

O Trabalho como Princípio Educativo na Educação de Jovens e Adultos: Mediações Imanentes para um Currículo que se Pretende Emancipador

Work as Educational Principle in the Education of Youth and Adults: Immanent Mediation for a Curriculum Intended to Be Emancipator

Adriana Regina Sanceverino

Resumo

O artigo objetiva refletir acerca dos princípios que estão configurando o caráter mediador do trabalho como elemento de articulação nos processos de elaboração do currículo da Educação de Jovens Adultos (EJA). Metodologicamente essa pesquisa se caracteriza de cunho bibliográfico, assume o eixo de análise do materialismo-histórico e dialético. Têm como aportes teórico-metodológicos: Marx e Engels (1989); Engels (2009); Gramsci (1986); Mészáros (2008); Lukács (1978); Tumolo (1996 - 2007); Antunes (1999 - 2009); Franco (1989); Frigotto (2005, 2009); Ciavatta (1990); Saviani (1989-2012); Kuenser (1988, 1994); Nosella (1989, 1992); Freire (2002); Romanelli (2007), Veiga (1995); Carvalho (2008); Haddad (2000); Losso (2009, 2012), entre outros. Os procedimentos metodológicos se constituíram de um levantamento bibliográfico por meio de consultas a livros e artigos disponíveis em acervos públicos ou meios em eletrônicos. Resultados nos desafiam a encontrar os vínculos tensos mediadores entre trabalho e educação tendo em vista a centralidade do trabalho como atividade criadora e para a EJA essa é condição fundamentalmente potencializadora para processos de emancipação dos sujeitos nessa modalidade de ensino.

Palavras-Chave: Trabalho. Mediação. Currículo. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

The article aims to reflect on the principles that are configuring the mediator character of work as an articulation element in the processes of elaboration of the curriculum of Young Adult Education (EJA). Methodologically, this research has a bibliographical nature, and it assumes the axis of analysis of materialism-historical and dialectical. They have as theoretical-methodological contributions: Marx and Engels (1989); Engels (2009); Gramsci (1986); Mészáros (2008); Lukács (1978); Tumolo (1996 - 2007); Antunes (1999-2009); Franco (1989); Frigotto (2005, 2009); Ciavatta (1990); Saviani (1989-2012); Kuenser (1988, 1994); Nosella (1989, 1992); Freire (2002); Romanelli (2007), Veiga (1995); Carvalho (2008); Haddad (2000); Losso (2009, 2012), among others. The methodological procedures consist of bibliographical research on books and articles available in public collections or electronic sources. Results challenge us to find the tense correlations between work and education in view of the centrality of work as a creative activity and, to EJA, this is a fundamental potentializing condition to emancipation processes of the subjects in this teaching modality.

Key-words: Work. Mediation. Curriculum. Education. Youth and Adult Education.

Introdução

Este trabalho resulta de estudos e experiências da autora como formadora de professores(as) da educação de pessoas jovens e adultos, militante dos fóruns de EJA em Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Com base

nas reflexões que vimos empreendendo, entendemos que o reconhecimento de um modelo pedagógico próprio para EJA implica em alguns princípios os quais, destacaremos nesse estudo, o trabalho, marca dos sujeitos da EJA, que aponta para a necessidade de uma educação que alargue, ao mesmo tempo, a competência individual e a coletiva, isto é,

[...] relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas práticas sociais cotidianas, e o envolvimento de todos com esse mundo e seus saberes formais, seja como trabalhadores, como empregados ou como desempregados. (IV ENEJA, 2010)

Nosso intento é refletir acerca dos princípios que entendemos seja fundamental que configurem, predominantemente, o caráter mediador do trabalho como elemento de articulação nos processos de elaboração do currículo¹ das pessoas que vivem do trabalho. Compreendemos ser necessário à construção de um novo parâmetro de escola para o(a) trabalhador(a). Isso nos aponta a necessidade de reflexão sobre a dimensão que o trabalho, como categoria fundante, tem assumido e que ele ainda pode assumir. Nesse terreno, não ausente de conflitos, a EJA, formulada em meio às lutas pela garantia do direito a educação, emerge na perspectiva de contraposição ao modelo hegemônico, buscando a construção/reconstrução de uma teoria crítica.

Nossa pretensão aqui é chamar a atenção para essa rica e fecunda tradição que tanto tem marcado o repensar da teoria pedagógica que nos desafia a encontrar os vínculos tensos entre trabalho e educação tendo em vista a centralidade do trabalho como atividade criativa e fundante para a condição humana, por isso será a temática que consubstanciará nossas reflexões ao longo deste escrito.

