atingir níveis de educação dos países desenvolvidos, porém com a intenção de obter financiamento internacional, pois uma das exigências dos órgãos internacionais para a liberação de tais verbas é o aumento da qualidade educacional.

As atuais políticas públicas e os sistemas de avaliação querem aplicar às escolas, os princípios da racionalidade empresarial e usam uma linguagem transportada do econômico para o educacional. A escola passa a ser vista como uma empresa, o diretor como um gerente, os alunos como clientes, os resultados escolares como produtos, os professores como insumo e o principal parâmetro para todas as ações educativas passa a ser a relação custo/benefício e as taxas de retorno. Isto permite políticas com superlotação das salas de aula, correção das distorções idade/série, eliminação da reprovação, tendo sempre – para tais ações – parâmetros econômicos e não pedagógicos.

Dentro desta concepção de análise percebe-se que a escola brasileira, nas suas condições concretas, está muito aquém das condições necessárias para eliminar as barreiras e otimizar o processo de aprendizagem, principalmente, daquelas crianças e adolescentes que vivem em regiões consideradas de exclusão social.

Há, portanto, a obrigatoriedade do ensino fundamental no Brasil, mas com escolas pobres destinadas aos pobres e ricas destinadas aos ricos, havendo, desta maneira, uma diferenciação, em termos de qualidade, entre a escola pública e a privada, com ambas

seguindo o sentido liberal de educação, que é a homogeneização, e tendo como referência, a racionalidade da classe dominante, ou seja, aquela que ocupa a posição central na sociedade.

A escola pública diante desses valores por vezes se omite, ou por se sentir impotente diante dos problemas educacionais e da crise de valores, por comodismo, ou então até mesmo por não ter consolidado a concepção de homem, mundo e educação que norteiam o seu trabalho. Nesse sentido é importante entender que a educação não pode ser tratada numa perspectiva mercantil, voltada aos interesses da elite dominante, mas sim voltada para os anseios e necessidade da população trabalhadora.

Sendo assim, fica notório que a sociedade já não pode ser explicada apenas do ponto de vista das suas estruturas de funcionamento, ela própria exige novas perspectivas de análise, que suporte a sua diversidade e complexidade, e, conseqüentemente, leve em conta os atores sociais e a sua mobilização social. Pois, tais movimentos sociais geram reflexos na sociedade como um todo e podem interferir na constituição de políticas públicas.

Isto significa dizer, portanto, que o estudo de Políticas Públicas, em especial as políticas educacionais, neste começo de século XXI, requer que se lance mão de outros recursos metodológicos que não apenas aqueles que analisem as estruturas econômicas e sociais da sociedade, mas que também analise a importância de pesquisarem-se os atores sociais fazedores e provocadores de Políticas Públicas como os movimentos sociais, os partidos políticos e os demais agentes diretamente ligados à constituição e à gestão das Políticas Públicas.

Percebe-se no processo histórico da educação brasileira, que, no final do século XX, através das políticas públicas educacionais, a educação pública assumiu, legalmente, um caráter democrático, no sentido do acesso, da gratuidade e da obrigatoriedade da educação. Percebe-se, ainda, que os índices de acesso à escola aumentaram significativamente neste final de século. No entanto, altos índices de acesso à escola pública<sup>2</sup>, não significam que esteja havendo inclusão escolar, pois há que se analisar, principalmente, a qualidade da educação prestada e a permanência do educando na escola, ou seja, qual o custo-aluno de uma educação de qualidade. Neste sentido, pode-se afirmar que:

Esta tendência, ao mesmo tempo em que atenua uma forma histórica de exclusão educacional, reforça outra, produzindo, nesta, novas dinâmicas. O mecanismo histórico mais eficaz de discriminação escolar (a negação do direito à educação aos setores populares, impossibilitados assim de entrar e permanecer na escola) tem diminuído

---

<sup>2</sup> Segundos dados do INEP (2010), em março de 2009, cerca de 31 milhões de crianças foram matriculadas no ensino fundamental; destas, 88% em escolas da rede pública, ou seja, aproximadamente 28 milhões.

tendencialmente sua intensidade. Entretanto, não por isso, a exclusão educacional desapareceu [...] (ALENCAR e GENTILI, 2003, p.37).

Sendo assim, na tentativa de compreender a dicotomia entre o que diz a lei e o que se percebe no cotidiano, do ponto de vista teórico, Santos (2001, p.175) demonstra que “o direito, a partir do século XIX, tem como uma das suas funções a garantia [...] de uma contínua e infinita repetição da sociedade burguesa [...]”, ou seja, a sua manutenção e regulação. Essa garantia está, a partir do século XX, dentro do engodo reformista e na perspectiva fragmentada dos problemas sociais, a ponto de não se perceber mudanças efetivas no âmbito social como um todo. Do ponto de vista legal, portanto, tem-se como estratégia a criação de leis sem a efetiva necessidade, ou a fragmentação e a não efetivação da lei, fato este que revela e promove um efeito simbólico de efetividade, cumprindo assim o objetivo de amainar as contradições e manter a estrutura das sociedades capitalistas.

Nas palavras do autor encontra-se que nas sociedades modernas o direito “[...] oferece um grande número de soluções para problemas que não existiam” (SANTOS, 2001, p.176). E ainda, segundo o mesmo autor, ele (o direito) tem sido efetivo primeiro porque em sendo responsável pela “[...] mudança social normal cobria uma ampla variedades de transformações de tal modo diversificadas e fragmentadas que era impossível descortinar-lhes uma tendência geral ou uma direção global. Essa opacidade era o outro lado da plasticidade do direito estatal” (Ibidem, 176). E segundo por que

Uma lei pode ser promulgada para ser aplicada e produzir efeitos num dado domínio social (educação, saúde, fiscalidade etc.), caso em que terá eficácia instrumental, ou apenas para produzir como efeito o fato de haver uma lei sobre um dado domínio social e esse fato ter impacto público independentemente de se saber se a lei é ou não aplicada, caso em que está terá eficácia simbólica. (SANTOS, 2001, p.176)

A partir das afirmações acima, pode-se inferir que os objetivos proclamados da política ora em estudo, é uma educação de qualidade e para todos, levando-se em conta as especificidades das diversas necessidades educativas que um jovem e/ou um adulto pode apresentar durante sua trajetória acadêmica.

No entanto, constata-se que os objetivos reais encontrados na legislação educacional brasileira referem-se à inclusão escolar dos educandos (sejam eles crianças, jovens ou adultos), o que, por um lado, desconsidera e mascara a realidade da exclusão educacional e social no Brasil, mas que, por outro lado, cumpre com sua eficácia simbólica de amainar as contradições e regular a sociedade capitalista brasileira.

Sendo assim, quando a abordagem é voltada para a Educação de Jovens e Adultos, fica ainda mais evidente que essas políticas educacionais empreendidas pelo Estado não foram suficientes para o pagamento da dívida social para com as pessoas não escolarizadas, resultado proporcionado pela falta de prioridade à universalização do acesso e a garantia da permanência desse jovem e desse adulto na educação escolar. Para isso, basta verificar os parâmetros de financiamento do FUNDEB, onde um aluno matriculado na Educação de Jovens e Adultos equivale a 0.8 de média de ponderação de um aluno matriculado no Ensino Fundamental.

Tal descaso com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é histórica, desde a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, o qual foi criado no período da ditadura militar para responder às necessidades do Estado autoritário. Ao mesmo tempo em que o MOBRAL contribuiu para a continuidade do discurso da democratização das oportunidades educacionais, a sua ação foi insuficiente para a diminuição significativa das estatísticas de analfabetismo.

Com o fim da ditadura militar, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar que desempenhou um papel importante na atuação do Ministério da Educação junto a prefeituras municipais e organizações da sociedade civil. No entanto, devido a atrasos no repasse de recursos e na defesa da autonomia dos movimentos na condução dos processos pedagógicos, a Fundação Educar foi extinta e substituída pelo Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC.

O PNAC não chegou a exercer seu papel e já demonstrava a falta de priorização da Educação de Jovens e Adultos marcada pela gestão do governo Collor/Itamar e que se estendeu durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi nesse contexto que o governo FHC apoiou a criação do Programa Alfabetização Solidária, que financiava, parcialmente, as ações exclusivas de alfabetização, contando com parcerias do setor empresarial.

Em 2003, com a gestão do governo Lula, outra marca foi impulsionada pela criação do Programa Brasil Alfabetizado e das ações de continuidade de políticas em EJA. Apesar disso, durante oito anos dessa gestão, ficou aquém das expectativas quanto à definição do percentual destinado ao aluno da EJA nas propostas do FUNDEB, e à universalização do direito a educação de pessoas jovens e adultas.

Dentre os programas de EJA mais recentes, tais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e

Adultos – PROEJA, bem como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, verifica-se a leniência no repasse de recursos, a dificuldade de acompanhamento e fiscalização das ações locais, as orientações diversas e confusas nos planos político-pedagógicos e ainda, a pouca integração entre o processo de escolarização e as relações de trabalho.

Enfim, à luz dessa constatação histórica, de que a exclusão escolar no Brasil, em especial da Educação de Jovens e Adultos, foi construída desde os primórdios da sociedade brasileira, constata-se que, para além do discurso da inclusão escolar, o que existe de fato, neste começo de século XXI, é uma exclusão escolar e social de uma grande parte da população brasileira que não tem acesso à educação por fatores econômicos, sociais, culturais, orgânicos e emocionais ou a conjunção de todas essas mazelas.

## **1.2 A política educacional PROEJA**

A EJA no Brasil passa a constituir-se em modalidade de ensino dentro da estrutura da educação nacional a partir da Lei nº 9394/96, sendo reconhecida, desta forma, como direito público e subjetivo, ofertada no ensino fundamental e médio. Assim, destina-se a dar oportunidade de estudo para as pessoas que não tiveram a chance ou acesso ao ensino fundamental ou médio no tempo oportuno, ou seja, na idade regular, conforme afirma o Parecer 11/00 do CNE (2000: 05):

“... a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.”

Assim, sua clientela é formada por jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino regular por motivos diversos. Entende-se como jovens, indivíduos em constantes mudanças biológicas, que apresentam interesses, motivações, experiências e expectativas que lhe são inerentes e, portanto, devem ser considerados; e como adultos, indivíduos com capacidade reprodutiva, maturidade psicológica, maioridade civil e responsabilidade perante sua subsistência – alguém que está sempre evoluindo e se transformando continuamente.

Já no que tange ao PROEJA, o documento base do programa, apresenta o mesmo numa perspectiva de oferecer maiores oportunidades educacionais e maiores condições de ingresso, dos jovens e adultos, ao mundo do trabalho, tendo como objetivo a elevação da escolaridade do estudante, dando-lhes oportunidade de concluir a educação básica e de ter acesso à formação profissional de qualidade.

