

A "MARCA SOCIAL" DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES¹

THE "SOCIAL STAMP" OF YOUNG AND ADULTS WORKERS EDUCATION

RUMMERT, SONIA MARIA²

RESUMO

O artigo aborda a educação de jovens e adultos em processo de alfabetização e a elevação da escolaridade da classe trabalhadora, além da negação de permanência na escola.

Palavras-Chave: Educação; Jovens e adultos; Trabalhadores.

ABSTRACT

This article broach the Young and adults education, on process of instruction in reading and writing, and lift up the instruction in school of workers class. Beside the failure of stability in school.

Key-Words: Education; Young and adults; Workers.

¹ Aspectos centrais do presente artigo foram apresentados no IV Simpósio Trabalho e Educação: Gramsci, Política e Educação, quando participamos do Painel Movimentos Sociais, Trabalho e Educação de Jovens e Adultos, em agosto de 2007. Neste trabalho são abordadas questões que constituíram objeto de análise no Projeto de Pesquisa Educação Básica e Profissional de Trabalhadores. Políticas Públicas e Ações do Estado, do Trabalho e do Capital, realizado com apoio do CNPq.

² Professora Associada do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação. E-mail: rummert@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

As abordagens acerca da educação de jovens e adultos, no Brasil, contemplam prioritariamente os processos de alfabetização e de elevação dos níveis de escolaridade voltados para a maioria da classe trabalhadora à qual, ao longo da história, foram negadas, inicialmente, as condições de acesso e, em períodos mais recentes, de permanência na escola³. Tal processo de negação de direitos constitui uma das mais claras expressões das fortes assimetrias de poder que configuram as relações entre capital e trabalho no país e exemplifica a permanente subalternidade do Estado aos interesses e demandas das classes dominantes.

Embora registrando grandes mudanças ao longo do século XX, não foram superados, no Brasil, os traços que marcam nossa cultura política tecida, apesar de resistências e conflitos, desde os tempos coloniais, pelas forças dominantes. Assim, o estigma das relações escravocratas (NOSELLA, 1993); as diferentes formas de manifestação do autoritarismo que rege as relações sociais de produção; as práticas metamorfoseadas de populismo; a recorrência das teses de modernização conservadora e dependente “pelo alto”, constituem algumas das marcas que definem, até hoje, com maior ou menor intensidade, as políticas de governo destinadas a elevar os índices de escolaridade da população jovem e adulta da classe trabalhadora.

A essa bagagem histórica somam-se, a partir da década de 1990, os novos padrões de divisão do trabalho, bem como os novos paradigmas de produção articulados, em décadas precedentes, em nível internacional, aos quais o país se subordina perseguindo o “télós da economia competitiva” (RODRIGUES, 1998). Tal processo verifica-se em meio a um quadro nacional de estrutura produtiva defasada em relação aos requerimentos das novas tecnologias, da flexibilização, da reestruturação produtiva, e dos novos padrões de acumulação que reorganizam todas as dimensões da existência. Na mesma década registramos no país a sensível redução da classe trabalhadora formalmente empregada e a simultânea ampliação das diversas formas de trabalho precário, o que irá constituir um quadro de alta heterogeneidade no campo do trabalho. Assim, pulverizados em um contingente de indivíduos destituídos de sua historicidade, os trabalhadores vêem-se privados, gradativamente, dos poucos direitos duramente conquistados nas lutas anteriormente travadas, bem como das condições de conquistar patamares de direitos sociais similares aos que caracterizaram o período de Bem Estar-Social, característico dos países hegemônicos no plano internacional (GRAMSCI, 1999).

Desse intrincado processo, o qual mencionamos brevemente alguns traços predominantes, emerge uma constante no país: concomitantemente à demanda por uma parcela da força de trabalho com maior qualificação, à maior parte dos trabalhadores continuam a ser destinadas ocupações que, na realidade, demandam baixos níveis de conhecimento (ANTUNES, 1995, p. 16). A todos, entretanto, é apresentada uma demanda essencial à própria sobrevivência: a introjeção de variáveis do “*ethos* empresarial” (RUMMERT, 2000), o que supostamente virá a

³ A abordagem da educação de jovens e adultos relacionada, de forma geral, à escolaridade não elide a importância de outra ordem de iniciativas derivadas da necessidade inerente a todos os sujeitos, individuais e coletivos, de aprender por toda a existência, o que não se confunde com as teses de “educação ao longo da vida” hoje largamente difundidas.

assegurar diferentes formas de *inclusão* e de *melhorias nas condições de vida*. Trata-se, portanto, de introjetar na cultura social a convicção de que cabe aos indivíduos a responsabilidade por superar suas precárias condições de existência, historicamente produzidas e, cada vez mais, degradadas pelas características atuais do modelo socioeconômico.

Esse quadro provocou profundas alterações nas relações capital-trabalho, tanto no que tange à estrutura produtiva, quanto no que se refere às formas de representação e de organização das forças sociais combativas. Se, por um lado, a reorganização do capital, sob novos parâmetros de produção e acumulação, passou a demandar um trabalhador *de novo tipo*, por outro, essas transformações atingiram profundamente a classe trabalhadora, não apenas no âmbito de sua materialidade, mas repercutindo, “também, em sua *subjetividade* e, no íntimo relacionamento destes níveis, afetou sua *forma de ser*” (ANTUNES, 1995, p.15 - grifos do autor).

Afetar a “forma de ser” da classe trabalhadora não é algo ocasional ou fortuito. Ao contrário, o capitalismo requer, em cada uma de suas fases de acumulação, um certo tipo de homem, dotado de determinadas “particularidades psíquicas” (KOSIK, 1978, p.84), necessárias a seu funcionamento. O autor chama a atenção para o fato de que “a economia faz do homem uma determinada abstração: ela absolutiza, exagera e acentua determinadas qualidades do homem e prescinde de outras, porque são causais e inúteis no âmbito do sistema econômico” (KOSIK, 1978, p.87). Sublinhando, ainda, a importância da definição das “faculdades do homem a fim de que o sistema das relações econômicas possa pôr-se em marcha e funcionar como um mecanismo” (KOSIK, 1978, p.86), Kosik oferece importantes elementos para compreender os mecanismos de regulação, pelas classes dominantes, das oportunidades de acesso da classe trabalhadora à educação.