¹ No Brasil, o Currículo da EJA vem sendo tema de debate por pesquisadores da área, os quais citarei alguns: Barcelos (2010; 2012); Oliveira (2007; 2009); Paiva (2004); Ribeiro (1997); Soares (2002).

Trabalho e Educação – revisitando leituras clássicas e contemporâneas

Esses vínculos trabalho/educação tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, tanto autores clássicos quanto contemporâneos trazem reflexões sobre esta temática e discussões, por vezes, controversas como apresenta Tumolo (1996):

Embora seja uma temática bastante polêmica, onde se digladiam posições divergentes e até antagônicas, é possível afirmar que existe, pelo menos, um ponto comum: o primado do trabalho em relação à educação, ou seja, o pressuposto segundo o qual a educação se estrutura e se organiza a partir do eixo do trabalho. É sobre esta base que um número expressivo de autores vem discutindo a proposta do trabalho como princípio educativo, vale dizer, uma proposta de educação que esteja vinculada aos interesses das classes trabalhadoras. (TUMOLO, 1996, p. 1).

Desse modo, não é nosso objetivo aqui discutir tais divergências e antagonismos, as próprias abordagens de Tumolo são alvo desse debate², que cingem-se às discussões acerca da distinção entre os dois princípios, quais sejam: o trabalho como princípio educativo e (que entendemos só ser possível a partir da afirmação do princípio educativo do trabalho),³ e o princípio educativo do trabalho. Assim como sua recusa⁴ segundo a qual o trabalho não pode ser princípio educativo porque no capitalismo ele é negação humana e porque as tendências da acumulação são de desemprego e arrocho salarial, isto é, sobre seu entendimento o trabalho no capitalismo como total negatividade parece ocultar uma concepção da educação como total positividade.

O princípio educativo do trabalho é uma proposição marxista e marxiana, no território brasileiro, especialmente a partir da década de 1980, vários estudiosos progressistas que vem se debruçando sobre o vínculo trabalho educação baseando suas produções em Marx e Gramsci. Dentre eles destacamos Manacorda (1975, 1990), Saviani (1989,1994, 2003, 2007), Frigotto (2005, 2009), Antunes (1999, 2004, 2005); Kuenzer (1988,1994); Nosella (1989, 1992); Franco (1989) e Tumolo (1996, 2003, 2005, 2007).

² Sobre esse debate ver em Frigotto (2009).

³ Acerca dessa análise ver: Tifton (2008).

⁴ A esse respeito, Sousa Júnior (2009) reflete sobre a “recusa de Tumolo” a partir da temática Princípio Educativo e Emancipação Social: Validade do Trabalho e pertinência da práxis.

Essa noção do trabalho como princípio educativo vem influenciando as práticas em educação e formação no Brasil ao longo dos anos ainda que sejam conceitos exemplificados numa determinada cultura e evolução do trabalho. Por isso, não tem respostas a todos os questionamentos na contemporaneidade. Contudo esses princípios, anunciados por Marx e Gramsci podem sinalizar novas reflexões apropriadas a esse tempo histórico e podem ser tomados como ferramentas com as quais se procura operar sobre os desafios contemporâneos.

Primeiramente é fundamental esclarecer o que entendemos por princípio educativo do trabalho ou caráter educativo do trabalho. Trata-se da característica inerente à primeira das formas de objetivação humana, isto é, a atividade vital em que o ser social opera em interação com a natureza para produzir e reproduzir a sua existência de modo a formar e se formar, transformar, educar e ser educado, ou seja, para que desenvolva, produza o ser social enquanto tal. Esse atributo se faz a partir das diferentes formas definidas historicamente e sob as quais se objetiva no mundo. O trabalho tem caráter, princípio, vínculo educativo porque ele constrói ou modifica o ser social independentemente dos rumos, da mira ou perspectiva para a qual alcance esse processo. A ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978) permite-nos pensar a questão do trabalho e suas propriedades educativas. Para Lukács o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. Nesse sentido, o trabalho não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento. Com efeito ele é a base estruturante de um novo tipo de ser e de vir a ser, de uma nova concepção de história.

Como afirma Engels (2009, p. 11), o trabalho “é a condição básica e fundamental e criou o próprio homem”, na medida em que suas mãos, no dizer de Freire (2002, p. 31), “se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo”. Contudo, a despeito do trabalho ser um fenômeno constitutivo da condição humana, sob a forma social capitalista, ele

assume características que lhe conferem atributos contrários à sua natureza como, aclara Antunes (2009):

[...] a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito-chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana. (ANTUNES, 2009, p. 8).

