

Categoria “trabalho” na educação de jovens e adultos

CATEGORIA ‘TRABAJO’ EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RAFAEL FABRÍCIO DE OLIVEIRA

Professor no IFSP câmpus São Roque E-mail: rafael.oliveira@ifsp.edu.br

Recebido em 24 out. 2015; aceito em 30 jun. 2016; publicado em 09 ago. 2016.

RESUMO. Este ensaio faz reflexão sobre a centralidade da categoria trabalho no processo educativo. De tal maneira, destacando o recorte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil como referência empírica, onde a divisão territorial e internacional do trabalho relega a periferia do modo de produção capitalista condições dramáticas de reprodução da vida. **Palavras-chave:** EJA; trabalho; educação básica.

RESUMEN. Este ensayo realiza reflexión de la categoría trabajo en los procesos educativos contemporáneos. Así, destaca el recorte de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil como referencia empírica, donde la división territorial e internacional del trabajo relega la periferia del modo de producción capitalista condiciones perversas de reproducción de la vida.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos; trabajo; educación básica.

Introdução

Como conquista da sociedade brasileira, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma das importantes modalidades formais e não formais da educação nacional. Mesmo com as limitações legais e orçamentárias promovidas pelos governos na década de 1990, esta modalidade tornou-se um direito reconhecido na trajetória do ensino brasileiro. Desde a redemocratização do país, ela se consolida como fundamento de alfabetização e de uma formação crítica, empenhada em produzir indivíduos de pensamento autônomo, capaz de contribuir na decisão de como atuar e se colocar no mundo.

Reconhecido o fato, sua demanda requer grandes esforços das políticas educacionais e da sociedade como um todo, especialmente em relação aos segmentos finais do processo de formação. Isto envolve a centralidade das dimensões do trabalho em escalas de espaço e tempo mais amplos. Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo é contribuir com o tema da educação de jovens e adultos aos últimos segmentos do Ensino Fundamental, tomando por base reflexiva as noções categoriais de trabalho no atual “meio técnico-científico-informacional” (SANTOS, 1994). De maneira mais específica, busca-se problematizar alguns componentes curriculares das etapas finais que compõe o segundo segmento escolar e potencializar outros temas e abordagens, destacadamente associados às dimensões do trabalho.

Subsidiando estas reflexões, utilizou-se metodologicamente a revisão de literatura correlata aos temas supracitados, aproximando conceitos clássicos e releituras ligados a ideia de trabalho e território. Num segundo plano, mas não menos importante, a empiria implícita na atuação profissional docente e experiência nesta modalidade do ensino, carregou fundamentos galgados na filosofia da práxis, portanto amarrando teoria a prática. Ainda na seara metodológica, por fim, deve-se destacar o papel da socialização e debate das ideias no ambiente escolar como fundamental a estruturação final deste ensaio.

Por sua amplitude, espera-se que o artigo contribua qualitativamente ao saber e ao fazer educativos, com todos aqueles que de alguma forma se interessam, estão ligados e acreditam no caráter revolucionário da educação de jovens e adultos. Neste prospecto, leva-se em consideração também contribuir com uma discussão urgente em torno da meta de número dez do Plano Nacional de Educação (PNE), que busca oferecer, no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensino fundamental e médio, na forma integrada a educação profissional.

Educação de jovens e adultos: possibilidades e entraves contemporâneos

A educação de jovens e adultos possui muitas particularidades em relação às modalidades tradicionais e regula-

res da educação formal. As mais importantes resvalam na diversidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Tal especificidade abarca, entre outras dimensões, a querela de uma multiplicidade de idades entre os educandos, como também sobre suas origens, trajetórias e modos especiais de observar o mundo a sua volta. Outras características, no entanto, convergem para experiências num contexto social exclusivo e de segregações, associados a territórios das periferias das grandes cidades, trabalhadores menos especializados, ou núcleos rurais incapazes de ofertar bases suficientes e qualificadas de educação, ou profissionalização.

Como aponta Sampaio (2009, p. 16):

[...] a marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo.