Esse processo, inerente à permanente de construção e manutenção da hegemonia, foi abordado por Gramsci no “Caderno do Cárcere” de número 22, Americanismo e fordismo (2001), no qual é destacado o fato de que para se integrar a determinada forma de organização produtiva, os indivíduos devem, além de criar e/ou adaptar comportamentos motores, também elaborar uma nova maneira de pensar que seja intrínseca à sua ação, isto é, construir uma concepção de mundo coadunada com as necessidades do padrão produtivo. Tal adaptação, entretanto, não se dá de forma automática, seja no plano motor, cognitivo ou afetivo. Ao contrário, os novos comportamentos devem ser mediados por um conjunto de representações que *convença* os indivíduos, que torne o gesto *natural* e supostamente determinado pela *vontade* de quem o realiza.

Trazendo para os dias atuais essa valiosa contribuição podemos ampliar a compreensão do que significa incorporar o novo “projeto identificatório” assentado na lógica do *ethos empresarial* (RUMMERT, 2000), tornando-se capaz de gerenciar seu *capital individual* - sua força de trabalho; de nortear a inserção no mundo produtivo pelos valores da competitividade e de subordinar-se de forma *encantada* ao culto da mercadoria. Tais elementos são essenciais à configuração da sociabilidade necessária à atual fase de expansão do capital que, simultaneamente, forma o trabalhador de *novo-tipo* e exerce sobre o conjunto da classe trabalhadora o controle social necessário à manutenção da ordem.

Esse processo, entrelaçado à secular tese da naturalização da pobreza e à recorrente negação de direitos, constitui base sólida para que, por um lado, jovens e adultos trabalhadores aspirem de forma difusa ao acesso a ofertas educativas e, por outro, reafirmem a crença no fato de que, por não terem sido *capazes* de estudar, seja natural que ocupem na sociedade patamares cada vez mais precarizados de existência.

Diversas pesquisas realizadas junto aos trabalhadores evidenciam o quanto esse processo, já consensualmente identificado como “estratégia de culpabilização da vítima”, se faz presente no imaginário social. Como exemplo, podemos destacar a análise de Ferretti acerca da questão:

(...) no que tange às suas visões sobre educação em geral, e sobre aquela a que tiveram acesso, os trabalhadores entrevistados, além de valorizarem a frequência à escola, tenderam a emitir opiniões negativas sobre si mesmos, ou as de seus familiares sobre eles, ou deles sobre membros de suas famílias, quando se defrontraram com experiências de repetência, evasão ou abandono prematuro da escola, ainda que muitos tenham feito referências gerais a dificuldades de ordem econômica que os remeteram à inserção precoce na PEA. No entanto, ainda que tenham sido mencionadas essas últimas referências, as quais apontam para determinações sociais e não individuais dos fracassos/limitações/exclusões escolares, elas não são aparentemente entendidas por eles como históricas, mas como fatalidades. Daí, talvez, o processo de autculpabilização (FERRETTI (et. al), 2002, p.83).

Na mesma direção aponta o depoimento de trabalhador do setor automobilístico referindo-se às conseqüências da introdução das novas tecnologias e sua relação com o grau de escolaridade: “A tecnologia vai abrindo emprego para uns e cortando para outros e quem tiver estudado para operar estes novos equipamentos pode ter proveito. O resto vai ficar naquela: ou na roça ou de ambulante” (In: CARVALHO, 1997, p.9).

Não é outra a perspectiva do depoimento de trabalhador demitido da indústria naval, que retomou os estudos em nível de ensino fundamental:

Na verdade, eu vim porque a minha mulher insistiu muito. Na verdade eu nem queria. Já passou o tempo. Se não aprendi antes, vou aprender agora? Ficar de ambulante e fazer bico não é bom, mas é o que dá. Sem estudo você não é ninguém. Eu devia ter pensado nisso antes...⁴

Tais citações, embora guardem particularidades, convergem para uma constante, presente na representação que os trabalhadores mais atingidos pelas diferentes formas de que o capital se vale para ampliar a acumulação, possuem de si mesmos e da suposta impossibilidade de mudança: *pobres*⁵ porque *incapazes*; como *incapazes*, eternamente *pobres*. Merecedores, portanto, no máximo, de ações de caráter assistencialista e filantrópico.

⁴ Depoimento concedido no âmbito da pesquisa Educação Básica e Profissional de Trabalhadores. Políticas Públicas e Ações do Estado, do Trabalho e do Capital.

⁵ Utilizamos o termo pobre, neste trabalho, referindo à perversa lógica que o naturaliza, a qual “carrega um sentido subjacente de piedade, apresenta-se como um juízo de valor que confere uma atitude de superioridade ao que o emprega”, conforme evidencia Geremek em “A piedade e a força”. História da miséria e da caridade na Europa (1986, p.6).

AS AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES BRASILEIROS NA ÚLTIMA DÉCADA

Desde o término da Ditadura Militar até o final do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, poucas ações relativas à Educação dos Jovens e Adultos Trabalhadores, em âmbito federal, merecem registro. No primeiro mandato de Cardoso, é implementado, em 1996, o Programa “Alfabetização Solidária”, vinculado diretamente à Presidência da República, o qual, apesar da grande repercussão na mídia, ignorava em suas concepções e ações, o acúmulo de conhecimentos acerca da alfabetização de adultos, o que resultou em mais um fracasso em reduzir o contingente de analfabetos do país.

Seriam lançadas, no mesmo ano, as bases legais de expressivo processo de desqualificação da educação dos trabalhadores jovens e adultos. Nesse sentido, o ano de 1996 constituiu um marco no qual devem ser destacados, o Projeto de Lei 92/96 que, introduziu sutil mudança no inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, incorporada ao texto legal, desobrigando o poder público da oferta dessa modalidade de ensino⁶. Outra iniciativa que concorreu para essa desqualificação foi o veto, por parte do próprio presidente da República, à inclusão da Educação de Jovens e Adultos no somatório de matrículas que poderiam ser computadas, por estados e municípios, para fazerem jus aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

No que concerne à formação profissional, o Ministério do Trabalho (MT) assume papel de destaque a partir da implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), conforme Resolução 126 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). O PLANFOR vinculava-se à Secretaria de Formação Profissional (SEFOR) do MT, a qual passou a assumir significativa parcela da responsabilidade sobre as ações de formação profissional da PEA. Sua lógica de implementação e funcionamento coadunava-se com o propósito do Estado neoliberal de desempenhar, prioritariamente, as tarefas de articulação e fomento das políticas educacionais, deixando as iniciativas de execução direta de formação profissional para organizações da sociedade civil trazidas à cena, muitas delas, pela primeira vez, como executoras de tal tipo de ação. Como política, marcada por tensões e críticas, o Programa coadunava-se com o objetivo de reduzir a dimensão pública da formação profissional, dilatando seu caráter privatista.