Com efeito, o princípio educativo do trabalho, na sociedade capitalista, assume a forma alienada com todas as consequências negativas que dela derivam. Mas, ao mesmo tempo as possibilidades de superação da forma capitalista de produção da vida humana e a emancipação social estão postas pelo germe das contradições do trabalho. Assim o trabalho na forma capitalista constitui a vida social estranhada e alienada, porém, também possibilita a emancipação social. Em outras palavras, o trabalho ao mesmo tempo em que conserva, sob a forma capitalista, um princípio educativo demarcado pela produção da miséria, fome, indigência, desumanização, também contém a possibilidade de ascensão da consciência dos sujeitos sociais com inerente potencialidade de humanização, transformação, de emancipação desses mesmos sujeitos. Portanto, é na contradição expressa no trabalho pela sua constituição capitalista e as demais contradições daí decorrentes, que estão imanentes as possibilidades e as alternativas.

Isto posto, explicita-se que a arena de trabalho é o campo das mediações; a mediação está nas contradições. Daí que na dialética marxista a “negação” tem um papel muito importante. O sentido fundamental de negação é definido pelo seu caráter como momento dialético imanente de desenvolvimento objetivo, o vir a ser, a mediação, a transição. Ou seja, o campo das mediações é o campo da contradição.

Assim, a negação não é apenas o ato mental de dizer não, mas refere-se principalmente, segundo Bottomere (2001, p. 80), ao fundamento objetivo desses processos de pensamento por negação que, com suas leis internas de desdobramento e transformação, são inseparáveis da positividade. Desse modo, os homens, ao negarem e afirmarem alternativas – determinadas pelas

reais condições em que se encontram –, abrem novas alternativas, num processo de desenvolvimento da substituição da velha pela nova, surgida da velha alternativa. Esta, por sua vez, ao envelhecer, é também negada pela outra nova que lhe sucede, num permanente processo de mudanças e desenvolvimentos que vão constituindo-se em novas alternativas. Isto por que, como afirma Konder:

[...] o movimento da história é marcado por superações dialéticas, em todas as grandes mudanças há uma negação, mas ao mesmo tempo uma preservação (e uma elevação ao nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são categorias reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra. Assim como não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade humana se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence (dentro da totalidade dinâmica a que ele faz parte), também não podemos avaliar nenhuma mudança concreta se não a reconhecermos como mudança de um ser (quer dizer, de uma realidade articulada e provida de certa capacidade de durar). (KONDER, 2000, p. 53).

Daí considerar o espaço institucional de intervenção do profissional da educação como um amplo espaço de mediações sobre as quais o(a) professor(a) atua e possui reais possibilidades de potencializar passagens cognitivas, entre as várias dimensões que o conhecimento humano pode percorrer. (LOSSO, 2012, p. 106).

Nesse ponto, retomam-se as considerações de Lukács, precisamente sobre o caráter aproximado da ciência quando explica esse processo através de Marx, na introdução teórica à primeira redação de sua obra econômica. Nesta obra, Marx descreve os caminhos que o conhecimento humano deve percorrer. Citado por Lukács (1978, p. 103), Marx afirma que são dois os caminhos, isto é: “[...] da realidade concreta dos fenômenos singulares às mais altas abstrações, e desta novamente à realidade concreta, – a qual com a ajuda das abstrações – pode agora ser compreendida [...]”.

Em seus estudos e pesquisas acerca da mediação pedagógica na formação docente na EJA (LOSSO, 2012), defende que, cabe ao(a) professor(a), tendo em vista seu papel no processo de produção do conhecimento dos(as) alunos(as), articular estas mediações, potencializando forças, em favor de um projeto de sociedade transformador da realidade, ou

simplesmente manter-se alienado(a) da rede destas complexas mediações. (LOSSO, 2012, p. 107).

Para formularmos uma análise possível dessas complexas mediações, para docência da EJA, passamos a dialogar com alguns dos pesquisadores que vem discutindo acerca do trabalho como princípio educativo. Saviani (2007) explicita como o trabalho como princípio educativo se desenvolveria na escola. Seu entendimento é que este vai muito além, excede os muros da escola. Ele diz, “[...] A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. [...] Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar; isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta.” (SAVIANI, 2007 p. 160). Nesse sentido, para o autor:

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 136).

O entendimento aqui é que os conhecimentos científicos aprendidos no espaço escolar balizariam a relação trabalho educação na escola elementar, onde o trabalho, “[...] ao determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, pois, como um pressuposto de certa forma implícito” (SAVIANI, 2003, p.136).