Isto posto, esta marca não se dá apenas pelas condições daqueles que buscam novas possibilidades de sobrevivência, mas também por uma lógica reprodutiva destas condições sociais, de maneira institucional e de atos normativos claramente identificados que tomam esta modalidade educativa como favor, e não como obrigação, ou como forma de justiça social.

Haddad (2007) aponta que mesmo a Constituição Federal de 1988, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), deixam de lado importantes ações e iniciativas à realização plena do direito a EJA. “A LDB deixou de contemplar, ainda, algo que é fundamental para a EJA: uma atitude ativa por parte do poder na convocação e na criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola.” (p. 09).

Na proposta deste ensaio, soma-se a essa complexa realidade plural em que se inserem um sem número de indivíduos em busca de qualificação, ou como eles mesmo gostam de destacar “a busca pelo tempo perdido”, além dos desafios legais e normativos ao direito a educação, também elementos que permitam sua inserção ao mundo do trabalho. Pois ao retratar um nível mais avançado, pós-alfabetização, as necessidades e demandas passam a outras, não menos importantes. Ainda que o tempo seja relativo a cada a ser, esta procura tem trazido uma série de avanços e desafios, dos quais neste momento buscamos retratar contextualmente uma realidade em movimento. Portanto, afora as próprias condições sociais, econômicas e culturais a que estão determinados, os educandos ainda se defrontam com uma condição “[...] em que Estado e sociedade civil entram em parceria para oferecer projetos, mas não uma política pública estruturada e sistematizada visando o atendimento educacional a toda população que a ele tem direito” (SAMPAIO, 2009, p. 15).

Esta condição traz a tona um horizonte comum,

cujo qual se estabelece eminente dificuldade permeada por todos aqueles que cotidianamente trabalham, que pouco utilizam a linguagem escrita, ou que não encontram qualquer estímulo de continuar seus estudos frente aos diferentes níveis de conhecimentos escolares no âmbito heterogêneo da sala de aula. Além disso, como destaca Haddad (2007) soma-se ainda pela conjuntura política-institucional descontinuidade e ausência da oferta desta modalidade de ensino em todas as regiões do Brasil. “Poderíamos afirmar, sem perigo de errar, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos e um padrão nacional de oferta.” (2007, p. 12).

O direito a educação destes jovens e adultos também reside na sua permanência, na continuidade de seus estudos nas instituições de escolarização. Isto perpassa a flexibilização didática, pedagógica e de ações capazes de contemplarem as necessidades atuais dos discentes. Para isso, a integração das disciplinas, uma abordagem dialógica, com conteúdos e situações de aprendizagens que considerem a diversidade dos grupos, bem como os entraves estruturais que dia-dia fazem com que a ida a escola destes estudantes seja mais difícil.

Reafirma-se, mais uma vez, o papel da categoria trabalho, aliado a outros conteúdos disciplinares, como fio condutor de uma educação calcada na práxis transformadora, sustentando ações conscientes e concretamente estabelecidas pelos sujeitos. Pois, como nos mostra Capucho, “o direito à educação é conquista histórica, constituindo fundamento para o exercício da cidadania” (2012, p. 21). E essa conquista tem gênese nas ações que se desenvolvem num determinado tempo e espaço, ou seja, num regime histórico de amplas transformações políticas, econômicas e sociais, mas também com aspectos específicos de uma dada formação sócio-espacial.

O trabalho como atividade prático-sensível: primeira aproximação do real na EJA

O sujeito que busca o EJA tem no trabalho objetivo central. Não se devem desconsiderar os casos em que essa busca tem finalidades mais totalizantes, como ampliar o conhecimento, a busca de um “tempo perdido” que permeia relações, atividades e um novo modo de compreender os fenômenos do mundo. No entanto, o trabalho se sobrepõe, no sentido em que permeia todas as causas e esforços que os sujeitos empreenderam na procura pela escola, pelos projetos e instituições responsáveis pelo desenvolvimento desta modalidade.