Finalmente, em dezembro do mesmo ano, é aprovada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394 (LDB 9.394/96), cuja Seção V do Capítulo II - da Educação Básica, trata “Da Educação de Jovens e Adultos”. Sem nenhuma referência ao analfabetismo, sublinha a necessidade de que sejam oferecidas “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (Governo Federal/ MEC, 1996, LDB 9.394/96, Art. 37 - parágrafo 1º). Manteve-se, entretanto, no texto legal a expressão “exames supletivos” (Art. 38). O teor dos dois artigos dedicados à EJA leva Saviani a afirmar: “não há como fugir à constatação de que se trata apenas de um novo nome para o ‘Ensino Supletivo’” (SAVIANI, 1998, p.214). Deve-se, ainda,

⁶ A educação de jovens e adultos passa a ser nomeada como modalidade de ensino a partir do Parecer CNE/BBE 11/2000.

ressaltar que os jovens das frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora foram duramente atingidos pela redução das idades para a prestação dos exames supletivos de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18, no Ensino Médio (LDB, Art. 38, parágrafo 1º). Tal dispositivo legal, que expulsou os jovens da escola regular, evidencia a ênfase atribuída à certificação obtida por meio de exames. Cabe ressaltar que tanto o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública quanto a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (extinta pelo mesmo governo) manifestaram-se formalmente junto ao MEC contra a medida, não logrando êxito em seus pleitos. Para Saviani, tal redução etária e a proposta de exames só poderiam ser admissíveis se houvesse a possibilidade de que por meio dos exames “se garantisse uma formação da mesma qualidade daquela resultante de escolaridade regular. Exceções de praxe à parte, essa é, entretanto, uma hipótese pouco provável” (LDB, p.215).

O período compreendido entre 2003 a 2006, referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, traz para a educação dos trabalhadores jovens e adultos um destaque que não lhe havia sido conferido nos governos anteriores. Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior, como expressão cruzada das marcas históricas já mencionadas em associação ao ideário neoliberal. Assim, embora vejamos ampliado, de forma expressiva, no que se refere a novas e diversificadas iniciativas, o arco de ações no âmbito da educação dos jovens e adultos trabalhadores, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. Não são, portanto, superadas, efetivamente, as características de uma educação cujo caráter de assistência ao *desfavorecidos*, de *resgate* de grupos focais da situação de *risco social*, de construção de hegemonia e exercício de controle social, ou de atendimento a demandas pontuais do capital, se sobrepõe, nitidamente, ao princípio ético-político de garantia à educação de qualidade social como direito de todos.

Nesse arco de iniciativas podem ser mencionados o Programa Brasil Alfabetizado, de 2003, o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, iniciativas datadas de 2005⁷ que têm recebido destaque nos instrumentos de divulgação do Ministério de Educação e nos jornais de maior circulação do país⁸.

O Programa Brasil Alfabetizado, no início de 2003, reeditou as antigas e frustradas práticas de campanhas de alfabetização em massa que, desde meados do século XX, vinham sendo implementadas no país. Embora sem a marca da centralização metodológica, também não logrou, até hoje, êxito na tarefa de superar os índices de analfabetismo do país. Para nossos objetivos, destacamos a avaliação do Programa, feita pelo atual Ministro da Educação, 4 anos após sua implementação: “Identificamos que o Brasil Alfabetizado, assim como outros programas federais de

⁷ Abordados em RUMMERT (2007b), disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.

⁸ As notícias referentes aos Programas Brasil Alfabetizado, Escola de Fábrica, PROJOVEM e PROEJA, bem como ao Ensino Médio e à Formação Profissional, veiculadas a partir de 2003, estão disponíveis na página <http://www.uff.br/ejatrabalhadores>.

alfabetização, têm baixíssima efetividade⁹. Em decorrência, passa a vigorar, a partir de abril de 2007, o Decreto nº. 6.093, que “Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais”. Agora, os alfabetizadores deverão ser, majoritariamente, professores da rede pública de educação básica, cuja atuação deverá “ocorrer em caráter voluntário” (Art. 5º, parágrafo 3º), podendo, para tal haver o pagamento de bolsa. As alterações introduzidas pelo Decreto não mencionam, entretanto o fato, grave, de que a faixa etária a ser agora priorizada é dos “jovens e adultos de 15 a 29 anos”, conforme informado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)¹⁰, ao tratar da mudança de “conceito” ocorrida no Programa.

Tanto o Projeto Escola de Fábrica, quanto o PROJOVEM já constituíram objeto de análises (RUMMERT, 2005a; 2007a e b) que abordaram as fragilidades de suas bases conceituais. Chama a atenção, ainda, o fato de que a grande maioria das ações abrigadas pelos dois programas, no que concerne à formação profissional, volta-se para o exercício do trabalho simples (MARX, 1984). Tal direcionamento associa os jovens atendidos, em decorrência de sua origem situada nas frações mais precarizadas da classe trabalhadora, ao exercício de tarefas cujos requerimentos não exigem domínio efetivo das bases do conhecimento científico e tecnológico, num claro exemplo de pré-determinação de futuro, conforme assinalado por Gramsci (2000). Sua funcionalidade situa-se, assim, tanto na elevação dos indicadores de escolaridade da população quanto na já referida importância do controle social.