Portanto, o PROEJA tem suas bases conceituais lançadas pelo Decreto nº 5154/2004, o qual indicou a possibilidade de oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos, indicando a necessidade dos cursos se articularem com a modalidade de EJA.

Posteriormente, sua fundamentação legal ocorreu por meio do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, que instituiu no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escola Técnicas Federais, Escolas Agropecuárias Federais e Escolas Técnicas vinculadas às universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, abrangendo formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

Nos artigos 3º e 4º do referido decreto, apresenta-se as cargas horárias dos cursos de formação inicial e continuada, sendo que os cursos deveriam ter uma carga horária máxima de 1600 horas, destinada 1200 horas para à formação geral e 200 horas para a formação profissional. Na habilitação Técnica, os cursos deveriam ter carga horária máxima de 2400 horas, sendo 1200 horas para a formação geral e carga mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica.

Tal decreto gerou muitas discussões e críticas por parte de gestores educacionais e estudiosos que indicavam a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, além do fato de limitar a carga horária máxima. Os estudiosos Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que:

“... observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, ao nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA, com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento e experiências

educativas formais, não que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1098).

Com a publicação do novo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, o anterior é revogado, mantendo a organização dos cursos de formação inicial e continuada dos trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Os artigos 3º e 4º alteram as cargas horárias máximas e passam a determinar cargas horárias mínimas para as duas modalidades de cursos. O referido decreto determina em seu artigo 2º que as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

O Decreto nº 5.840 estabelece, ainda, no parágrafo terceiro do Art 1º que o curso PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S). Já o parágrafo 4º estabelece que os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único.

Tendo como base a legislação e o documento matriz, depreende-se que o PROEJA foi concebido enquanto programa no qual o governo tinha a intenção de transformá-lo numa política pública inédita e de caráter inovador e estratégico que visava reduzir as desigualdades sociais e elevar os níveis de escolarização e de profissionalização da população jovem e adulta que ainda não havia concluída a educação básica.

No entanto, ainda há um contingente expressivo de jovens que demandam a educação de jovens e adultos, sendo esses números resultantes do abandono no ensino fundamental regular e com taxas mais elevadas ainda no ensino médio. Todavia, conforme já preceituava o professor Lima Filho:

Nesse sentido, entendemos que na formulação e na construção deste programa se colocam desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e infraestruturais. Por um lado, como tratará o PROEJA dos obstáculos históricos e estruturais que se interpõem à concretização do direito de escolarização de jovens e adultos na sociedade brasileira? Por outra parte, considerando que a educação de adultos no Brasil tem historicamente se dedicada, sobretudo, ao nível fundamental, como serão enfrentados os desafios epistemológicos, pedagógicos e de infraestrutura, quando o PROEJA se propõe a

atender esta demanda também no nível do ensino médio e da educação profissional?  
(LIMA FILHO, 2010, p. 110).

Desse modo, a intenção de transformar o PROEJA em uma política pública para a EJA de forma contínua e eficaz, onde o trabalhador se aproprie de um saber historicamente acumulado, com consciência crítica para a transformação social, ficou aquém das expectativas, pois ainda são muitos os desafios a serem vencidos no atendimento educacional de qualidade para esse público constituído por sujeitos de uma grande diversidade de origens culturais e sociais.

## CAPÍTULO 2

### TRABALHO E CAPITALISMO

A sociedade capitalista burguesa liberal caracteriza-se basicamente por seguir o modelo darwiniano baseado numa hierarquia de animais predadores. Os animais do nível inferior servem para alimentar e sustentar os predadores do topo da cadeia alimentar. Ou seja, muitos animais morrem para sustentar poucos predadores maiores que estão no topo. Este modelo é o que ilustra a sociedade capitalista de humanos, que se constitui como o maior predador animal entre todos os demais animais.

O problema é que um grupo de humanos se julga superior aos demais humanos, e isso vem desde os pré-históricos, em relação a disputa pelo poder de território e de status (liderança, domínio). Essa disputa pelo poder leva os homens a uma constante competição que norteia toda a formação da humanidade, pelo uso da força e da coerção de matar. Isto ocorre também no reino animal, onde animais da mesma espécie, como por exemplo, clãs de leões matam leões de outros clãs. Como os homens são mamíferos, possuem esse mesmo comportamento, de matar humanos de outros clãs, ou por não querer dividir, compartilhar, ou por uma lei natural biológica que obriga as espécies se matar mutuamente, para haver uma espécie de equilíbrio populacional em relação aos recursos disputados (condições materiais).

Entendido esse comportamento, considerando os homens predadores ferozes, a sociedade capitalista também se organiza inconscientemente e patologicamente como uma sociedade estruturada em clãs ou classes, grupos, onde uma classe, em busca do poder de garantir sua existência, ameaça as outras espécies, mantendo sempre um comportamento de competição para conseguir equilíbrio dos recursos. Afinal, os recursos materiais precisam ser controlados por uma classe que se julgue mais capaz, para não deixar que as outras classes consumam todos os recursos de uma só vez. Então, a maioria dos humanos, enquanto classe inferior será colocada para sustentar a classe no topo da cadeia alimentar – hoje a burguesia.

No passado eram os nobres, clero, reis, imperadores (Egito, Roma) que se julgavam superiores e mais capazes que o povo. Hoje, a maioria do povo deve trabalhar para sustentar a classe dominante, que não trabalha. A classe dominada sofre para manter a classe dominante confortável, porque não participa das riquezas produzidas, porque a classe dominante considera desnecessário compartilhar e dividir as riquezas com todos. A ideia é mantê-los

sobrevivendo com um mínimo possível, apenas para sua sobrevivência e ilusão de participação nesta sociedade.

É pela utilização dos aparelhos ideológicos de controle social do Estado burguês que a classe dominante mantém alienada a massa de indivíduos dominados, iludindo-os e fazendo-os pensar/acreditar que fazem parte dessa sociedade. Destituindo-os de todas as capacidades de possuírem meios de produção para produzirem, não tendo nada o que vender ao mercado a não ser sua força braçal (trabalho manual). Este modelo iniciou na Revolução Industrial, quando alguns homens começaram a criar máquinas para produzir produtos, que seriam comercializados para quem pudesse comprar. O problema é que a maioria da população era escrava e de camponeses. Então, transformaram escravos e camponeses em operários assalariados para terem alguma renda e poderem trocar (comprar) por produtos e assim movimentar a economia.

Todavia, os mercados se tornaram muito distintos uns dos outros, e muitos países passaram a produzir tudo o que precisavam, não precisando mais comprar produtos de outros países. O capitalismo para existir precisa estar sempre se expandindo e tendo mais consumidores de seus produtos. Mas, quando um país não tem o que produzir este se torna dependente do país dominante/rico, porque o país rico não transfere conhecimento (tecnologia e ciência) para esses países serem independentes para não competirem e prejudicarem a sua economia interna.

Esta prática de não socializar ciência e tecnologia para todos os países, acontece a nível inconsciente dentro dos próprios países subdesenvolvidos, como se fosse uma prática correta. Vejamos um exemplo: quando a cidade de Cruzeiro do Oeste, no Paraná, não produz sabão, por exemplo, ela está deixando que outra cidade produza sabão e gere trabalho e renda, ficando dependente de produtores de outra cidade para consumirem aquele produto. Porém, o capitalismo é uma estrutura limitada que impede de todos fabricarem a mesma coisa, porque não há consumidores em quantidade suficiente para pagar as despesas fixas de todas as empresas.

O problema é que, como não há espaço para uma quantidade de empresas no mesmo ramo, as pessoas são obrigadas a tentar negócios diferentes, onde, algumas conseguem obter êxito e outras não. Isso ocorre porque no capitalismo nada é planejado racionalmente, no sentido de quem vai produzir o que, como, e para que comunidade (visto que cada empresa tem um limite de capacidade de produção que não pode produzir mais que esse limite, essa capacidade). Tudo ocorre espontaneamente visando apenas lucro, o aspecto social é

negligenciado, ou seja, a economia não existe para atender o social, apenas a ela mesma no sentido de acumular riqueza, jamais distribuir, devido uma mentalidade baseada no individualismo de classe que não admite dividir e compartilhar. Quem quiser ter as coisas que aprenda a produzir, estude, conheça, descubra, pesquise, experimente, construa, projete.

A sociedade capitalista está caracterizada pelo individualismo, liberdade (livre iniciativa) e propriedade privada dos meios de produção, que não podem ser socializados com todos. Essa talvez seja a maior contradição do capitalismo. Ao mesmo tempo em que defende liberdade, no sentido de que cada indivíduo pelo esforço próprio e iniciativa própria, possa produzir e ter a posse dos meios de produção (máquinas, tecnologia, ciência, know how, conhecimento, recursos naturais, matérias primas, capital e mão-de-obra), impede o acesso de todos a esses meios de produção (fatores de produção), acumulando recursos e não socializando esses recursos.

Ora, é essa a questão essencial que se discutiu até agora. Se o homem não é capaz de pelo seu trabalho intervir na realidade para transformá-la e pela sua ação gerar um ambiente propício à vida, tanto humana como de outros animais, então, se está reduzindo o homem a um animal incapaz de produzir o seu próprio alimento para se manter vivo. Isto ocorre porque a classe dominante tem que depreciar e destruir qualquer iniciativa da classe dominada para ela não se tornar independente. Assim criam-se mecanismos para dissuadir a ação do povo, mantendo-o explorado.

O discurso liberal pregou, basicamente, que o indivíduo é responsável, sozinho, pela sua ascensão, e crescimento na sociedade capitalista a partir do seu próprio esforço. Cabe somente ao indivíduo lutar e se esforçar em busca de seus interesses e de suas necessidades. Porém, essa mesma sociedade capitalista burguesa liberal não define o que fazer com os não aptos, que corresponde a uma grande parte da população dos países em desenvolvimento.

Não apenas porque não há vagas de emprego para todos, mas porque a sociedade não é organizada no sentido de encontrar um lugar para cada um ser útil, ser produtivo para o bem estar da sociedade e fazer com que, independente do tipo de serviço/trabalho realizado, todas as necessidades básicas sejam satisfeitas (alimentação, moradia, habitação, transporte, educação, cultura e lazer).

Hoje, no Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/IBGE 2010, há um déficit de mais de 08 milhões de moradias, 32 milhões de habitantes passam fome (sendo que 16 milhões vivem na pobreza extrema), 13 milhões de analfabetos e 07 milhões de desempregados. Nesse sentido, o Estado, enquanto representante

da sociedade, não é responsável por organizar a sociedade para todos, pelo contrário, no liberalismo prega-se o afastamento do Estado no controle da economia e das relações sociais, deixando que as forças sociais se manifestem e lutem pelos seus interesses.