Neste sentido questionamos: Como a escola irá desenvolver o que Tumolo (2003) defende: “Se pode falar, neste caso, de um princípio educativo, este deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, ‘a crítica radical do trabalho’, que implica a crítica radical do capital e do capitalismo” (TUMOLO, 2003, p. 9, grifos do autor).

Nos apropriamos dessa afirmação de Tumolo (2003), não no sentido da análise crítica de Sousa Junior (2009, p. 8-9), quando este aponta que nesta enunciação da “crítica radical”, Tumolo (2003, p.9), estaria fazendo recusa ao

trabalho como princípio educativo, isto é, o substituindo pela “crítica radical”. E questiona o que, então, para Tumolo, viria a ser essa crítica radical? E segue respondendo que, dentro da tradição marxista, seguramente a resposta seria a práxis. Para este pesquisador,

[...] essa possibilidade de pensar a práxis como princípio educativo a partir de Marx que, via de regra, escapa à tradição dos estudos marxistas sobre educação escapa também à crítica de Tumolo. Essa seria uma boa oportunidade para a crítica do princípio educativo do trabalho preencher uma lacuna real da tradição dos estudos marxistas sobre educação: o resgate da práxis. Como pensar essa “crítica radical” em termos marxianos senão como práxis? A solução da “crítica radical” seria válida desde que saísse do plano da abstração, se estabelecessem as devidas mediações e suas formas concretas de realização. Nesse caso, certamente encontraríamos ações coletivas de organização e formação/educação do sujeito social potencialmente revolucionário de modo que a tal “crítica radical” se traduziria necessariamente na práxis e inevitavelmente se articularia ao trabalho. (SOUSA JUNIOR, 2009, p. 9).

Essa crítica, na nossa compreensão, contudo, não esvazia nosso questionamento a respeito da exclusividade da categoria trabalho para se pensar a educação. E nesse sentido uma questão importante na reflexão de Sousa Junior (2009, p.9), se apresenta fundamental para as discussões que nos propomos neste trabalho, quando situamos a EJA, como um campo de mediações, onde o trabalho é categoria fundante. Desse modo corroboramos com o autor ao defender “o resgate da práxis” apontando a necessidade de “se estabelecerem as devidas mediações” e neste sentido ratificamos o que Losso, (2009, p. 44), chama a atenção para os desafios que os profissionais da educação, na função docente, precisam assumir quando o assunto é a mediação pedagógica: [...] assumirem a mediação, não como uma atividade qualquer, mas como uma práxis desenvolvida com finalidade – uma postura frente ao mundo, com as conseqüentes propostas pedagógicas daí derivadas. (LOSSO, 2009, p. 44)

Nesta perspectiva nosso intento é de que, se pensarmos o trabalho como unidade temática a ser perseguida como um dos elementos de articulação dos conhecimentos científicos é necessário à construção de um novo parâmetro de escola para o trabalhador, cuja estrutura, formas de organização, conteúdos produzidos e veiculados tenham por referência

principal o mundo do trabalho. Isto no sentido de problematizar a sua efetivação e potencializá-lo ainda mais no que se refere a sua relação com os conteúdos escolares, com a apropriação dos conhecimentos pelos educandos rumo a construção de uma outra sociedade, por isso, se coloca a necessidade de reflexão sobre a dimensão que ele tem assumido e que ele ainda pode assumir .

Nosso propósito não é o de problematizar ou redirecionar as propostas escolares que estes autores brasileiros se referenciam em relação ao trabalho como princípio educativo⁵, uma vez que nem sempre suas ideias convergem (ainda que comunguem do mesmo referencial), quando se trata de como se realiza a relação entre escola e trabalho, se pela via da mediação científica do educando, ou se deva existir a realização de um trabalho pelos alunos. Adentrar nesse debate demandaria ampliar e aprofundar nossas reflexões que, no limite deste trabalho se restringe a buscar nas propostas destes pesquisadores, contribuições para proposições escolares que tem por referência o caráter emancipador do trabalho como princípio educativo, isto é, em como este pode contribuir com a transformação social.

E nesse sentido, situamos nossa compreensão de trabalho como princípio educativo a partir de uma das convergências entre os pesquisadores da temática em questão, qual seja, na dimensão ontológica do trabalho, eis onde “se situa o núcleo central da compreensão do trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO et al., 2005, p. 3). Ou seja, o que fundamenta a proposição do trabalho como princípio educativo para esses autores é, portanto, o conceito de trabalho em geral, de trabalho concreto, criador de valores de uso.