Sobre o PROEJA, deve-se assinalar, ainda que de forma breve, sua distinção qualitativa em relação aos Programas anteriormente citados. Embora ainda preliminarmente, é possível supor que tal distinção derive do fato de que algumas das idéias que lhe deram origem situam-se em debates e reivindicações registrados desde o final da década de 1990, acerca da temática da educação profissional, associada à elevação da escolaridade. Entre os aspectos potencialmente positivos, destaca-se sua implementação inicial nos Centros Federais de Educação Tecnológica, embora tal procedimento não tenha resultado da ampliação de vagas, mas do deslocamento das já existentes, o que evidencia a ausência de ampliação de acesso ao ensino médio (Decreto 5.478 de junho de 2005). Posteriormente, o Projeto foi reformulado pelo Decreto 5.840, de junho de 2006, quando o Sistema S é alçado à condição de parceiro preferencial para a o desenvolvimento da nova fase. Tal opção preferencial põe em cheque avanços possíveis, entre os quais pode ser destacada a possibilidade de integração entre a educação geral e profissional, sem submissão às demandas reguladas pelo imediatismo interessado do mercado. Entre vários problemas conceituais e de execução do Programa, coloca-se o desafio referido no Relatório de Planejamento Estratégico de 2007¹¹ (MEC/SETEC, 2007): o de passar da condição de programa para a de política pública, como explicitado no

⁹ Disponível em http://www.une.org.br/home3/educacao/educacao_2007/m_8124.html; acesso em junho de 2007.

¹⁰ Disponível em http://www1.fnnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/brasil_alfabetizado/brasil_alfb.html; acesso em julho de 2007.

¹¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoprojeja2007.pdf>; acesso em agosto de 2007.

próprio título. Para tanto, o documento apresenta, como meta a ser alcançada, um requerimento básico de qualquer política pública: o financiamento. Aqui encontramos uma grande fragilidade da proposta que, por um lado, reconhecendo que a “EJA não tem tratamento igualitário ao ensino regular (...) na regulamentação do FUNDEB” (MEC/SETEC, 2007, p22), aponta como alternativa a “sensibilização de empresas públicas e privadas para a constituição do FUNDEP, aportando recursos adicionais, pelo fato de serem elas potenciais acolhedoras dos profissionais formados pelo PROEJA” (MEC/SETEC, 2007, p.22-23).

Embora o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a partir de 2003, apresente menor protagonismo na qualificação dos trabalhadores, deve ser feita referência ao Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que veio substituir o PLANFOR. Como assinalado em trabalho anterior, o PNQ se propõe “colocar em novas bases a Política Pública de Qualificação do País”, afirmando fundamentar-se numa “concepção de qualificação profissional como uma construção social”¹². O mesmo documento destaca a dimensão epistemológica dessa qualificação, o que “realça o papel do trabalho na construção do conhecimento (não só técnico, mas também social)”. Embora possamos identificar, no âmbito do PNQ, iniciativas que convergem para uma abordagem da formação profissional que possa constituir avanços, essa perspectiva fica obscurecida por seus objetivos, estabelecidos na Resolução 333/2003 do CODEFAT, que não foram alterados, “em que é destacada, no item VI, a importância da elevação da produtividade e das possibilidades de elevação de salário ou da renda (grifos meus)”, num discurso híbrido e revelador da hegemonia do ideário que expressa os interesses do Capital” (RUMMERT, 2005b, p.131).

Esse intrincado leque de ações e siglas, projetos e programas - novos, reformulados, desativados -, bem como os recursos neles alocados, não lograram, até hoje, alterar de forma substantiva sequer os elevados índices de baixa escolaridade da população. É o que demonstra, por exemplo, a Síntese de Indicadores Sociais de 2006 (IBGE, 2006¹³). Segundo o órgão governamental, em 2005, o país “contava com cerca de 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas”. Informa-se, também, que “apenas 53,5% dos alunos concluíam a última série do ensino fundamental”. Quanto à juventude, é destacado que para os “jovens de 18 a 24 anos, a frequência à escola era ainda mais reduzida, um privilegio para 31,6% das pessoas nessa faixa etária” (grifo meu). Acerca do Ensino Médio, verifica-se, na mesma Síntese, que somente 45,3% dos jovens entre 15 e 18 anos o cursavam no ano de 2005 (Cf. Rummert 2007b). Quanto à Educação de Jovens e Adultos, o Censo Escolar de 2006¹⁴ registra um total de 5,6 milhões de matrículas, em cursos presenciais ou semipresenciais, quadro quase idêntico ao do ano anterior. Na Educação Profissional, concomitante ou subsequente, o Censo informa que somente 744 mil matrículas foram registradas e que 54,8% da oferta situam-se na iniciativa privada.

¹² Ver: http://www.mte.gov.br/pnq/conheca_base.pdf (acesso julho de 2007).

¹³ Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774 (acesso janeiro de 2007).

¹⁴ Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> (acesso novembro 2006).

O objetivo deste breve retrospecto constituiu em reunir alguns elementos que concorram para evidenciar como, no Brasil atual, é dada materialidade à “marca social da escola” (GRAMSCI, 2000a, p.49), no âmbito da educação dos trabalhadores jovens e adultos. Tal marca é “dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos (as diferentes classes sociais) uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2000a, p. 49).

Essas iniciativas, embora revestidas do caráter de democratização constituem, na essência, simulacros de democratização das oportunidades educacionais. Coadunam-se, assim, com a lógica que preside o processo de distribuição diferencial de conhecimentos, inerente ao modo de produção capitalista, em que se multiplicam tipos de escola voltados para manter as classes subalternizadas na condição heterônoma de dirigidos.

Encontramo-nos, desse modo, diante de quadro análogo ao delineado pelo filósofo italiano ao referir-se particularmente às escolas profissionais, italianas:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. (...) Mas a tendência democrática não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2000a, p.49-50).

“MARCAS SOCIAIS” DA EDUCAÇÃO *CONCEDIDA* AOS TRABALHADORES

Os argumentos dominantes, ao ressaltar a importância da educação da classe trabalhadora, valem-se de expressões já incorporadas ao senso comum (GRAMSCI, 1999) atual. Entre elas, podem ser destacadas: qualidade, produtividade, competitividade, empreendedorismo e mercado. Referências recorrentes à sociedade do conhecimento e à importância da educação ao longo da vida também integram os discursos assumidamente conservadores, bem como os de caráter híbrido, assentados ou em intencionalidades conformadoras que não pretendem explicitar, ou na apropriação acrítica dos termos mais em voga. Ao buscar apreender a essência dessa argumentação, não é difícil identificar que tais conceitos se unem pelo fio condutor da Teoria do Capital Humano, agora revisitada.