Este trabalho almejado pelos sujeitos por meio de uma formação escolar está diretamente ligado ao plano prático-sensível, pseudoconcreto, do qual Kosik (2002) explica como a imediata intuição prática da realidade. Qual seja, a procura pela renovação, por novas possibilidades que a educação permite, mas sobretudo a recolocação no mer-

cado de trabalho, em condições mais satisfatórias segundo seus objetivos. Lembrando que muitos estavam no cárcere, outros na dependência de gênero de uma estrutura familiar patriarcal, outros sob o efeito de entorpecentes e da criminalidade. Na verdade, o universo destes educandos é de difícil generalização, ainda que problemas de toda ordem social sejam marcantes a praticamente todos. O trabalho, neste momento do entender, assenta-se numa práxis utilitária, do pensamento comum, regido por aparências e uma sintonia entre conhecimentos religiosos, míticos, científicos e filosóficos fragmentados. “O homem como ‘preocupação’ no seu assumir a ‘preocupação’, maneja o telefone, a televisão, o elevador, o automóvel, o bonde, porém mesmo ao manejá-los não se dá conta da realidade técnica e do sentido destes aparelhos.” (KOSIK, 2002, p. 77).

A noção de trabalho destes jovens e adultos carrega consigo uma carga histórica associada ao pensamento ligada ao senso comum. Isto significa um mundo prático, natural, independente de explicações ou de razões teóricas que justifiquem suas atividades e ações. Para Vázquez (2007, p. 31) “esta atitude natural baseia-se em ver a atividade prática comum um simples dado que não requer explicação. Nela, a consciência acredita estar em uma relação direta e imediata com o mundo dos atos e objetos práticos.” Não é de se estranhar que qualquer razão teórica mais cuidadosamente desenvolvida em sala de aula cria questionamentos, por vezes, difíceis de serem bem conduzidos pelo professor-intermediador das aprendizagens e dos conhecimentos buscados.

Ao mesmo tempo em que essa noção se apresenta descolada de um pensamento mais crítico em torno do trabalho, ela é um momento da totalidade. Assim, para alcançar a totalidade concreta, ou um trabalho fundamentado na consciência, numa prática pensante, o indivíduo faz uma trajetória que perpassa a própria “pseudoconcreticidade”. Afinal, “o pensamento comum é a forma ideológica do agir humano todos os dias.” (KOSIK, 2012, p. 19). Ou seja, requer uma contraposição, ou abalo de condições históricas estabelecidas para atingir um pensamento dialético e sem as cargas reificadas características do senso comum, ou da lógica formal. Assim também explica Lefèbvre ao tratar da noção de práxis nos textos filosóficos de Marx, que torna indissociável as várias formas de conhecimento em relação a prática cotidiana.

As várias formas de conhecimento encontram seu alcance e seu sentido na conexão com a atividade prática. [...] A coerência abstrata, a demonstração teórica desligada da atividade social e da verificação prática têm nenhum valor. A essência do ser humano é social e a essência da sociedade é práxis: ato, ação, interação. Separando-se da práxis, a teoria se perde em problemas mal postos e insolúveis, em mistérios e misticismos [...] (LEFÈBVRE, 1979, p. 27).

Nem sempre esta clareza da centralidade do trabalho na busca é bem compreendida, ou bem percebida pelos docentes, pelos gestores e a instituição de ensino em geral. Normalmente, na maioria das modalidades formais da EJA, pode-se perceber a prevalência de profissionais com pouco contato com este grupo em especial, ou necessariamente com formação acadêmica que pouco priorizasse abordagens e questões pertinentes a complexidade da EJA. Inicialmente esta relação da EJA, com aqueles que dela participam diretamente, servidores técnico-administrativos, docentes, pedagogos, coordenadores, entre outros, é muito restrita às disciplinas, às demandas mais emergenciais e ao tempo de aula limitado a um período, quase sempre noturno. Além disso, é preocupante o distanciamento entre realidades, sobre as vivenciadas por aqueles da classe média, que estudaram em grandes instituições de ensino e agora lidam com a educação popular.