E no que se refere à categoria trabalho como princípio educativo na EJA, escopo de nossas reflexões, aqui empreendidas, pensamos a partir deste vínculo entre educação e estratégia de transformação social, isto é em como a escola pode contribuir com a ruptura do modelo capitalista, com a emancipação humana.

⁵ Sobre essa reflexão ver Tumolo (2003).

E nesse sentido Tumolo (2005), nos chama a atenção a partir de algumas indagações: [...] como a educação pode contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo? Qual a contribuição que a forma escolar de educação pode oferecer neste processo? Quais são os limites dessa contribuição? (TUMOLO, 2005, p. 19).

Essas e outras questões colocadas pelos estudiosos que buscam tratar da relação, educação e trabalho, como princípio educativo, numa perspectiva revolucionária, nos leva a também questionar como os profissionais da educação da EJA podem, hoje, contribuir com a classe trabalhadora na luta pela transformação social? Se estamos falando em processos emancipatórios nossa defesa não seria outra se não a de que a função fundamental da escola é de transmissão/assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Este é, no nosso entendimento, um princípio que possibilita acesso à humanização e, portanto pode contribuir com a transformação social.

A Centralidade do Trabalho na EJA

Essa noção do trabalho como princípio educativo vem influenciando as práticas em educação e formação no Brasil, ao longo dos anos, ainda que sejam conceitos exemplificados numa determinada cultura e evolução do trabalho. Por isso, não há respostas a todos os questionamentos na contemporaneidade. Contudo, esses princípios, anunciados por Marx e Gramsci, podem sinalizar novas reflexões apropriadas a esse tempo histórico e podem ser tomados como ferramentas com as quais se procura operar sobre os desafios contemporâneos.

Assim, o espaço institucional de intervenção do profissional da EJA se apresenta como uma ampla arena de mediações sobre as quais o(a) professor(a) atua e possui reais possibilidades de potencializar passagens cognitivas entre as várias dimensões que o conhecimento humano pode percorrer. O professor, na sua formação docente, tendo em vista o papel que lhe cabe desempenhar no processo de produção de conhecimento dos alunos, articula essas mediações, potencializando forças em favor de um projeto de

sociedade transformador da realidade ou simplesmente mantendo-se alienado(a) da rede dessas complexas mediações (LOSSO, 2012).

Para formularmos uma análise possível dessas complexas mediações para docência na EJA passamos, a seguir, a dialogar com alguns dos pesquisadores que vêm discutindo acerca do trabalho como princípio educativo. Saviani (1989) nos aponta alguns indicadores que permitem estabelecer a compreensão do trabalho consentido como princípio educativo em três sentidos relacionados entre si, quais sejam:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

Outrossim, nosso intento é de que, se pensarmos o trabalho como um dos elementos de articulação dos conhecimentos científicos, é necessária a construção de um novo parâmetro de escola para o trabalhador, cuja estrutura, formas de organização e conteúdos produzidos e veiculados tenham por referência principal o mundo do trabalho. Isso no sentido de problematizar a sua efetivação e potencializá-lo ainda mais, no que se refere à sua relação com os conteúdos escolares e com a apropriação dos conhecimentos pelos educandos rumo à construção de uma outra sociedade. Por isso, coloca-se a necessidade de reflexão sobre a dimensão que ele tem assumido e que ele ainda pode assumir.

No que se refere à categoria trabalho como princípio educativo na EJA, escopo de nossas reflexões aqui empreendidas, pensamos a partir do vínculo entre educação e estratégia de transformação social, isto é, em como a escola pode contribuir para a ruptura do modelo capitalista e para a emancipação humana. Se estamos falando em processos emancipatórios e em humanização, nossa defesa não seria outra se não a de que a função

fundamental da escola é a transmissão/assimilação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Esse é, no nosso entendimento, um princípio que possibilita acesso à humanização e, portanto, pode contribuir para a transformação social.

Nesse sentido, se pensarmos o trabalho como um dos elementos de articulação dos conhecimentos científicos, é fundamental entender qual é a concepção de trabalho que orienta as práticas escolares da EJA, bem como qual trabalho tem sido elencado como educativo. Nessa perspectiva, é necessário olhar para a relação trabalho/educação e para as discussões acerca do trabalho como princípio educativo no processo de desenvolvimento das ações político-pedagógicas da EJA. Veiga (1995) sugere um currículo mais aberto para o diálogo com os diferentes saberes produzidos, ressignificando as práticas educativas e suas finalidades para além dos contextos escolares e acadêmicos. Para a autora,

[...]o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo (VEIGA, 1995, p. 82).