Para os limites deste trabalho, recorreremos à pertinente análise de Canário acerca da questão, que ressalta que a “insistência, actual, por parte das instâncias do poder político e econômico, na ‘educação e formação ao longo da vida’ exprime uma visão redutora e funcionalista” (CANÁRIO, 2000, p.91). Referindo-se ao Livro Branco, publicado pela Comissão Européia, em 1995, Ensinar e aprender. Para uma sociedade cognitiva, o autor afirma que essas proposições estão, na realidade, inscritas.

(...) numa perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de caráter econômico que, cumulativamente, induz a uma visão redutora e pobre dos fenômenos educativos. Para lá de algumas ‘belas frases’ de circunstância que constam necessariamente, de qualquer discurso ou relatório, o discurso (oficial ou oficioso) sobre a formação ao longo da vida tem como eixo estruturante a idéia de que a formação corresponde no essencial à

formação profissional e que a formação profissional deve servir às necessidades das empresas (CANÁRIO, 2000, p.89-90).

Também, na argumentação que apresenta Programas e Projetos, como os aqui abordados, a ênfase no empreendedorismo, na competitividade e na empregabilidade são recorrentes, convergindo para a valorização do *ethos empresarial*, já mencionado. A efetiva lógica desses discursos pode ser apreendida com maior clareza quando nos reportamos, por exemplo, ao *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2005*. Um melhor clima de investimentos para todos¹⁵. No documento é afirmado que o

(...) termo 'empresas' é utilizado para englobar uma gama completa de agentes econômicos privados que vão desde agricultores e microempresários a estabelecimentos de manufatura domésticos e empresas multinacionais, independentemente de seu porte, atividade ou condição jurídica formal (p.2 - Box 1).

Mais adiante, nos é oferecida uma preciosa definição do conceito de microempresário: "Centenas de milhões de pessoas de baixa renda ganham a vida como microempresários - agricultores, vendedores ambulantes, empregados domésticos e uma grande variedade de outras ocupações, principalmente na economia informal" (CANÁRIO, 2000, p.9). Sem dúvida, o documento do Banco Mundial concorre, de forma bastante clara, para desvelar a lógica que preside a atual fase de distribuição desigual de conhecimentos para as diferentes frações da classe trabalhadora em nível internacional.

Convivemos, no Brasil, com sistema produtivo que se configura, ainda, como "uma mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais" (NOSELLA, 1993, p. 161), apesar do ingresso das inovações tecnológicas¹⁶. Nesse quadro complexo e desigual, ao qual já fizemos referência, algumas questões importantes exigem análise mais aprofundada. Uma delas refere-se à efetiva capacidade de absorção, por parte do sistema produtivo, de um elevado contingente de trabalhadores com grau significativo de qualificação no atual estágio do padrão de acumulação em que o país se inscreve de forma subalternizada.

O que importa ressaltar, neste trabalho, é o fato, que vem sendo constatado por diversos pesquisadores, da redução dos empregos que demandam elevada qualificação. Como já assinalamos, Antunes afirmava, em publicação de 1995, que as demandas efetivas à massa dos trabalhadores exigem baixo nível de conhecimento (Antunes, op.cit.). Também Pochmann assinalava, em 2002, que "Os empregos qualificados foram reduzidos, em parte, pela ampliação das importações, pela ausência de novos investimentos e pela reformulação do setor público, além das baixas taxas de expansão do produto" (POCHMANN, 2002, p. 40).

Coloca-se, assim, outro elemento essencial de reflexão quando tratamos da educação dos trabalhadores e dos processos de distribuição de conhecimento que

¹⁵ Disponível em www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/2129.html (acesso setembro de 2006)

¹⁶ Segundo o Ministério da Ciência e Tecnologia, "no que diz respeito à taxa geral de inovação tecnológica da indústria brasileira, o IBGE apontou ligeiro crescimento na comparação com a pesquisa realizada para os anos de 1998 a 2000, passando de 31,5% para 33,3%" no ano de 2005. Disponível em http://ftp.mct.gov.br/temas/info/Imprensa/Noticias_5/Novas_5.htm (acesso agosto de 2006).

incidem, entre outros aspectos, sobre as diferentes iniciativas de elevação da escolaridade e de qualificação profissional. Para avançar nessa questão, faz-se necessário explicitar qual o patamar de qualificação realmente demandado pelo capital, num país que integra os “núcleos periféricos e semiperiféricos”, ou seja, “os que realizam as atividades predominantemente ‘neuromusculares’” (FRIGOTTO, 2006, p.262). Trata-se, portanto de desvelar os elementos que se encontram na essência da resposta à questão: “Que tipo de educação escolar e de formação técnico-profissional é necessário para uma sociedade que, ao mesmo tempo, moderniza o arcaico e convive com o atraso de determinados setores, com a hipertrofia do trabalho informal, a precarização do trabalho formal e o analfabetismo?” (Idem, p.263).

Considerar tais questões é essencial quando se pretende apreender o sentido do leque de ações hoje implementadas pelo Estado, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, para além do plano do fenômeno (KOSIK, 1978). É possível, assim, compreender o processo, aparentemente paradoxal, engendrado *dentro da ordem* que, simultaneamente, difunde, pelos mais diversos aparelhos de hegemonia, o abstrato discurso de sistemática e intensa valorização da educação, frente aos imperativos da *competitividade* e da *sociedade do conhecimento*, e a implementação de várias iniciativas emergenciais e focais que propiciam possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como potenciais veículos de *inclusão*, visando a atender a contingentes populacionais marcados por suas fragilidades como atores políticos e, conseqüentemente, com pouco poder de reivindicação e pressão. Trata-se, nesse caso, de atuar de forma a controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial, para o que concorre, também, a expansão degradada da escola pública em nível Fundamental e a ausência de uma política de universalização do Ensino Médio.