Na ideologia liberal (liberalismo/neoliberalismo), o trabalhador desempregado não é visto como um indivíduo que precisa ter renda para ser um consumidor permanente da economia liberal de mercado, mas sim como parte de um exército de reserva de desempregados para fazer pressão e manter os trabalhadores controlados sem fazer reivindicações. O trabalhador desempregado, que busca trabalho na economia formal, no comércio e serviços está muito distante dessa compreensão, porque desprovido de senso crítico e sem qualquer orientação, acaba sendo vítima da ideia de que precisa se qualificar para conseguir emprego. Qualificação esta, que pouca utilização vai ter, pois como bem já argumentava Gorz (1987, p. 90), “[...] aprendem ofícios que jamais exercem de forma regular, realizam estudos para os quais não há mercado e não tem utilidade prática possível”.

O discurso defende que o trabalhador precisa buscar essa qualificação porque o novo trabalhador deve ser polivalente e saber operar máquinas computadorizadas complexas. Mas isso é na indústria que corresponde de 30% a 35% das empresas de grande porte. Pois de acordo com o SEBRAE (2012), a maioria das empresas não é de grande porte, mas sim de micros e pequenas empresas (65%). No entanto, as empresas exigem mais qualificação para a exploração do trabalhador, praticando esse discurso de que o novo trabalhador precisa ser polivalente.

E esta pretendida polivalência não passaria de uma mera ampliação de tarefas do mesmo tipo, onde o trabalhador, dito polivalente, operaria várias máquinas automatizadas ao mesmo tempo, e executaria serviços de baixa especialização como conservação, limpeza e inspeção elementar, o que equivaleria a um sistema de multitarefas pelo preço de uma. Ou seja, o velho trabalhador é substituído por um novo trabalhador, isso ocorre tanto no setor primário (nas fazendas, o antigo peão, o colhedor de frutas e o ordenador de vacas dá lugar ao técnico agrícola), no setor secundário (na indústria, o antigo operário repetidor de tarefas dá lugar ao novo operário que opera máquinas automatizadas) e no setor terciário (de serviços e comércio, onde o antigo balconista é substituído pelo “colaborador” polivalente que faz tudo na empresa). Tudo isso para garantir o lucro da empresa no sentido de contratar menos pessoal, reduzindo custos, e fazendo um trabalhador valer por 04 trabalhadores.

De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2010), ocorrem casos de empresas que demitem os antigos

empregados, operadores de máquinas, balconistas, para contratarem mecânicos para operarem essas máquinas e no caso de defeito do equipamento, consertarem sem custo adicional para a empresa. Já no caso de serviços e comércio, contratam estagiários com nível superior com bolsa auxílio pequena para fazer o trabalho da antiga balconista. Isto caracteriza uma super exploração do trabalhador, onde cada um tenta manter-se no emprego aceitando realizar mais tarefas pelo qual é pago.

Segundo Chauí (2000), o discurso ideológico vai mascarar essa realidade, ocultando do trabalhador as variáveis que lhe dariam uma visão do todo, passando a compreender a realidade e sua condição com mais criatividade, conhecimento e aprofundamento. A ideologia, através dos aparelhos ideológicos de Estado, vai fragmentar essa visão da realidade e fazer com que o trabalhador tenha apenas um recorte dessa realidade. Nesse sentido, nada mais eficaz para a ideologia dominante que a escola, a qual garante a disseminação de tal ideologia e ainda, é um instrumento de legitimação da dominação.

Quando se fala em qualificação do trabalhador, também se faz necessário falar de desemprego, exclusão social, políticas econômicas, educação, reestruturação produtiva, novas tecnologias, desenvolvimento, crescimento etc. Pois esses fatores são essenciais para se ter uma visão maior do todo. Não se pode aceitar a fragmentação, por trás do discurso ideológico, que afirma como condição do trabalhador conseguir emprego (subemprego) que ele estude, se qualifique. Isto não é por si só condição para acabar com o desemprego, com a exclusão social, com o analfabetismo, com a desigualdade social, com a má distribuição de renda, com a falta de desenvolvimento e crescimento e com as favelas e a violência. “Se fosse aperfeiçoada a educação de todos os trabalhadores na força de trabalho, mesmo assim alguns continuariam marginais, mas sua marginalidade, então, apareceria associada com outras simples características isoladas” (Braverman, 2000, p.318).

De acordo com a bibliografia estudada, observa-se que o trabalhador tem vergonha de voltar a estudar porque não quer aparecer como aquele que não sabe e tem dificuldade em aprender por não ter tido condições psicológicas para formar e desenvolver sua estrutura cognitiva. Dentro de uma sociedade de classes onde uma classe explora a outra impedindo que se desenvolva, esse trabalhador sente-se culpado por não ter estudado mais. “São levados a se considerar indignos da sociedade e, sobretudo responsáveis pela sua própria situação, que a julgam degradante. Eles se acusam daquilo de que são vítimas.” (Forrester, 1997, p. 11).

Sendo assim, os problemas sociais não podem ser justificados e mascarados pelo discurso ideológico de qualificação. É preciso desvelar os aspectos políticos, econômicos e

sociais que estão imbrincados entre si e que causam essa desigualdade exploratória e de exclusão social.

Segundo Pochmann (2002), o trabalhador necessita de outros elementos, além da educação histórico/crítica dialética para a efetiva inclusão social. Tendo em vista que não se pode dar ênfase a educação como fator determinante para o trabalhador conseguir emprego, pois se a sociedade continuar a funcionar do mesmo jeito, excluindo, explorando, discriminando, praticando o individualismo e deixando que cada um se vire como puder e que ainda, as grandes forças econômicas continuem a agir ignorando o social, os mecanismos de inclusão nunca serão efetivos.

Sabemos que para os liberais, as pessoas se desenvolveriam naturalmente desde que tenham renda de um emprego, o problema é que não são estabelecidos todos os procedimentos que o indivíduo deve seguir para ter seu lugar na sociedade. Deixar a cargo de cada um, dentro de um sistema de “Laissez-faire”, resulta numa sociedade desorganizada e desigual, com problemas sociais difíceis de serem resolvidos.

Nesse contexto, não se pode encobrir fatores de política macroeconômica criando justificativas fragmentadas/isoladas do todo, como se somente a educação fosse a causa do desemprego, “uma análise mais profunda sobre determinantes da distribuição de renda no Brasil levariam a uma avaliação da política real, como o governo não tem condição de comprovar imediatamente que tendo educação haverá emprego e melhor renda, joga para o futuro o problema, em vez de avaliar de fato quais são os fatores determinantes” (POCHMANN, 1999, p. 37).

Este modelo capitalista liberal faz com que a maioria não tenha mobilidade social para se deslocar para outras cidades com melhores trabalhos, ou pelo o menos com maiores ofertas de emprego. Por exemplo: existem cidades no Rio Grande do Sul onde as ofertas de emprego estão sobrando, no entanto, não são ocupadas por serem longe de onde os desempregados estão, ou seja, dos grandes centros urbanos.

Enfim, a forma de viver muda, a cultura muda e a sociedade, alicerçada pela era da informação e do conhecimento, muda com mais agilidade ainda. E tudo isso é difícil para o desempregado. Então, ele prefere continuar vivendo nas favelas e catando lixo nas ruas para sobreviver, deixando de lado seguir outro tipo de vida e o esforço para estudar e se qualificar para enfrentar essas exigências da atual sociedade capitalista burguesa, que exclui os considerados incapazes do mundo do trabalho e de tantos outros espaços sociais.

## 2.1 O novo paradigma do trabalho

Para se entender o processo de desemprego/subemprego e exclusão social, na atualidade, é preciso compreender e analisar os mecanismos de controle social no processo de produção capitalista, que tinha e ainda tem na pedagogia taylorista/fordista sua base de sustentação. A pedagogia taylorista/fordista caracteriza-se basicamente por um processo de produção rígido, mecânico e repetitivo, onde se produz o mesmo produto, considerando que todos os consumidores desejem possuir as mesmas coisas, por exemplo: o mesmo liquidificador, o mesmo tênis allstar ou a mesma calça jeans.

O trabalhador nesta pedagogia taylorista/fordista só precisava saber repetir tarefas, a partir de movimentos (exercícios) mecânicos. Não precisava pensar, planejar, apenas apertar parafusos e encaixar as peças. Para isso não necessitava de muita instrução (escolaridade). Com a intensificação maior de novas tecnologias no processo produtivo, enquanto exigência da modernidade, o trabalhador perdeu espaço (lugar) neste modo de produção porque agora é a máquina que realiza o trabalho do operário.

A utilização de novas tecnologias, enquanto grande redentora do desenvolvimento, altera essa pedagogia para uma de outro tipo, baseada na flexibilização do modo de produção (acumulação flexível) onde o trabalhador não é mais o repetidor de tarefas, porque esse trabalhador foi transferido para a máquina. Agora, cabe ao trabalhador, conforme Frigotto (1998, p.61), “conhecer tudo e participar de todas as tarefas que compõem o processo de produção”.

Esta mudança no modo de produção, de acordo com Kuenzer (1998), obrigou as empresas na formação de um trabalhador de novo tipo também, para acompanhar os novos processos e exigências da nova pedagogia, a saber: capacidade de comunicar-se adequadamente em diversas línguas, pelo contato com máquinas complexas computadorizadas, que possuem certo padrão simbólico homogêneo e uniforme de códigos de máquina; autonomia intelectual para resolver problemas utilizando conhecimento científico; aprendizagem permanente buscando aperfeiçoamento contínuo; autonomia moral para enfrentar novas situações com equilíbrio e bom senso (ética); comprometimento com o trabalho com poder de análise, síntese, criatividade, avaliar e solucionar problemas; trabalho em grupo (não mais isolado como ocorria no modelo taylorista/fordista); lidar com as diferenças e divergências e a enfrentar mudanças permanentes.

“O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de forma a atender a demandas dinâmicas que se diversificam” (Kuenzer, 1998, p. 39). Isto é decorrente tendo em vista que, o modelo taylorista/fordista, baseado no trabalho fragmentado e linear, se apresenta como inadequado, superado, porque não consegue trabalhar/produzir com o conceito de diversidade, em pequenas quantidades, para atender consumidores (mercado) específicos com interesses e desejos diferentes. Processo que o modelo taylorista/fordista não conseguia dar conta, porque só produzia a mesma coisa para todos consumirem igualmente.