Essa análise nos remete à compreensão do currículo como um processo vinculado à produção da vida das pessoas, que envolve suas complexidades, contradições e mesmo seus conflitos. Sua produção constitui-se pelo conjunto de experiências que forja o ser humano ao longo de sua vida. Nessa perspectiva, os currículos escolares não podem desconsiderar a condição de vida dos sujeitos da EJA que buscam no trabalho a garantia de sua existência, tornando necessária a relação com a sua cultura e com a sua condição de classe.

Não é possível desenvolver os conteúdos curriculares de forma burocrática e estandardizada negando a construção do conhecimento no sentido de buscar intervenção na vida objetiva desses sujeitos. É sabido que os sujeitos que constituem a EJA ou somam-se ao contingente de desempregados, subempregados ou com trabalho precário. São trabalhadores cujo trabalho se torna um flagelo de vida, uma forma de exploração. Sem

contar aos que se somam a esse contingente na submissão precoce de trabalho. O fato é que as condições de trabalho desses sujeitos são de privação na vida pessoal, na vida familiar e nas demais instâncias da vida social. São condições advindas das relações de exploração do trabalhador, uma estratégia de ampliação da mais valia. São relações de opressão e de alienação, de expropriação de seus meios de vida, de seu salário, de suas possibilidades de conhecimento e de controle do processo do próprio trabalho, bases fundantes do capitalismo, juntamente com o desenvolvimento a qualquer custo e o individualismo exacerbado.

Por isso é que o trabalho como princípio educativo é um dos temas complexos e de difícil compreensão para os sujeitos da EJA. E nesse sentido dialogamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 3) que questionam: “Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?” E mais, para esses pesquisadores,

[...] a direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho.” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3).

Haddad (2000), chama a atenção para o conjunto de pesquisas que concentram suas discussões na relação escola/trabalho sob a ótica dos alunos, revela muitas contradições sobre o papel da educação no mundo do trabalho. Este fato nos parece indicar a necessidade de aprofundamento maior dos princípios que norteiam ambas as práticas – a educação e o trabalho, - a fim de compreender a intersecção necessária de ambas nesta modalidade de ensino.

Acreditamos e defendemos uma proposta curricular para EJA que promova reflexões profundas, para além das aparências, nas quais se problematize as razões das desigualdades e injustiças, e, ao mesmo tempo, ensaie novas relações humanas no trabalho e na vida. Relações criadoras do homem com a natureza, onde o trabalho seja atividade de autodesenvolvimento social, físico, material, cultural, político, estético, o trabalho como manifestação de vida. Defendemos uma educação voltada para

a superação do trabalho que atrofia o corpo e a mente, que parcializa o trabalhador, a superação do trabalho assalariado, alienado, forma específica de produção da existência no capitalismo. Neste sentido, Mészáros (2008, p. 71), nos diz: “A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente”. E mais: “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 67).

Eis que vislumbramos aí um currículo que estimula o pensamento autônomo dos(as) estudantes da EJA, um currículo cuja seleção de conteúdos se dê de forma articulada às principais questões que envolvem o mundo do trabalho, fato que pode tornar o conhecimento escolar algo significativo para esses alunos(as). Defendemos que os conteúdos curriculares ministrados, em forma de disciplinas ou de área de conhecimento, seja qual for a acepção tomada, precisa ser visto e trabalhado como o conjunto de saberes que possibilite uma visão sistêmica do mundo, isto é, que possa levar os(as) alunos(as) a compreender o fenômeno da globalização, por exemplo, através da análise dos problemas socioambientais ou da visão unitária e contraditória da relação entre a vida desses trabalhadores.

É fundamental que a forma como os conteúdos são trabalhados, na EJA, permita ao(à) aluno(a) perceber e pensar os conteúdos das áreas do conhecimento como uma totalidade, problematizando aspectos estruturais que condicionam as formas de produção da sociedade capitalista estimulando, portanto, a reflexão dos vários aspectos e suas implicações, como a complexidade da vida humana. Isso implica compreender a possibilidade de visão do todo, para que o(a) estudante não analise apenas parte, tomando o real como fragmentário, e naturalize as relações sociais.

É, portanto, um desafio para a política da EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo. Por essa razão, um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas, não as

considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica, fetichiza a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, ou seja, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 10).

Não resta dúvidas de que corroboramos com o princípio de que a educação se faz (ou deveria se fazer) enquanto um processo emancipatório e que as práticas educativas, na atualidade, estão muito distantes de realizarem um trabalho de formação omnilateral⁶. Contudo, para além desse aspecto unicamente educacional, a unidade nessa diversidade reside na busca da vinculação necessária entre educação e sociedade, na clareza de que a mudança da EJA não é possível plenamente sem a mudança das relações mais profundas que são sustentáculos desse na sociedade capitalista.