Os programas e projetos abordados neste trabalho constituem exemplos do afirmado. Mesmo o PROEJA, potencialmente portador de possibilidades diversas das oferecidas pelos demais programas, não deixa de estar atravessado por essa perspectiva, como pode ser constatado da afirmação que encontramos em seu documento base: “o declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga a redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, construir os instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda” (MEC/SETEC. Documento base do PROEJA, p.10 - grifos meus). Aqui, as constatações de Antunes e de Pochmann são corroboradas e a lógica do Banco Mundial parece se apresentar como fonte inspiradora.

Trata-se, portanto, de um conjunto de iniciativas governamentais, a partir das quais se pretende fazer frente à atual complexidade da estrutura social, que requer ações que contemplem diferentes frações de classe segundo seu poder de organização e de reivindicação. As frações mais frágeis e vulneráveis da classe trabalhadora são parcialmente contempladas com ações focais do mesmo modo frágeis e passíveis de rápida descontinuidade. Às frações de classe que podem exercer grau mais significativo, potencial ou real, de pressão no jogo das correlações de forças, são dirigidas medidas de caráter mais complexo que, entretanto, permanecem, sob

novas roupagens, circunscritas aos limites de um mesmo que não se pretende, efetivamente, transformar.

Estamos, assim, diante de exemplos concretos do que é afirmado por Petras e Veltmeyer (2005), referindo-se aos processos de “empoderamento dos pobres” na América Latina:

Este enfoque procura que os próprios pobres construam seu capital social, buscando com isso trazer melhorias a suas vidas nos espaços locais disponíveis dentro da estrutura de poder. Funda-se na associação de organizações similares num projeto compartilhado (alívio da pobreza, meios sustentáveis de ganhar a vida). (...) Trata-se, na realidade, de ‘empoderar’ os pobres sem ‘desempoderar’ os ricos (PETRAS e VELTMEYER, 2005, p.18).

CONCLUSÃO

As origens da educação dos jovens e adultos trabalhadores, quando gerida pelas forças dominantes, tal como vai se configurando até os dias atuais, com a prevalência da forma escolar¹⁷, situam-se no século XIX. Embora tenha sofrido processos de re-significação, essa modalidade é permanentemente marcada pela “cultura dos mínimos” (FERNÁNDEZ, 2006, p.29). Tal mínimo não segue um padrão único, mas é regulado pelas relações sociais tal como se configuram, em cada momento histórico, definidas e definidoras dos maiores ou menores graus de assimetrias de poder no âmbito de cada país e, entre esses, no quadro hegemônico internacional, conforme vimos neste trabalho.

No permanente processo de correlação de forças, também a classe trabalhadora exerceu, ao longo da história, papel fundamental no campo da educação de jovens e adultos, marcando-o com suas lutas, por diferentes intencionalidades políticas, práticas diferenciadas e métodos de intervenção. Nesse sentido, podemos afirmar que os movimentos sociais, cujas origens estão imbricadas nas formas de organização da classe trabalhadora, constituem elemento decisivo para o maior ou menor grau de democratização da educação como um todo e, em particular, do caso de que aqui tratamos.

No Brasil, em linhas muito gerais, podemos afirmar que, desde o final do século XIX e mais intensamente a partir de 1910, diversas iniciativas foram tomadas pelas frações da classe trabalhadora destituídas do direito à educação, voltadas para a sua própria educação. Podemos citar, como exemplo mais candente e rico do início do século XX, as iniciativas tomadas pelo movimento anarquista. Os movimentos de educação popular, que assumiram papel de grande importância no período que antecedeu a Ditadura Militar e dos quais emergiu Paulo Freire, como referência paradigmática, também conquistaram destaque na história da educação por sua relevância. Já a década de 1980 será marcada pela retomada do movimento sindical, com destaque particular para a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, ainda, pelo surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual

¹⁷ Denominamos como forma escolar tanto as ações desenvolvidas no âmbito dos sistemas de ensino quanto aquelas que, empreendidas em espaços não vinculados a esses sistemas, os tomam como referência de organização, apesar das muitas variações que abrigam.

inclui, de forma clara e ativa, a educação de jovens e adultos tanto entre suas iniciativas quanto em sua agenda de lutas¹⁸.

Nas atuais expressões do sociometabolismo do capital adquirem visibilidade múltiplas formas de organização da sociedade que vêm sendo nomeadas como *novos* movimentos sociais, apresentados como capazes de expressar as novas demandas sociais a partir de um viés participativo e democrático ausente dos *antigos* movimentos cujas origens se reportam ao clássico movimento operário. Essa proliferação de movimentos é, segundo a mesma perspectiva, capaz de conferir destaque a questões não consideradas anteriormente e que expressam a heterogeneidade societária.

Por um lado, é necessário reconhecer que não é restrito o leque de demandas sociais que não receberam dos movimentos tradicionais, em particular o movimento sindical, a necessária atenção, restritos a uma atuação circunscrita aos limites econômico-corporativos (GRAMSCI, 2000b). Por outro, os *novos* movimentos, cuja constituição é, muitas vezes, induzida pelas próprias forças dominantes, formam, em sua maioria, o denominado Terceiro Setor, no qual predominam a captura e o disciplinamento das potencialidades de organização social de caráter efetivamente transformador.

No caso específico da educação básica e profissional dos trabalhadores jovens e adultos, um aspecto fundamental a ser ressaltado consiste na transferência da responsabilidade em relação ao direito à educação - do qual são portadores os trabalhadores - do Estado para diferentes iniciativas tomadas pelas esferas públicas não-estatais e privadas a partir dos mecanismos centrados nas práticas de parceria e/ou de filantropia, marcadas, apesar de variações, pelo caráter compensatório.

Esse quadro, que toma dimensões muito expressivas, no Brasil, a partir da década de 1990, não foge de um movimento hegemônico em todo o mundo e coloca um tema ainda pouco enfrentado por nós, assim tratado por Canário: "A emergência de um 'mercado de formação', em particular no que se refere à formação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos" (Canário, 2000, p.90). Podemos dizer que nosso marco da expansão desse processo é o PLANFOR, que a partir da transferência de recursos para a formação profissional, ampliou, de forma substantiva, esse mercado. No caso particular do movimento sindical, o impacto que o PLANFOR representou para a CUT e demais centrais sindicais foi evidenciado, entre outros autores, por Manfredi (2003).