O conceito de diversificação trouxe fôlego ao modo de produção capitalista para continuar sua existência. O problema relevante, aqui, é questionar porque o capitalismo produz um contingente de excluídos e porque não consegue satisfazer as necessidades básicas da maioria da população? Para entender essa questão, é preciso analisar a pedagogia taylorista/fordista dentro do processo educativo escolar. No modelo taylorista/fordista os conteúdos são regidos por uma concepção positivista de ciência, fundamentada numa prática educativa, onde

“os conteúdos são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada (superficial), por meio de método expositivo, com atividades que vão dar cópias de parcelas de textos às respostas de questões, onde mais importa cumprir a tarefa, do que estabelecer uma profícua relação com o conhecimento. A habilidade é a memorização apenas, como única evidência de aprendizagem. O livro didático se constitui como responsável pela ‘qualidade’ do trabalho escolar” (KUENZER, 1998, p.36).

Trata-se, portanto, de uma educação unidimensional para o mercado. A tarefa da educação, como diz Gadotti (1995, p.46), “seria a de adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade”. O problema é que o liberalismo/neoliberalismo, enquanto movimento ideológico está decidido a transformar o mundo à sua imagem, tendo por base a idolatria do mercado e a exaltação da empresa privada. Nesse sentido, conforme Frigotto, o liberalismo

“funda-se no pressuposto de que o mercado é o grande regulador das relações sociais e o árbitro que indica que a desigualdade social não resulta de relações de poder de dominação (economias e políticas), mas das ‘competências’ ou incompetências individuais. Neste horizonte o mercado de trabalho, constitui-se no definidor do tipo de educação básica, qualificação ou adiestramento que os trabalhadores e seus filhos necessitam” (FRIGOTTO, 1998, p.60).

Ora, se a pedagogia taylorista/fordista forma/educa o indivíduo para ele apenas repetir tarefas mecanicamente e desenvolver a memorização como forma de aprendizagem, então, como fazer surgir novos empreendedores no meio dos trabalhadores para criar empresas que utilizarão e produzirão tecnologia de ponta?

Este modelo de educação faz parte de políticas definidas pelo Banco Mundial e adotadas pelos países signatários de acordos internacionais, para não investir mais de 12% do PIB em educação. O Brasil investe menos de 5% do PIB no sentido de conter os gastos públicos. O desenvolvimento que passaria obrigatoriamente pela educação intensiva da massa fica comprometido com o pagamento das dívidas de empréstimos, junto aos organismos bi e multilaterais, sendo que tais empréstimos não serviram e não foram utilizados para gerar desenvolvimento autossustentado, porque o país continua dependente e que continuará não usando os futuros empréstimos para efetivar o pleno desenvolvimento da nação.

O gasto público do Estado não leva desenvolvimento sustentado. A geração de trabalho passa por indivíduos com capacidade de se envolver e de se dedicar por criar o novo, criar novas empresas pelo próprio povo, e não apenas por uma classe. O povo não pode ficar refém do mercado, controlado por uma classe – a burguesia – para ser a única fonte geradora de novas empresas ou de capitalistas especuladores estrangeiros. O povo não pode mais ser educado para ser empregado, mão-de-obra barata descartável de capitalistas burgueses (brasileiros e estrangeiros) como os únicos capazes de gerar e abrir novas empresas, porque estes só o farão para obter lucro conveniente aos seus interesses, e não para se comprometer com desenvolvimento social de um povo, de um país.

O discurso ideológico dominante liberal de que o mercado é o regulador das relações sociais e que a desigualdade social não resulta das relações de poder de uma classe sobre a outra, mas das capacidades (competências/incompetências) individuais de cada um, corresponde e significa que o mercado não é o responsável pelo desenvolvimento social e não é responsável pela eliminação da desigualdade social (esta seria decorrente da incapacidade da maioria em seguir o modelo liberal de sociedade).

Dessa forma, é oportuno questionar se o mercado não é responsável pelo social, e apenas pelo econômico, então porque e como satisfazer as necessidades da maioria? Por que os trabalhadores não tem emprego decente e com renda suficiente para consumir e ter acesso aos bens necessários à vida social? Se é o mercado que regula tudo isso, porque essa

regulação não atinge a todos os cidadãos membros de uma mesma sociedade? Será que o mercado está fora da sociedade e fora do social?

O trabalhador se encontra dentro de uma sociedade baseada numa estrutura capitalista, que tem como objetivo o lucro, visando acumular capital utilizando-se de todos os meios e mecanismos para esse fim. O trabalhador se torna apenas um desses instrumentos que o capitalismo vai explorar para obter maior produtividade e lucratividade. Porém, na medida em que o mercado (as empresas) precisa expandir, o uso do trabalhador puramente braçal se torna inviável, necessitando buscar outras formas de se trabalhar para obter produtividade e lucratividade.

Assim como no início da Revolução Industrial, na Inglaterra, a tecnologia foi fator determinante para reproduzir mais em menor tempo, com o surgimento de novas máquinas para acelerar o trabalho, como as máquinas de tecer e motor à vapor, hoje essa necessidade aumentou ainda mais para satisfazer o consumo de um número bem maior de pessoas. Sem uso de máquinas (tecnologia) cada vez mais “rápidas” o homem (as empresas), não conseguiria produzir o suficiente para todos. O problema está no fato do capitalismo ser um sistema que acumula riqueza ao invés de distribuir.

Na medida em que as empresas criam novas máquinas para se produzir mais e mais rápido, essas mesmas máquinas vão retirando a necessidade do trabalho humano braçal, deixando o indivíduo sem saber o que fazer. No início da Revolução Industrial, as fábricas retiravam os camponeses do campo e os colocavam nas fábricas como operários. Hoje, as empresas estão retirando os operários das fábricas e transferindo-os para o setor de serviços e comércio, porque o capitalismo tem um limite e já existem empresas suficientes para produzir tudo o que se necessita. Existem produtos com pouco uso pelas pessoas e não há como uma empresa sobreviver competindo com outras. Isto faz com que poucas empresas existam para produzir aqueles produtos, não havendo lugar para todas, já que não há mercado consumidor para todos esses produtos no ritmo de manter todas essas empresas.

Com a expansão capitalista, alicerçada pela tecnologia cada vez mais distante da maioria, o mundo do trabalho foi afetado mais uma vez, criando um desequilíbrio social por diminuir os postos de trabalho no setor secundário (industrial) e um conflito do trabalhador em relação a essa nova reorganização produtiva. Faz-se então necessário verificar que mudanças são estas que estão ocorrendo no processo produtivo que produz conflito no trabalhador e um desequilíbrio social como desemprego, subemprego, violência, pobreza e todo tipo de mazelas decorrente desse processo.

Essas mudanças no processo produtivo são causadas principalmente pela ruptura, em parte, do sistema de produção baseado no modelo fordista/taylorista para o modelo toyotista que se caracteriza basicamente, segundo Coriat (1994, p.37), por: a) “confiar ao mesmo operário a condição e a gestão simultânea de várias máquinas”; b) “racionalização do trabalho apoiada no maior rendimento possível do trabalhador não na repetição de tarefas, mas na sua aplicação” (Id., p.55); c) a utilização de técnicas de gestão de estoques dos supermercados para a indústria automobilística, denominada Kan-Ban, sistema caracterizado por trabalhar com estoque mínimo e produzir no menor tempo possível. Sendo que este método se estende a todos os envolvidos no processo produtivo, conforme enaltece Coriat (1994, p.38), “o ideal seria produzir exatamente aquilo que é necessário e fazê-lo exatamente no tempo necessário”.

Para entender melhor esses modelos de produção, é preciso primeiramente compreender que o capitalismo, baseado no modelo de produção fordista/taylorista, foi criado para atender as necessidades de um mercado que precisava ser criado e ampliado, então se passou a produzir em grande escala, em série e pouco variada, não só para reduzir custos, mas para acelerar o processo de produção. Tal sistema era baseado na esteira rolante criada por Henry Ford, que levou ao máximo o aproveitamento da técnica de decomposição do processo de produção, na qual cada trabalhador fazia apenas uma pequena parte do todo. Esse processo foi marcado pela uniformidade e padronização.

A diferença mais significativa nesses processos de produção é que no modelo toyotista só se produz o que já foi vendido, ou seja, enquanto no fordismo/taylorismo se produzia primeiro para depois ser vendido e consumido, no toyotismo só se produz, ou se passa a produzir depois que se venderam pequenos lotes de produtos, onde a diversidade de produtos novos e originais é o que conta.

Segundo Antunes (1995), essas mudanças no mundo do trabalho caracterizam-se basicamente pela diminuição dos ciclos de produção, mudança na divisão do trabalho dentro das empresas, consolidação das tecnologias da computação e da informática, polivalência e treinamento de trabalhadores. Essas mudanças resultaram por um lado em mais produtividade ao menor custo, e por outro lado cortes de pessoal e aumento da jornada de trabalho. O mundo do trabalho encontra-se num dilema. Os trabalhadores demitidos não conseguem retornar ao mercado de trabalho porque as necessidades da empresa são outras. A empresa que não se moderniza está fadada à falência e o empregado que não se atualiza, buscando acompanhar as inovações tecnológicas nessa sociedade pós-industrial, é excluído.

Para finalizar, é importante enaltecer que o mundo do trabalho sofreu grandes mudanças e desequilíbrios sociais nas últimas décadas, no sentido de criar pessoas desempregadas e/ou com subempregos e sem poder aquisitivo para consumir. Nesse sentido, é importante parafrasear o sociólogo Betinho, o qual expressava que o diabo do capitalismo inventou a produção sem trabalho, mas não conseguiu inventar consumo sem salário.

## **2.2 A concepção de trabalho no PROEJA**

A história humana é a história da alienação pelo trabalho nas sociedades de classe, isto é, os homens que trabalham e aqueles que detêm os meios de produção movem a história. Todo o produto de um trabalho é resultado da ação do homem com a natureza. O trabalho também é a condição básica de toda a manutenção da vida humana, nesse processo existe uma interdependência entre os sujeitos. Os homens produzem e modificam materialmente sua história. No capitalismo, as relações entre os homens são relações de oposição, antagonismo e exploração. Numa situação dessas, a força de trabalho vale cada vez menos e, ao mesmo tempo, graças à maquinaria desenvolvida, produz cada vez mais. Esse é, em síntese, o processo de obtenção daquilo que Marx denomina mais-valia relativa.

Em contraponto ao exposto no parágrafo anterior, o documento base do PROEJA propõe um currículo integrado que abandona a perspectiva de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, um dos princípios fundamentais do PROEJA refere-se ao trabalho como princípio educativo, ou seja, aquele que ultrapassa o caráter mecanicista de formação do trabalhador e proporciona uma formação ancorada na reflexão das relações de trabalho e de poder dos meios de produção, gerando assim conhecimento que possa garantir também uma consistente base histórica e cultural. A proposta é dar subsídios para que o trabalhador entenda o mundo do trabalho, proporcionando a inter-relação entre o conhecimento tácito e o científico.