Por isso, ratificamos nossa defesa por uma escola da práxis, isto é, que desenvolva suas atividades pedagógicas orientadas conscientemente para a transformação social a partir da construção e do desenvolvimento coletivo de projetos educativos edificados com base na identidade não só da escola, mas de toda comunidade escolar. Os projetos, portanto, são exemplos importantes de ações para EJA, ações estas conduzidas segundo a necessidade da própria atividade orientada para o ensino – a necessidade de ensinar. Portanto, a escola da práxis passa por:

[...] essa necessidade de ensinar que pressupõe ações e que vai definir o modo como os conhecimentos vão sendo colocados e potencializados no espaço educativo. [...] os projetos de trabalho constituem um dos exemplos de um cenário de atividade orientada para o ensino, cuja necessidade de ensinar incide em ações, estas definem o modo como os conhecimentos trabalhados elegem recursos metodológicos, ou seja, os instrumentos que vão auxiliar o ensino como textos, livros e outros materiais (LOSSO, 2012, p.156).

⁶ O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx, portanto, um pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela coisificação do sujeito, pelas relações burguesas estranhadas.

A escola de EJA, a qual defendemos, que tem o trabalho como categoria fundante em seu princípio educativo, pressupõe uma escola que, no horizonte dos desafios e das perspectivas que poderão ser construídas produzam práticas educativas comprometidas com a formação crítica dos educandos, bem como a produção de saberes que impulsionem uma melhor vida desses trabalhadores. Os desafios encarados vão, desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares, até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de projetos e de material didático.

No que diz respeito à metodologia dos projetos educativos, também denominados projetos didáticos ou projetos de trabalho, os(as) profissionais da EJA precisam atentar para o que se faz fundamental nessa empreitada, o fenômeno a ser perseguido: o trabalho como elemento mediador, princípio educativo da EJA. Há muitos exemplos que poderíamos elencar, uma vez que esse tema constitui muitas possibilidades de reflexão sobre o mundo do trabalho a partir de variados assuntos, entre eles: formas distintas de produção no Brasil: redução das desigualdades sociais; a qualidade de vida e de trabalho dos trabalhadores; o modo de vida e os valores culturais do povo e sua relação com a terra; relações que a sociedade estabelece com os jovens, as mulheres; o meio ambiente; a diversidade, saúde do(a) trabalhador(a); as relações étnico raciais; a globalização; alternativas de geração de emprego; renda e cidadania nos meios rurais e urbanos; movimentos de luta contra a opressão; a dimensão educativa do trabalho da classe trabalhadora; e a dicotomia campo/cidade e capital/trabalho, entre outros.

Destarte o próprio trabalho contém o germe das mediações que podem ser utilizadas para a produção e a execução dos projetos. Por isso, Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica,

por isso, cada vez mais desalienada. Através dela que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (FREIRE, 2002, p. 68).

Nessa passagem, o movimento problematizador citado por Freire, ainda que não tenha a preocupação de caracterizar o conceito mediação, é, a nosso ver, “o que mais explicita metodologicamente a potencialidade heurística dessa categoria para a constituição de uma prática pedagógica libertadora” (LOSSO, 2012, p. 170). Assim, situamos o olhar para os fenômenos que constituem a realidade e a vida dos(as) trabalhadores(as) da EJA e que precisam ser inseridos na organização escolar através do currículo, isto é, o tratamento dado aos projetos não pode ser um adendo, um suplemento na organização da atividade escolar, mas deve constituir a produção dos currículos consubstanciados na produção científica das áreas do saber.

Essa breve análise revela a complexidade das políticas de currículo que envolvem a EJA atualmente. Ela revela também o quanto é fundamental pautar os projetos de formação humana no contexto da escolarização de trabalhadores. Dessa forma, o papel da EJA poderia ser o de contribuir para o entendimento das transformações no mundo do trabalho de modo que as áreas dos saberes curriculares, bem como os projetos educativos, tenham uma profunda relação entre o ser social, a natureza e o trabalho. Na EJA, isso pode significar para os(as) alunos(as) a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, isto é, que o conceito de trabalho não se configura apenas como uma forma de ocupação, emprego, ofício, profissão ou qualquer outra acepção que remeta às formas históricas de homens e mulheres se reproduzirem. O trabalho, independentemente dessas formas, sempre significará transformação e formação humana.