Não se deve ignorar o fato de que, no lastro das contradições, iniciativas relevantes emergiram desse processo que não podem ser descartadas nem colocadas na vala comum da mera adesão acrítica ou interessada. Não podemos deixar de assinalar, entretanto, que o caráter predominante das ações não concorre para que a classe

¹⁸ Essas breves referências, condicionadas pelos limites deste trabalho, não minimizam a importância de um espectro extremamente amplo de realizações que não permitem considerar os caminhos tomados pela educação de jovens e adultos, nos movimentos sociais, como um todo homogêneo e indiferenciado. Também é importante ressaltar que mencionamos, apenas, as lutas da classe trabalhadora referentes à educação de jovens e adultos, sem ignorar os importantes movimentos que conquistaram, em enfrentamentos constantes, as condições de acesso à escola para as futuras gerações de trabalhadores.

trabalhadora supere, efetivamente, a “*condição de pupilo da burguesia*” (GRAMSCI, 2004, p.51), à semelhança das ações empreendidas no campo da educação dos trabalhadores, por exemplo, pelo Sistema S. Do mesmo modo, tal caráter não oferece respostas concretas e de longo prazo para a imposição ético-política de universalização do acesso e das condições objetivas de permanência numa escola de qualidade para todos, independente da origem de classe.

Nesse sentido, o que se apresenta como *novo*, ou *moderno*, retoma perspectivas arcaicas, obscurecendo o que seria uma conquista concretamente nova, centrada numa “agenda educacional radicalmente moderna, republicana, laica” (LEHER, 2000, p.171). O autor chama ainda a atenção para o fato de que os chamados *novos* movimentos, em sentido inverso, “defendem uma agenda educacional arcaica, que vincula a educação a interesses particularistas” e, assim, “reinventam formas anacrônicas de filantropia” (LEHER, 2000, p.171). Passa-se, então, a buscar soluções para problemas estruturais convocando à celebração de pactos sociais construídos nos limites da *ordem* e assentados no vetor discursivo do consenso.

Concorrem, assim, os Programas e Projetos aqui abordados, e a maioria de seus executores, para disseminar o que Frigotto denominou como “educação do atalho”¹⁹, que atinge sobretudo os jovens. Teoricamente, é possível passar pelo Brasil Alfabetizado, ingressar no PROJOVEM e dele chegar ao PROEJA, obtendo certificados de conclusão do Ensino Médio e de formação profissional; conquistar-se-ia, assim, a possibilidade de ingresso em cursos genericamente denominados de nível superior. No plano abstrato, tal percurso de formação poderia ser considerado favorável ao trabalhador, sobretudo quando a escola se mostra ainda tão refratária ao acúmulo de saberes construídos fora dela.

Essa questão, cuja complexidade não pode ser abordada aqui, remete a temas como o da certificação e validação de conhecimentos, cujo debate ocorre em países como, por exemplo, a França, que se debruça sobre a questão desde os anos de 1970 a partir de reivindicações dos trabalhadores e como Portugal, que na mesma década incluiu a temática em sua agenda, a partir da Revolução dos Cravos. No caso brasileiro, as discussões em torno do tema ainda são incipientes e, seguindo a tradição de tutela sobre os trabalhadores, lideradas, principalmente, pelos organismos internacionais e pelo Sistema S.

Esse tema candente, que não pode ser tratado à luz de qualquer tipo de corporativismo, não se espelha, porém, no percurso hipoteticamente sugerido acima. Como já afirmado, embora possamos registrar iniciativas isoladas, que se distanciam da avaliação geral trazendo importantes contribuições teórico-metodológicas para a educação dos jovens e adultos trabalhadores, estamos diante de propostas e ações que, sob a falsa aparência de democratização, discriminam e negam as efetivas possibilidades de apropriação das bases do conhecimento.

Caminhamos, assim, em sentido oposto àquele que, como assinala Nosella, é apontado por Gramsci, para quem tanto o estudo quanto o trabalho “são atividades que exigem extremos cuidados e máxima seriedade. Nenhuma contingência histórica ou social justifica aligeiramentos, protecionismos, rebaixamentos ou

¹⁹ Entrevista concedida ao MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=2477>.

aviltamentos das condições e dos métodos dessas atividades” (NOSELLA, 1992, p.19). Essa advertência não pode ser ignorada pelos que pretendem que a educação de jovens e adultos trabalhadores seja algo mais que mera resposta às voláteis demandas do mercado e às exigências da permanente construção e manutenção da hegemonia das classes dominantes.

Uma rica síntese da concepção gramsciana acerca da educação dos adultos trabalhadores foi publicada em 1919 e traduzida por Nosella²⁰. Nesse pequeno texto, em que são registradas as primeiras avaliações acerca do breve curso noturno ministrado para alunos-trabalhadores de Turim, promovido pela tendência socialista *Ordine Nuovo*, o filósofo italiano ressalta, com vivo entusiasmo, o empenho de todos, o qual superou as expectativas, marcadas pela dúvida sobre se seria possível obter bons resultados, dadas as condições objetivas de vida dos trabalhadores: “Talvez estivéssemos céticos pela experiência das escolas burguesas, a tediosa experiência dos alunos e a dura experiência dos professores: o ambiente frio, opaco a qualquer luz, resistente a todo e qualquer esforço de unificação ideal” (GRAMSCI, 1919). Tal êxito, Gramsci atribui aos próprios trabalhadores e a suas mais intensas motivações: “A nossa escola é viva porque vocês, operários, trazem para ela sua melhor parte, aquela que o cansaço da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores” (GRAMSCI, 1919).

A reversão substantiva do quadro que aqui analisamos requer que a própria classe trabalhadora assuma a tarefa de conduzir os rumos de sua educação, assumindo, como sua, a tarefa de construir a escola de que necessita. Essa perspectiva, presente ao longo dos escritos do filósofo italiano, já está explicitada nas Crônicas de Turim, de 1916, quando afirma que “é o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho” (GRAMSCI, citado por NOSELLA, 1992, p. 17).