De acordo com Frigotto (1998), o trabalho como princípio educativo não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um compromisso ético-político. O autor afirma que, como princípio educativo, o trabalho é, ao mesmo tempo, dever e direito. É um dever porque é justo que todos colaborem na produção de bens materiais, culturais, simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. É um direito porque o ser humano é um ser na natureza, que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens para sua produção e reprodução.

Ademais, não se pode duvidar que o modo de produção capitalista é quem determina a educação, isto é, o mundo da escola encontra-se subordinado aos interesses do mundo do trabalho, o qual é determinado pelos grandes interesses capitais. “Apesar de todas as suas limitações, a escola é vital para o trabalhador e para seus filhos, na medida em que ela se apresenta como uma alternativa concreta e possível de acesso ao saber.” (KUENZER, 1998, p.30).

Ainda de acordo com o documento base do PROEJA, a formação para o trabalho deve ser diferente e muito mais ampla do que a requerida pela lógica do capital, que reduz a formação humana a mero preparo de força de trabalho funcional aos processos de produção e reprodução de valores de troca. Essa formação deve levar o trabalhador a compreender que o trabalho como princípio educativo é a ação pela qual o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo, num processo contínuo de reflexão e ação.

As diretrizes do documento já citado apresentam, também, nove princípios para o embasamento teórico, metodológico e prático das ações educativas do PROEJA, a saber:

- 1 – O trabalho como princípio educativo: É através do trabalho que o homem se apropria da natureza, pode transformá-la, cria e recria bens, se relaciona com outros homens, enfim faz cultura. Através das relações sociais que o homem produz sua existência.
- 2 – O desenvolvimento da pessoa humana na sua integralidade: uma educação voltada para o desenvolvimento global do ser humano, libertando o cidadão de sua omnilateralidade, ou seja, uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho.
- 3 – A articulação de conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais: ações voltadas para despertar a consciência social da classe trabalhadora.
- 4 – A construção coletiva da Proposta Pedagógica: com a participação de todos os sujeitos que atuam de alguma forma no processo educativo.
- 5 – A integração dos conhecimentos do Ensino Médio na modalidade de jovens e adultos com a formação profissional: interação da cultura geral com as específicas, solidificando a formação dos educandos.
- 6 – A articulação de conteúdo e método adequados ao público jovem e adulto.
- 7 – A formação do aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para atuação nos espaços políticos: construir uma consciência crítica de si mesmo e

de seu mundo através da utilização de métodos críticos, permitindo-lhe reflexões sobre a sociedade, trabalho, política etc.

8 – A qualificação social compreendida como educação continuada: é importante porque possibilita uma qualidade de vida a jovens e adultos, pois eles se percebem como indivíduos da sociedade na qual estão inseridos.

9 – A articulação dos conhecimentos oriundos da prática e conhecimentos científicos: levar a classe trabalhadora a beneficiar-se de uma escola omnilateral, apropriando-se dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Portanto, a consolidação do trabalhador enquanto ser social emancipado perpassa por uma concepção de trabalho entendida numa dimensão fundamental da vida humana e que se faz presente em todas as ações e atividades do homem, tendo uma dimensão dinâmica e libertadora, na medida em que modificam as condições materiais de existência, suas formas de pensar e agir, permitindo assim o livre desenvolvimento das potencialidades humanas.

## CAPÍTULO 3

### A PEDAGOGIA DA INCLUSÃO

Em decorrência do neoliberalismo e de políticas públicas que até então privilegiaram uma minoria da população e, ainda, devido aos altos índices de desigualdade social prevalecentes, a escola é reconhecida como uma das oportunidades de incluir o indivíduo, outrora marginalizado, no bojo social. Portanto, eis que:

A inclusão torna-se viável somente quando, através da participação em ações coletivas, os excluídos são capazes de recuperar sua dignidade e conseguem - além de emprego e renda - acesso à moradia decente, facilidades culturais e serviços sociais, como educação e saúde. (RATTNER, 2002: 01)

Nesse sentido, entende-se por pedagogia da inclusão um novo modelo de conceber a realidade social humana, a partir de uma mudança de paradigma, que desenvolve um direcionamento na retomada dos ideais iluministas, que foram perdidos ao longo do processo de formação social humana para buscar uma concepção de mundo/sociedade, que supere a concepção liberal de sociedade baseada na instrumentalidade da economia de mercado (economicismo). Assim como a burguesia reivindica acesso, agora, a classe trabalhadora passa a buscar essa mesma necessidade de participar da sociedade e ter os mesmos direitos de existência da classe burguesa.

O problema é que a classe burguesa tinha, e desenvolveu intelectuais orgânicos que souberam lutar por seus direitos apresentando um discurso que legitimasse sua reivindicação de pertença. Já, a classe trabalhadora não posicionada, enquanto classe, fragmentada, desarticulada, sem intelectuais orgânicos que ocupem espaço na sociedade como um todo, e que se apresentem, e sem um discurso emancipador, não consegue se posicionar no sentido de apresentar suas exigências enquanto classe porque não tem interesses coletivos, que levem a uma articulação social visando o bem comum. Essa classe trabalhadora ainda não compreende a sociedade capitalista em que vive e não consegue definir quais categorias e conceitos emancipadores serão usados em seu discurso contra hegemônico.

Enquanto os trabalhadores forem formados para serem não fazedores, não pensadores, não intelectuais orgânicos, isto é, serem mão-de-obra barata, passiva, submissa,

sem cidadania, não desenvolverão a capacidade de fazerem as coisas acontecerem e de intervirem na realidade, gerando seu próprio trabalho para garantir sua existência. O que está em jogo nesse discurso emancipador é a capacidade dos trabalhadores se articularem e materializarem projetos (concebidos na mente através do agir comunicativo coletivo) na realidade. Sem essa capacidade desenvolvida pelo processo educativo, os trabalhadores continuarão reproduzindo a mesmice de suas vidas, cada vez mais acudados e sem opções de trabalho decente, porque o modelo liberal capitalista baseia-se apenas na economia instrumental e não está preocupada em mudar de rumo para a construção de uma sociedade emancipada, baseada na não centralidade da economia de mercado e no capital, mas na comunhão social pelo discurso da solidariedade, entendido aqui como não caridade do mercado, mas como elemento de organização da vida coletiva.

Ao introduzir esses conceitos de solidariedade, comunhão, ecumenismo, cooperação mútua e recíproca (não unilateral), coparticipação, comprometimento com o desenvolvimento das condições materiais, visando o desenvolvimento social, agora, não mais como resultado do mercado regulador, como se fosse o único meio de funcionar uma sociedade, os trabalhadores passam a ter um discurso que se apresenta para ser discutido, reconhecido, validado e legitimado, buscando a superação pelo entendimento mútuo, através do consenso onde as partes não poderão mais fazer exigências unilaterais que coíbam os trabalhadores de participar da sociedade. A sociedade não pode levar mecanismos instrumentais/técnicos de restrição do sistema, que impedem o uso e acesso aos bens produzidos para o bem comum.

Porém, quando um lado exclui o outro lado e não permite ouvir o seu discurso e suas reivindicações comuns/coletivas, ocorre um processo de não inclusão na sociedade. A inclusão passa por mecanismos de comunicação emancipatórios para que as vozes sejam ouvidas. Uma sociedade que cala as vozes de seus membros, que ignora seus suplícios, precisará ser superada, porque não pode ser chamada de sociedade. Uma sociedade pressupõe que todos os lados, todas as partes não estejam mais separados em partes como se existissem pedaços de sociedades (feudos) isolados uns dos outros e lutassem por seus interesses que seriam diferentes dos demais.

Ora, os mesmos interesses da classe burguesa são da classe trabalhadora, a saber: moradia digna, alimentação, vestuário, transporte, saúde, educação, formação profissional, trabalho, emprego, renda, acesso à cultura, lazer, desfrutar a vida, felicidade, prosperidade, crescimento e evolução. Se esses interesses são diferentes entre os homens, então, ainda não há a devida preparação para se criar uma sociedade emancipadora onde o conceito de inclusão

seja central no modo de organizar e planejar a sociedade. Portanto, não é possível admitir um discurso de que existem sociedades dentro da sociedade e que a vida é assim mesmo e os homens não podem fazer nada para modificar e organizar outro tipo de sociedade que não esteja baseada na seleção, na exclusão e na rejeição e reprovação entre homens da mesma espécie e sociedade.

O desemprego faz parte de uma concepção de sociedade excludente (darwinista), baseada na competição do mais forte que vai eliminar e excluir o perdedor. Não se pode mais aceitar esse discurso que gere perdedores e os considerem como necessários na construção de uma sociedade que se quer e pratica um discurso (liberal) onde defende a luta pela ascensão social como condição básica de melhoria da realidade. Quando um indivíduo melhora de vida toda a sociedade ganha com isso. Esse discurso é um autoengano ilusório porque mantém a maioria fora, excluída de acesso aos bens básicos para a manutenção da vida. A vida não pode ser mais, neste discurso liberal defendida, de sofrimento, de luta, de derrota, de perda. Pelo contrário, a medida que os homens aprendem a trabalhar para a inclusão a cultura muda, tudo muda.

O grande problema nessa questão é que as escolas ainda estão preparando gente para o mercado e não para a emancipação inclusiva, porque isso exigiria questionar o sistema, tarefa que os intelectuais ainda não sabem fazer porque foram resultados de uma formação que não lhes ensinou a pensar em termos de emancipação e inclusão, mas apenas a reproduzir a realidade, não transformá-la porque não se pode interferir.

A escola ao adotar uma pedagogia de inclusão para a emancipação (não para manter a realidade/sociedade baseada no capital e na economia de mercado) forma indivíduos para aprenderem a conceber a sociedade não mais no paradigma capitalista de exclusão, mas para superar esse modelo substituindo os excludentes como o capital e o mercado por outros emancipadores de inclusão, como cooperação mútua e recíproca, comunhão, solidariedade, onde as atividades produtivas são realizadas e pensadas unicamente em ajudar as pessoas coletivamente a viverem.

Mas para isso ocorrer é preciso o desenvolvimento de uma educação para a cidadania em substituição de educar para o desemprego e para os subempregos, estes, como resultados de uma concepção de sociedade excludente onde não há lugar para todos no processo produtivo porque o mercado não é regulado pelo social e não é distributivo, ou seja, o mercado capitalista não está preocupado em organizar a sociedade para que cada indivíduo (todos) tenham os bens produzidos e serviços necessários a terem uma vida digna. É só isso

que as pessoas querem e, se a sociedade e o paradigma capitalista, não conseguem demonstrar que podem atender essas necessidades, então, deve-se substituí-los por outro que não estejam mais baseados no capital, no mercado e na exclusão pela competição porque no final todos perdem, e não é esse o objetivo de uma vida em sociedade.