Considerações Finais

Ao final deste esforço, importa-nos a busca por um processo educativo alicerçado no entendimento da categoria mediação como práxis, desenvolvida

com finalidade que tem o trabalho como princípio educativo e que, portanto, atenta às questões centrais: para quem ensinar? Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Ou seja, uma educação que considera o(a) professor(a) articulador e potencializador de mediações, e os(as) alunos(as), sujeitos ativos e atuantes, problematizando a realidade social atual de forma a transformá-la.

Sob esse prisma, entendemos a educação – e a EJA – como um processo que faz parte do conteúdo global da sociedade, traduzindo objetivos e interesses de grupos sociais economicamente diferentes. Consideramos a escola parte integrante do todo social, trazendo consigo as contradições da própria sociedade, e a sala de aula, um espaço formador de alunos(as) e de professores(as) pesquisadores(as).

Nesse sentido, apontamos como possível a adoção de uma postura política e metodológica, intencionalmente traduzida em ações, dentre as quais apontamos: a) conceber a prática pedagógica como prática social, reflexiva, crítica, criativa e transformadora; b) redimensionar o currículo numa perspectiva que considere a coerência entre as dimensões humana, técnica e político-social; c) refletir sobre o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino; d) instrumentalizar, teórica e metodologicamente, o professor para este perceber e resolver problemas postos pela prática pedagógica, considerando a realidade atual.

Por isso, a EJA, ao se constituir como um movimento social, combinada a luta pelos direitos, a reflexão crítica sobre as contradições postas na sociedade e uma teoria educacional vinculada a um projeto de transformação. Todas essas ações pressupõem a centralidade do trabalho como categoria a ser perseguida.

Sendo assim considera-se necessário, no sentido ontológico, a compreensão do trabalho como princípio pedagógico na educação de jovens e adultos, com base na junção entre escola e trabalho que proporcione uma formação que articule o estudo e o aprendizado da ciência, da tecnologia, da vida, da política, da história, da sociedade e das transformações no mundo do trabalho.

Outrossim, na construção de novas perspectivas para a EJA – como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso – o trabalho é princípio estruturante e deve ser resgatado como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual. Essa perspectiva exige que o trabalho seja um princípio vivo para EJA. Pela conformação histórica da educação brasileira e pelas características sócio-econômicas tanto do país quanto da classe trabalhadora, essa transformação é uma necessidade.

Referências

ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos**: currículos e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos**: uma perspectiva freireana e intercultural de educação. In: Reunião da ANPED Sul, 9. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, R. T. **Interculturalidade**: objeto de saber no campo curricular da educação de jovens e adultos. Recife: UFPE, 2008.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 11-28.

FRANCO, M. L. P. B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 29-38, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40. jan./abr. 2009.

FORUNS DE EJA DO BRASIL. Relatório Síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_belo_horizonte_2002.pdf>.

GOUVEIA, A. B; SILVA, I. F. Financiamento da Educação no Brasil: FUNDEF e FUNDEB. In: CZERNISZ, E.C.S. (org.). **Política e Gestão da educação: questões em debate**. Londrina: UEL, 2009.

GRAMSCI, A. **Concepção de dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1986.

HADDAD, S. (Coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <www.acaoeducativa.org/ejaea.PDF>.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

KUENZER, A. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: KUENZER, A. et al. **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Ensino de 2º grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

LOSSO, A. R. S. **A mediação na formação dos profissionais da educação: reflexões de uma professora-tutora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. 2012. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, M. G. C. **Educação de jovens e adultos**: um olhar sobre sua trajetória história. Curitiba: Educarte, 2003.

NOSELLA, P. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**. Revista de Educação, São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 16-25, 1989.

_____. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev. [online]**, n.29, p.83-100, 2007.

_____. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Educação de jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

PAIVA, J. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: BARBOSA, M. I. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Memória da Educação).

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 1989.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 1994. Disponível em: <<http://forumeja.org.br>>.

_____. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, n. 1, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA JÚNIOR, J. **Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis**. ANPEd, 33, Educação no Brasil : o balanço de uma década. Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro.GT09>>.

TITTON, M. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo**: ampliando o debate com os movimentos de luta social. ANPED, 31, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4589--Int.pdf>>.

TUMOLO, P. S. Trabalho: categoria chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 39-70, jul/dez, 1996.

_____. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trabalho Necessário**: Revista eletrônica, NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.

_____. **O significado do Trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo**: ensaio de análise crítica. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

TUMOLO, P. S.; COAN, M. **A categoria trabalho nos textos didáticos utilizados para o ensino de sociologia no ensino médio**. ANPED, 30, Caxambu, MG, 2007.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (Org.). **Escola fundamental, currículo e ensino**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

Recebido em: 18/07/2017.

Aprovado em: 01/12/2017.