Compreendendo a importância da reforma intelectual e moral para a transformação estrutural da sociedade, Gramsci parte, também, do pressuposto de que para empreender sua luta de libertação, a classe trabalhadora não pode ficar à margem dos processos de construção, apreensão e crítica de tais conhecimentos. Para ele:

(...) os burgueses podem até ser ignorantes na grande maioria: o mundo burguês vai adiante apesar disso. Ele está estruturado de tal modo, que basta haver uma minoria de intelectuais, de cientistas, de estudiosos, para que os negócios sigam em frente. A ignorância também é um privilégio da burguesia, tal como o é o *dolce far niente* e a preguiça mental (...). Os burgueses também podem ser ignorantes. Os proletários, não. Para os proletários, não ser ignorante é um dever (GRAMSCI, 1958, pp. 72-73).

Construir a escola do trabalho, exigindo ao Estado as necessário as condições para tal, é um objetivo que deve ser perseguido pela classe trabalhadora. Um ambiente cultural rico, de largos horizontes, constitui, também, elemento essencial a esse processo. Essa perspectiva, várias vezes retomada, já fica evidente no único número do jornal da Federação Juvenil Socialista do Piemonte, *La Città Futura*, publicado em 1917, dedicado a questões relativas à juventude e sua formação integral (GRAMSCI, 2004a, p. 76-98). No texto *Analfabetismo*, o pensador italiano, ressaltando o elevado número de analfabetos da Itália, afirma que o ato de alfabetizar-se só se viabiliza, efetivamente, se houver uma disposição interior para

²⁰ A íntegra do texto, bem como os ricos comentários de Nosella, estão disponíveis em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=440>.

tal, caso contrário constitui uma imposição prepotente. Considera que a superação do analfabetismo exigiria “que a vida em geral fosse mais intensa” (GRAMSCI, 2004a, p. 76-98, p.87) fazendo emergir de modo autônomo “o sentimento da necessidade do alfabeto e da língua” (GRAMSCI, 2004a, p. 76-98, p.88). Nessa perspectiva, Gramsci considera que a difusão do ideário socialista junto à juventude poderia concorrer muito mais para a alfabetização “do que todas as leis sobre o ensino obrigatório” (GRAMSCI, 2004a, p. 76-98, p.88). Entretanto, apesar de reconhecer que as campanhas do partido socialista haviam mobilizado a população italiana a se alfabetizar, com vigor muito superior ao da determinação legal, Gramsci reconhece que “não fomos além disso” e que a escola italiana permaneceu como um “organismo estritamente burguês, no pior sentido da palavra” (GRAMSCI, 2004a, p. 76-98. p.73).

As considerações aqui tecidas, a respeito do que ainda há por conquistar no âmbito da educação de jovens e adultos, a partir da fecunda contribuição de Gramsci, evidenciam que aos movimentos sociais brasileiros cabem tarefas que, por sua complexidade e pelas dificuldades que se avolumam nas tensões postas pela realidade do país, exigem determinação e vigor. Tais atributos não serão, porém, derivados da conformação à *ordem*, mas da convicção da importância das lutas para alterar substantivamente a atual correlação de forças e da capacidade de mobilização dos movimentos sociais para fazê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: UNICAMP/Cortez. (1995)
- CANÁRIO, Rui. Educação de Adultos. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa. (2000)
- CARVALHO, R. de Q. Tecnologia e trabalho industrial. As implicações sociais da automação microeletrônica na indústria automobilística. Porto Alegre: L&PM. (1997)
- FERNÁNDEZ, Florentino. S. As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas. Lisboa: Educa/Unidade de Investigação e Desenvolvimento. (2006)
- FERRETTI, Celso. (coord.) (et. al). A qualificação como construção social: estudo de alguns de seus aspectos em uma indústria de ponta. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (2002)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: Lima, J. e Neves, L. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, Fiocruz. (2006)
- GRAMSCI, Antonio. Sobre o ensino noturno. Tradução e comentários de Paolo Nosella.(disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=440>). (1919-1920).
- GRAMSCI, Antonio (1958) Gramsci, Antonio (1958). Ignorância. *Scritti giovanili*. Turim: Einaudi, pp. 72-73. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=646>.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v.1. Edição e Tradução de Coutinho, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (1999)
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. *Jornalismo*.v.2. Edição e Tradução de Coutinho, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2000a)
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. v.3. Edição e Tradução de Coutinho, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (2000b).
- GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: Cadernos do Cárcere. Temas da cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo, v.4. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 239-282. (2001)

- GRAMSCI, Antonio. Escritos políticos. Volume 1 (1910-1920). Edição e Tradução Coutinho, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2004)
- GEREMECK, Bronislaw. A piedade e a força. História da miséria e da caridade na Europa. Lisboa: Terramar. (1995)
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1978).
- LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. In: Gentili, P. e Frigotto, G (orgs.). A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO. (2000)
- MANFREDI, Sílvia. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez. (2002)
- MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Abril Cultural. (1984)
- NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas. (1992)
- NOSELLA, Paolo. A modernização da produção e da escola no Brasil - o estigma da relação escravocrata. Cadernos ANPED, Porto Alegre, nº 5. (1993)
- PETRAS, J. e VELTMEYER, H. Movimientos sociales y poder estatal. Argentina, Brasil, Bolívia, Ecuador. México: Lúmen México. (2005)
- POCHMANN, Marcio. O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo. (2002)
- RODRIGUES, José. O moderno príncipe industrial. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. São Paulo: Autores Associados. (1998)
- RUMMERT, Sonia. M. Educação e identidade dos trabalhadores. As concepções do Capital e do Trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
- RUMMERT, Sonia. M. Projeto Escola de Fábrica. Atendendo a pobres e desvalidos da sorte do Século XXI. Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 23, nº 2 - jul/dez. 2005, Florianópolis. (2005a)
- RUMMERT, Sonia. M. Entidades representativas dos interesses do trabalho: expressão da hegemonia do capital? In: Mendonça, Sonia Regina (org.). O Estado brasileiro. Agências e agentes. Niterói: EdUFF; Vício de Leitura. (2005b)
- RUMMERT, Sonia. M. Intervenções comunitárias como controle social na sociedade brasileira. O caso do Projovem. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional Intervenções com crianças, jovens e famílias. Universidade do Minho. (Anais no prelo). (2007a)
- RUMMERT, Sonia. M. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. In: *Sisifo*. Revista eletrônica da Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, v.2. (disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>). b(2007)
- SAVIANI, Demeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados (1998).