### **3.1 Educar para a Cidadania**

A escola é lugar de ócio. Rousseau defende que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe. Porém, a sociedade é formada por homens bons. Para Durkheim, o homem nasce mau e a sociedade, através da educação, precisa torná-lo civilizado. Esta civilidade depende do tipo de intencionalidade e do tipo de concepção de educação que se quer praticar, assim como, do tipo de cidadão que se quer formar. Quando não se sabe que tipo de indivíduo que se quer formar, ou quando não se tem uma concepção de educação em relação a uma concepção de sociedade, pratica-se uma educação para o desemprego porque dissocia dos elementos de uma educação para a cidadania. A escola enquanto lugar de ócio deveria se apropriar desse discurso e formar indivíduos, não para o ócio, mas para a vida altamente produtiva.

O problema da educação é que ela não consegue formar uma segunda natureza social para o homem ser produtivo, porque está a mercê da ideologia que conseguir influenciar a escola, como por exemplo, no caso dos modismos. Se essa ideologia mascarar as contradições, provoca nos educadores uma visão de mundo/sociedade destituída de criticidade, dissociada de uma leitura crítica, que mantém o indivíduo sem compreender a realidade que vive em seus elementos contraditórios, que foram mascarados pelo discurso ideológico. Esse tipo de educação acredita que está educando para a cidadania, porém é fácil ver a condição de passividade dos alunos ao saírem da escola. Sequer se organizam enquanto estudantes para elaborar um manifesto à sociedade de reivindicações de seus interesses. Um indivíduo ou grupo de indivíduos que não possuem interesses não consegue sequer elaborar projetos de intervenção na sociedade.

Enquanto os educadores tiverem uma visão de mundo fragmentada, distorcida, alienada, e não perceberem que estão alienados, a educação continuará reprodutivista. Portanto, definir uma intencionalidade e uma especificidade de educação para a cidadania é condição sine qua non para dar o primeiro passo no sentido de uma superação do reprodutivismo. Faz-se necessário um entendimento geral do que venha ser cidadania, para

que fique bem claro seu conceito, conteúdo e características de uma educação para a cidadania.

A cidadania leva o indivíduo a não aceitar ser excluído porque sabe que é membro de uma sociedade e que tem direito de pertencer a essa sociedade. Portanto, se faz necessário divulgar em massa os elementos contraditórios desviantes e mascarados pela ideologia dominante para que todos conheçam esse tipo de sociedade e seus princípios norteadores que levam à exclusão, a saber: o individualismo, a competição, o mercado como regulador da sociedade em termos de acomodação dos conflitos sociais, a propriedade privada dos meios de produção nas mãos de poucos. Sem esse conhecimento tudo resulta em vão porque termina numa leitura e compreensão fragmentada da realidade. Essa fragmentação deve ser combatida pela educação para a cidadania, levando o indivíduo a desvelar os motivos que o excluem.

Essa compreensão da sociedade deve fazer parte da formação dos professores, uma vez que Gatti (1997, p.12) mostra “que os professores não evidenciam uma consciência de seu papel e não tem uma visão integrada do curso, nem da problemática do ensino”. De modo geral, os professores não são capazes de explicitar sua concepção de educação, revelando grande falta de clareza no que diz respeito à condução de suas disciplinas. Os problemas se apresentam até nas licenciaturas plenas onde as pesquisas revelam inúmeros problemas, a saber:

“desarticulação dos conteúdos específicos em relação às disciplinas pedagógicas, ausência de um projeto de profissional, desvalorização desta formação no interior dos cursos superiores, distância das disciplinas do curso e dos seus professores em relação à realidade do ensino de 1º e 2º graus, tratamento excessivamente técnico da prática pedagógica, uso disseminado de bibliografia, sobretudo psicologizante de referência mais estrangeira do que nacional, dando cobertura mais a tipos-médios, ideais, do que a descontinuidade do real. A tônica desses cursos é o domínio do formalismo da informação sobre a reflexão face a ação e a ação propriamente dita.” (Gatti, 1997, p.12-13).

Nesse sentido, Candau e Lelis (1988) propõem que os conteúdos curriculares trabalhem a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se abandone a prática, passando a considerar apenas a teoria como objeto da prática pedagógica, resultando num ensino distorcido, porque ao dissociar a prática da aprendizagem forma-se indivíduos que não sabem fazer, criar, construir, investigar e produzir a própria existência. São pessoas

dependentes de alguém para criar as condições de existência, onde estes indivíduos dependentes, apenas se colocam como repetidores de alguma tarefa mecânica. O indivíduo oriundo de uma formação reprodutivista não quer projetar, planejar, organizar, coordenar, comandar, construir, porque não foi educado para isso, pelo contrário, quer que alguém faça essas coisas e somente diga a ele o que ele tem que fazer repetitivamente.

Este tipo de formação social e cultural para a dependência não tem mais lugar no contexto histórico da humanidade, onde os recursos materiais se tornam cada vez mais escassos e os homens não podem abdicar sua autonomia para serem dependentes. O que está em jogo no processo de educar para a cidadania é a formação de sujeitos, da condição de sujeitos capazes de investigar e interferir (intervir) na realidade com capacidade, conhecimento e competência de gerar a própria existência.

Portanto, quando a escola dissocia a prática da teoria, o pensamento (planejamento) da ação, o abstrato do concreto (realidade), está formando indivíduos fragmentados, incompletos que não conseguem articular suas ações na realidade porque não sabem como fazer. Este fazer foi retirado de sua capacidade, enquanto em outros países se ensina fazer de tudo, mexer com tudo, principalmente com ciência e tecnologia desde a tenra idade.

No Brasil, os alunos de ensino médio, além de não terem desenvolvido a capacidade de compreensão e interpretação de textos simples e a resolução de problemas matemáticos, que deveriam ter dominado nas séries finais do ensino fundamental, sequer estiveram diante de práticas de ciência e tecnologia e do tratamento da informação. Não é à toa que o Brasil é um dos países com o menor número de engenheiros e de profissionais em ciências exatas do mundo (a maior concentração está em ciências sociais como história, sociologia, psicologia, filosofia), como se o país precisasse mais de sociólogos que engenheiros para construir o futuro. Infelizmente, isso é resultado de um tipo de educação para a dependência e não para a cidadania.

A cidadania implica a formação de profissionais, oriundos das escolas públicas, em ciências exatas (engenharias) para e pela ação prática, construir o futuro. Hoje, se espera (dependência) que engenheiros de outros países venham ocupar as vagas, com ótimos salários, das grandes multinacionais e nas grandes obras de infraestrutura que estão acontecendo no Brasil. Isso é uma cultura da dependência que faz as pessoas não se mobilizarem por estudar e projetar o futuro. A educação para a dependência, ao dissociar a capacidade de fazer (prática) da realidade, está retirando a subjetividade do aluno, que só se desenvolveria quando o aluno se debruçasse e se envolvesse com a realidade de forma acadêmica, escolar e científica.

O desenvolvimento da subjetividade é de fundamental importância no contexto histórico, porque sem ela, o indivíduo continua sendo objeto para repetir tarefas mecânicas e, portanto, não possui a capacidade de reflexão crítica. Por estas razões, é imprescindível educar para a cidadania, para tirar o povo dessa passividade e acomodação improdutiva (cultura industrial), para levar e mobilizar, para formar o indivíduo com capacidade de articular-se e exercer sua cidadania, entendida como a capacidade de fazer valer seus interesses e necessidades. Talvez mais que isso, formar sujeitos autores e senhores de suas ações, com capacidade de autogovernar-se. Governar a si mesmo, com autonomia, é a primeira regra da vida, onde o indivíduo ajuda a si mesmo e se mobiliza para viver e aprender a reivindicar seus interesses e necessidades e ainda, aprender a fazer acontecer e materializar seus desejos e projetos.

Uma educação para a cidadania tem como objetivo fazer o aluno ter um conhecimento histórico-crítico emancipatório da sociedade onde vive, para que assim ele supere uma leitura alienante dessa realidade que o impede de compreender as contradições inerentes a organização e estruturação social a qual está inserido, mas que por não compreender não pode intervir como sujeito/cidadão, permanecendo na condição de objeto.

A educação para a emancipação supera essa limitação, ensinando o aluno seu papel de sujeito crítico e transformador na sociedade, articulando seus projetos emancipadores (de inclusão social) e de transformação dessa realidade. Não basta apenas incluir os desempregados na mesma sociedade capitalista excludente, porque ela continuará a excluir, os elementos negativos não foram modificados. O capital continuará tornando tudo mercadoria, coisificando, reificando, endeusando o dinheiro acima de tudo, e colocando o consumo capitalista como se fosse a única forma de organizar uma sociedade. O homem não consegue evoluir o suficiente para acabar com o dinheiro, ainda está preso a ele, e por isso não consegue conceber outra organização social que seja incluyente, onde cada indivíduo tenha o seu lugar na sociedade e jamais é excluído por ela.

A formação desses valores humanizadores e transformativos, a partir da educação para a cidadania, possibilitaria ao sujeito conhecer e compreender a sociedade em que vive como primeiro passo para projetar mudanças emancipadoras. Todavia, seria preciso realizar um discurso destituindo a economia como salvaguarda da existência humana, assim como retirar o lucro pelo lucro e a acumulação de capital como norteador da prática social. Tudo devia ser pensado no coletivo. O problema do capitalismo é que ele não consegue planejar a sociedade para que todos possam ser incluídos.

Por isso, o educar para a cidadania implica na socialização em massa de conhecimento científico (ciência e tecnologia), para que todo cidadão tenha acesso a esses conhecimentos e que possa utilizá-los para sua emancipação social. A sociedade não pode ser pensada e decidida por alguns, ou de modo espontâneo, sem a inclusão de cada indivíduo que a ela pertence. O caráter de cidadania não pode excluir a participação de cada indivíduo. Os sujeitos, principalmente das escolas públicas, como não são educados para serem planejadores, não sabem o que fazer para o bem comum, pois se povo significa aquele que é governado, então, aceitam que os outros planejem.

Portanto, o acesso à cidadania passa diretamente por uma educação que forme governantes e não governados. Para serem governados o povo não precisa de educação, basta que alguém determine o que fazer. Porém, para governar a si próprio o cidadão necessita de educação, porque ela é condição para a emancipação. Querem-se cidadãos com cidadania? Então, estes cidadãos devem ser educados para governar. Mas quando o povo abdica desse direito demonstra que não está disposto a pagar o preço porque exige muito de cada um. É mais fácil ficar acomodado passivamente porque não precisa entrar em conflito com questões antagônicas. Evita-se a discussão, a comunicação que levaria a socialização de necessidades e reivindicações. As pessoas não querem entrar em conflitos. O paradigma das incertezas foi criado para dissuadir a validação de qualquer discurso e da leitura crítica da organização social brasileira. Não se quer cidadãos questionadores e reflexivos para contestar, por exemplo, a acumulação de riqueza e a distribuição de renda no Brasil.

Em síntese, cidadania está relacionada com: a capacidade de o indivíduo compreender a sociedade em que vive, ou seja, a sociedade capitalista burguesa liberal tecnicista taylorista/fordista; compreender os princípios liberais que norteiam sua estrutura, assim como suas contradições; compreender que está submetido à leis criadas pelos outros porque não participou ativamente da elaboração dessas leis; poder discutir outras leis que dificultem a exclusão, como as exigências técnicas de empresas; conhecer as leis para utilizá-las contra às injustiças; aprender a participar de todos os tipos de reuniões para desenvolver o agir comunitário, sua capacidade de comunicação e envolvimento; utilização de criticidade e leitura crítica; compreender o que é Democracia, República, Liberalismo; possuir conhecimento acadêmico, científico e filosófico para distinguir os diversos discursos e concepções filosóficas, para não se deixar influenciar por ideologias opressoras; aprender a desenvolver e participar com ideias que interfiram na realidade a fim de melhorar a vida social; desenvolver capacidade de pensar por si próprio, isto é ser questionador, investigador e

reflexivo; desenvolver sua autonomia intelectual a partir da apropriação interna de conhecimento; compreender a relação de Estado e sociedade, poder e cultura, ideologia e educação; compreender que é sujeito, autor e ator histórico do e no processo social e que sua interferência pode fazer a diferença pessoal e coletiva.

Por fim, e não menos importante, uma educação cidadã significa educar para a politização, ou seja, formar o sujeito com capacidade de articular-se e fazer acontecer, proporcionando assim rupturas na realidade social e econômica que aí está posta.

### **3.2 Educação, trabalho e emancipação social**

Enquanto a escola taylorista/fordista educa para atender o mercado, numa prática tecnicista, desprovida de reflexão-crítica, onde o modelo capitalista não é questionado, uma educação inclusiva emancipatória faria o contrário. Educaria para desvelar, desmascarar todas as contradições e elementos opressores da estrutura capitalista. Se o aluno sai da escola sem conhecer a sociedade em que vive; sem desenvolver habilidades, vocações, aptidões, interesses, talentos; sem aprender a fazer uma leitura crítica da sociedade; sem apresentar projetos sociais e políticos de melhoria social; sem articular-se na própria escola para discutir os problemas da escola, como: limpeza, paisagismo, conforto, recursos didáticos, laboratórios e programas de parceria. Como irão se posicionar num mundo cheio de conflitos?

A aprendizagem dialógica e emancipatória começa desde cedo, na escola, quando os alunos aprendem a ver os problemas, identificam aquilo como um problema, e apresentam projetos que desenvolveram em comunicação e discussão. Aprendem os canais de reivindicação e encaminhamento político, porque a escola é política, é um lugar onde se aprende e/ou se deveria a fazer política e se relacionar com todos os canais e instrumentos políticos. Aprendem que as coisas acontecem quando participam ativamente do processo político. Aprendem a discutir as questões da comunidade (como o desemprego e/ou subemprego) em fórum de debates para apresentar projetos de contribuição na solução de problemas, não estando assim indiferentes aos problemas da comunidade.

Nesse tipo de educação aprendem a fazer mais perguntas do que memorizar respostas prontas; desenvolvem várias concepções de sociedade, assim como uma filosofia e um projeto de vida, porque aprender cidadania requer um trabalho contínuo, e que não pode ser realizado em atividades esporádicas. Muitas vezes, os alunos se contentam com um mínimo de

informação transmitida pelo professor, o qual muitas vezes também desconhece a importância de uma educação emancipatória e só conhece o que recebeu em palestras.

O professor alienado, no seu dia-a-dia, não apresenta manifestos e não participa da discussão dos problemas da comunidade escolar, assim como não escreve sobre os problemas ao qual está inserido. Não constrói seu conhecimento, apenas reproduz o que foi passado. Age com desinteresse, indiferença e descaso, mantendo-se distante dos problemas. Transfere para o Governo a responsabilidade de soluções, e não se envolve com nada. Cadê a cidadania? Sua vida se resume em cumprir o horário de trabalho, sem intervir na realidade, não só da comunidade, mas dentro da escola.

Essa cultura de passividade e comodismo é histórica, pois a escola no Brasil permanece a mesma desde a educação jesuítica. Por isso, para modificar essa realidade o professor emancipador vai implementando mudanças concretas na escola e as novas gerações de alunos partem dessa nova realidade criada. A educação emancipadora faz o indivíduo aprender que pode transformar a realidade, pode sair da acomodação e pode ser sujeito interventor na realidade.

Esse modelo de educação implica ensinar o aluno a pensar por si próprio, ver o que está errado e agir, tomar partido, se envolver, ter atitude e ir em busca de solução. O indivíduo sem essa cidadania vive à deriva, sem direção, como vítima das circunstâncias. A educação emancipadora implica também, ensinar a governar a si próprio, com autonomia. Ainda, educar o cidadão emancipado significa desvencilha-lo da concepção burguesa de cidadania que nasce ligada a posse de propriedade, do controle do mercado e livre contrato. Portanto, a relação entre educação e trabalho, enquanto fator de inclusão social deve superar as dicotomias: liberdade/servidão; civilização/barbárie (primitivismo); saber/ignorância; tradição/modernidade; racionalidade/irracionalidade; servo/senhor; capital/trabalho; proprietário/não proprietário.

Para realizar essa superação “(...) o povo necessita de uma sólida formação política que politize os indivíduos” (ARROYO apud BUFFA, 1987, p.31). Sem essa politização não se chegará a nenhuma cidadania. “A República entregou ao povo a direção de si mesmo, (...) dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, (...). A instrução do povo é sua maior necessidade (...) só é independente quem tem espírito culto” (ARROYO apud BUFFA, 1987, p.32). Por esta razão, a vinculação entre educação, trabalho e cidadania toma para si a tarefa de educar para a democracia, no sentido de desenvolver a capacidade de participar e organizar a

sociedade, pois enquanto apenas uma classe estiver “organizando a sociedade” os trabalhadores continuarão excluídos.

A maturidade política opõe-se à domesticação ideológica que tenta abafar os conflitos sociais, obrigando a criar cidadãos passivos para não se manifestarem contra a exclusão, a pobreza e o desemprego, a fim de impedir o povo de conhecer seus direitos. A classe dominante procura manter o povo passivo, dispersos, para não governar. “Povo significa aquele que é governado, e plebe significa multidão de indivíduos dispersos, desorganizados politicamente” (CHAUÍ, 1984, p.17). Nesse sentido, o grande problema em nossa sociedade é que a classe dominante considera o povo como incapazes de governar.

Ao longo da história, os operários assalariados precisavam ser mantidos influenciados pela fé (pela religião) para obedecer. O objetivo era o de não questionar aquilo que não entendiam e precisavam aceitar (crer), pelo ato de fé, que a elite (classe dominante) estava e sempre esteve fazendo o possível para melhorar a vida de todos, governando com justiça social. O resultado desse discurso nos dias de hoje é um aumento da pobreza e da desigualdade social. Esse discurso leva à domesticação ideológica para manter o povo passivo e distante do governo. O discurso defende que a classe dominante sabe o que é melhor para o país, para a sociedade, como se o país não fosse o povo que o constitui.

Todavia, a partir desse discurso é necessária uma reflexão, pois dificilmente a burguesia, enquanto classe dominante aceitaria criar uma educação para a inclusão social que viesse a libertar os homens de uma estrutura opressora de classes, porque esta perderia sua hegemonia. À medida que ocorre uma evolução na consciência, os homens começam a se organizar de outro modo, buscando resolver as contradições e injustiças percebidas.

A relação entre exclusão/inclusão na escola e na sociedade começa quando se compreende que a não cidadania é resultado da política. Excluindo a política da história, da escola, da religião para que o povo não entenda de política e mantendo o governo somente para os mais aptos e capazes. Assim, alguns homens acreditam que tem a tarefa de governar os incapazes e protegê-los de si próprios, criando leis que os mantenha afastados do poder. O poder tem essa natureza, de fazer os indivíduos perderem a capacidade de encontrar seus caminhos e de lutar.

Quando se perpetua uma educação e uma organização social que gera exclusão não se estará falando de cidadania. Quando o povo permanece no seu lugar se divertindo, se distraído, não incomodando, não perturbando com passeatas, manifestações, reivindicações de interesses e necessidades, a classe dominante não se preocupa em considerá-los em suas

decisões políticas. Somente quando o povo começa a se indignar e a manifestar suas insatisfações, porque suas necessidades não foram atendidas, e que venha ameaçar a classe dominante, esta se utiliza do discurso político de cumprimento da Lei. Porém, essa Lei deveria defender os interesses do povo, garantir a todos os cidadãos, membros da sociedade, a satisfação de suas necessidades, como por exemplo, trabalho digno e decente, onde cada cidadão tivesse o seu lugar na sociedade, enquanto agente de transformação social.

Diante desse quadro, faz-se necessário um trabalho pedagógico para trazer esses cidadãos às escolas no sentido de ensiná-los (orientá-los, conduzi-los) sobre as reais causas da exclusão de seus pares. Fazê-los compreender a sociedade capitalista para receberem conhecimento que os conduza a se posicionar como cidadão diante de uma crise. Se existe uma crise econômica mundial, e ela é real e grave, o indivíduo não pode continuar sem conhecimento do que fazer, para se mobilizar em grupo e reivindicar suas necessidades. Para levá-lo ao conhecimento, a escola necessitará de projetos pedagógicos emancipadores que rompam com esse modelo tradicional de ensino, lhe fazendo aprender a utilizar outro discurso para combater o atual discurso dominante.

Nesse processo de emancipação o sujeito aprenderá a utilizar novas linguagens que lhe farão compreender a realidade em que vive e desenvolverá uma nova concepção de sociedade, diferente do modelo capitalista burguês liberal de exclusão social e assim, poderão comparar em qual modelo social querem viver. O cidadão que só conhece um modelo social acredita que tem somente este caminho a seguir.

Portanto, não se pode conceber a relação educação/trabalho/inclusão social como se ela não precisasse levar conhecimento emancipatório ao cidadão (trabalhador), para retirá-lo da exploração do capital. Sem esse entendimento, o trabalhador continuará dependendo da exploração do capital e só terá emprego quando o capital quiser investir recursos públicos (via BNDES) em obras de infraestrutura, gerando empregos precários na construção civil, estradas, entre outros.

Dessa forma, o capitalismo precisa ser entendido como um sistema que não está dando conta de melhorar a vida das pessoas. Quando isto for compreendido muita coisa começa a acontecer. Enquanto uma parcela da população ainda consegue manter a sua propriedade, alimentar-se e pagar impostos para sustentar um Estado burocrático e improdutivo, nada vai mudar, porque o cidadão ainda não tem compreensão de sua exploração. “Não existirá uma concepção de sociedade que vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma educação emancipadora que as desafie a construir

outra?” (GADOTTI, 1995, p.46). Assim, é preciso outro tipo de escola, não alienada e não ancorada na passividade, a qual silencia a liberdade de expressão do aluno e renega a sua trajetória pessoal e social.

Portanto, o educador deve compreender que todo ato educativo é um ato político e que toda teoria deve estar irmanada com a prática da transformação. Consciente de sua autonomia, o educador será um multiplicador da criticidade, da pesquisa e do bom senso, favorecendo assim a formação de indivíduos “insubmissos”, capazes de construir uma sociedade livre, longe da opressão. Pois, é a partir de um currículo dialético, que se poderá formar cidadãos capazes de assumir sua autonomia, de se organizarem, de se emanciparem e de participarem da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O educador deve repensar cotidianamente seu estatuto, sua educação e sua formação, de forma crítica e prática, num eterno movimento de ação-reflexão-ação. Sendo assim, o educador tem a missão de repensar a educação e a sociedade, de maneira política e educacional, uma vez que deter-se tão somente na relação professor/aluno, é uma forma de ocultar as raízes dos atuais problemas educacionais e sociais brasileiros.

Todavia, somente a reflexão não é suficiente, precisa haver ações práticas que levem a mudança. Acolher em seu Plano de Trabalho Docente e no Projeto Político Pedagógico da escola os problemas que a educação dominante “esquece e/ou negligencia”, já é um passo a ser dado na construção de um currículo não fragmentado e não alienador. Nesse sentido, a função do educador não deve estar restrita a transmissão de conteúdos, sua ação deve levar à conscientização, à inquietação, à dúvida, à suspeita, com coragem e ternura ao mesmo tempo. “Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 1987, p. 82).

Para que essa nova cultura curricular aconteça de fato, é preciso que a luta se estenda além dos muros da escola, de modo a se aliar junto a sociedade em prol de uma mudança que não aconteça espontaneamente, de um momento para o outro, mas como resultado de um esforço comum, onde as contradições estejam evidenciadas e não camufladas. “(...) afinal, não se pode pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros, mas sim com os outros” (FREIRE, 1996, p. 84).

Ainda nessa perspectiva, torna-se preciso a manutenção de um conflito “educação contra educação” - um espaço de luta entre várias tendências - em que nenhuma ideologia

poderá dominar inteiramente sobre outra, onde o educando terá voz e vez na escola e será um agente de transformações da sociedade em que vive.

Portanto, pensar num currículo dialético é refletir sobre as concepções de educação, é pensar no que, para quem e com qual propósito se quer educar. No contexto atual da sociedade do conhecimento, onde o acesso a informação é facilitado pelas tecnologias digitais virtuais, o modelo de currículo tradicional não atende mais as necessidades dos envolvidos no processo. Nesse sentido, segundo análise de Santomé (1998, p.3), “o problema das escolas tradicionais, nas quais se dá uma forte ênfase aos conteúdos apresentados em pacotes disciplinares, é que não conseguem que os alunos e alunas sejam capazes de ver esses conteúdos como parte de seu próprio mundo”. Por isso, mais do que ensinar conteúdos, é importante repensar os paradigmas norteadores das práticas pedagógicas e se estes atendem as necessidades que emergem do novo paradigma do trabalho em que a escola está inserida.

Enquanto os educadores tiverem uma visão de currículo fragmentada, distorcida, alienada, e não perceberem que estão alienados, a educação continuará reprodutivista da ideologia dominante. Desta forma, definir uma intencionalidade no currículo, é o primeiro passo no sentido de uma superação do modelo atual de educação, formando o sujeito com capacidade de articular-se e fazer acontecer, pela sua capacidade e competência, desmascarando assim todas as contradições e elementos opressores da estrutura capitalista vigente, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Diante da situação posta, é preciso aperfeiçoar o Estado democrático de direito, privilegiando o aprendizado e o exercício do diálogo, de modo que os cidadãos – não apenas de direitos – tenham consciência de que são cidadãos e mais, que devem participar ativamente da construção de mecanismos que garantam a emancipação e a inclusão social de todas e todos, indiferente de credos, etnias, sexo ou orientações.

Enfim, é como já salientava Anísio Teixeira: "Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública" (VERA e SILVA apud TEIXEIRA, 1998, p.38). Para tanto, urge fazer uma revolução: a revolução pela educação popular e por um sistema público de ensino comprometido com a democracia!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o presente estudo possa servir como contribuição para a compreensão dos meandros da relação entre educação e trabalho e a consequente contribuição no processo de emancipação humana. Sabe-se, no entanto, que o trabalho aqui apresentado não significa o término, mas sim que é necessário desenvolver mais estudos sobre tal relação, a fim de que, o trabalhador seja visto em sua singularidade e como um ser humano integral.

O estudo dos autores selecionados demonstrou que as reformas neoliberais dos anos 90 foram as indutoras da precarização das condições de trabalho, da ampliação das responsabilidades, da sobrecarga de trabalho e das estratégias de controle da qualidade de desempenho do trabalhador. Todos esses indícios comprovam que a questão inicialmente formulada, isto é, a relação entre educação e trabalho na política educacional PROEJA, embora apareça muito bem elaborada e fundamentada no documento base do programa, não ensejou práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais que garantissem a emancipação do aluno da Educação de Jovens e Adultos, tanto é verdade que o PROEJA encontra-se em processo de extinção na rede pública de ensino.

Nessa direção, percebeu-se que a conjuntura do sistema de ensino brasileiro, mais especificamente das políticas educacionais, estão alheias aos problemas sociais e à realidade de negação dos direitos vivida pelos sujeitos. Ao enfrentar esse desafio, o processo educativo emancipador tem que contribuir para a consciência reivindicatória dos jovens e dos adultos, partindo do ponto de vista que a desalienação é o primeiro passo para o acesso a cidadania de forma plena.

Além disso, destaca-se ainda com as referidas leituras que a escola e suas diretrizes curriculares precisam estar integradas com o contexto social dos educandos, pois a escola nada mais é do que pessoas no meio de outras pessoas. Dito isto, o papel da escola seria, portanto, o de desenvolver a consciência crítica para que o educando, seja ele adulto ou criança, compreenda as contingências do meio social que o oprimem e o excluem. Porém, a escola capitalista que temos vai educar o indivíduo para ele se adaptar a sociedade, reproduzindo-a, e não para transformá-la.

Estudar e implementar um outro tipo de escola, de ensino e de educação, possibilita levar o indivíduo a integrar razão, emoção, sentimentos, comportamentos, com o lado material, que corresponde a sua ação, desenvolvendo-lhe a capacidade de transformar a

realidade e as contingências sociais. Mas para isso ocorrer, conforme os autores estudados, ele precisa desenvolver sua percepção e consciência, assim como sua autonomia intelectual. Um indivíduo consciente, não alienado, é capaz, ou deve ser capaz de compreender sua realidade e seu comportamento, assim como as relações sociais entre os homens e o meio.

Por fim, este estudo pretendeu, através da análise de diversas bibliografias, verificar como acontece o conflito entre a atual educação e suas políticas educacionais e o mundo do trabalho e, também, a relação do trabalhador com o novo paradigma do trabalho, este sustentado pelos princípios da flexibilização, da competitividade e da qualificação. Demonstrou ainda que, cabe à educação emancipadora, a partir dos preceitos da pedagogia da inclusão, produzir outra formação que leve seus cidadãos a compreenderem o tipo de sociedade em que vivem, onde tão somente adquirir informação para a manutenção da sociedade não basta, mas sim usar a informação para gerar o conhecimento que vai transformar a sociedade, isto é, a verdadeira revolução social tão necessária em nossos dias.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. e GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas, SP: Cortez / UNICAMP, 1995.

ARROYO, M. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, E., NOSELLA, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Autores Associados, 1987.

BALL, S. J. **Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe**. In: Gentili, P. (Org). Pedagogia da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 196-216, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 13/05/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, 2005b. (Revogado pelo Decreto 5.840/2006). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: 13/05/2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato20042006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato20042006/2006/Decreto/D5840.htm#art11)>. Acesso em: 13/05/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base**. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2006b.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2000.

CANDAU, V. e LELIS, I. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Rumo a uma nova didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CHAUÍ, M. S. **Convite à Filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos, nº 13).

CORIAT, B. **Pensar pelo Averso: o modelo japonês de organização do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

DEL PINO, M. **Política Educacional, Emprego e Exclusão**. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **A situação do trabalho no Brasil**. São Paulo: DIEESE, 2010.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. <Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislação/Parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislação/Parecer_11_2000.pdf)> Acesso em 12/05/2013.

FIORI, J. L. **Neoliberalismo e políticas públicas**. In: FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e Didática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. In: *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

GENTILLI, P. **Educar para o desemprego**. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

- GUEDES, E. M. **Curso de Metodologia Científica**. Curitiba: HD livros, 1997.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno Resumo Técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília: INEP, 2010.
- KUENZER, A.Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão**. In: Ferreira, N. (ORG.) *Gestão democrática da educação*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LAUGLO, J. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 12, 1997.
- LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2001.
- LIMA FILHO, D. L. **O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos**. Revista Educação & Realidade, Rio Grande do Sul, v. 35, n.1, p. 109-127, janeiro 2010.
- MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e educação**. IN: GHIRALDELLI Jr., P. *Infância, educação e neoliberalismo*. 2ªed. – São Paulo: Cortez, 2000.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PERONI, V. M. V. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 23, 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.
- POCHMANN, M. **Desenvolvimento, trabalho e solidariedade: novos caminhos para a inclusão social**. São Paulo: Cortez: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. São Paulo: Contexto, 1999.
- RATTNER, H. **Sobre exclusão social e políticas de inclusão**. In: Revista Espaço Acadêmico, ano II, nº 18. nov. 2002. <Disponível em [www.wspacoacademico.com.br/018/18ratter.html](http://www.wspacoacademico.com.br/018/18ratter.html)> Acesso em 7/05/2013.
- RECH, P. E. **O neoliberalismo: uma retomada dos princípios da sociedade de mercado capitalista**. In: Caderno Pedagógico N.2, Curitiba, APP-Sindicato, março de 1999.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização, interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Schilling C. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Mapa das micro e pequenas empresas**. Brasília: Biblioteca SEBRAE, 2012. Disponível em: <[www.biblioteca.sebrae.com.br](http://www.biblioteca.sebrae.com.br)>.

SEVERINO, A. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

VERA E SILVA, A. **Anísio Teixeira: ele rimou ensino com democracia**. Revista Nova Escola. São Paulo, v.13, n.114, ago. 1998.