Aí, pois, reside uma preocupação central, qual seja, sobre a condição de passagem dos conteúdos e temas abordados no ensino, apropriando-se do prático-inerte carregado pelo estudante, dos fragmentos, à totalidade de uma ação respaldada de teoria não fetichizada do mundo das aparências. A permanência da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2012) é ato falho que no processo pode até permitir condições adequadas de inserção ao mercado de trabalho e, assim, de questionável profissionalização. Mas não permitirá o desenvolvimento pleno do sujeito para o mundo do trabalho, ou de condições autônomas, conscientes e plenamente potenciais de apreensão da realidade que o cerca. Portanto, esta relação pode pender a uma unilateralidade, qual seja, a da ausência de uma atitude crítica, permeada pelo determinismo da história, que faz com que este jovem e adulto fracasse numa busca que ainda pouco entende plenamente.

O triplo movimento, dado pela verdade, superação e desalienação torna-se fundamental para que este estudante se descubra e se realize sobre a sua produção. Desperte sobre seu papel enquanto sujeito da história, considerando uma ideia de trabalho e entendendo que sua identidade, seu próprio reconhecimento, deriva do seu trabalho. Este, que modifica a natureza e a si próprio, emergindo da natureza e dela se afirmando.

A totalidade concreta: o trabalho enquanto categoria e a práxis na EJA

Para Kosik (2012) a realidade deve ser apreendida e explicada a partir de sua própria base, ou seja, segundo o desenvolvimento e aspectos de seu movimento histórico. Numa perspectiva dialética, a realidade nos escapa tão rapidamente, ou quanto antes a compreendemos. Ainda que o autor não faça especificamente uma reflexão filosófica sobre a educação, mas de método, é possível utilizar tal postura analítica pensando elementos como o trabalho e sua dinâmica contemporânea no desenvolvimento do

modo de produção capitalista. Assim, conhecer a realidade em seu movimento, torna favorável o saber concreto das coisas, ou melhor, torna viável uma apropriação teórica dos fenômenos que nos determina. No que se refere ao trabalho, Kosik (2012) é mais específico, ao evidenciar o papel do trabalho como meio criador da realidade pela práxis.

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo e não apenas como ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade (KOSIK, 2012, p. 127).

A práxis é aqui compreendida como ação, prática subsidiada pelo pensamento, pela teoria. Sem a prática a teoria torna-se inútil, sem sentido e vice-versa. A ação sem teoria, também é deficitária, pois não desperta a consciência política do trabalho, da produção do mundo. Segundo Vázquez (2007) “a despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente.” (p. 34). O autor supracitado ainda esclarece que a despolitização exclui a participação destes sujeitos sobre processos decisórios acerca do desenvolvimento do seu cotidiano. Especifica que, “[...] fica aberto o caminho para que uma minoria se encarregue das tarefas de acordo com seus interesses particulares de grupo ou de classe.” (p. 34).

Nesse movimento, o mundo do trabalho despertado pela educação política de jovens e adultos, calcados numa interrelação com a experiência de vida e novas atitudes, parece tornar possível, mas também contraditório, ações que não simplesmente reproduzam as relações de produção capitalistas. Contradição no sentido de que o principal objetivo por vezes buscado com a EJA, acerca da profissionalização para o mercado, para a produção e acumulação, é revirado dos pés à cabeça, no sentido em que possibilita aquele que pensa entender a condição dinâmica da história. Portanto, mesmo que criada pelo capital, a história passa a ser percebida por uma totalidade superável, uma totalidade que se dá numa certa estrutura de tempo e articula com diferentes escalas espaciais. Para além da reprodução restrita das condições sociais na empresa, na firma, no barracão, ou no campo, os sujeitos são capazes de apreender as várias faces deste movimento que o suprime mesmo no cotidiano, na igreja, na família, ou no shopping.

Como uma totalidade histórica superável, o capitalismo busca a reprodução de suas relações de produção a fim de garantir, pela ampliação da produção, a acumulação. A produção de suas relações implica mais do que uma (re)produção de coisas. Implica a

tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo. Assim, essas relações não se produzem e reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na Igreja, no exército e na educação. Enfim, a produção e reprodução dessas relações se fazem dentro de um processo totalizante, mas não totalizador, que se revela em vários momentos (CURY, 1987, p. 39).

Ao cindir o trabalho do todo, a sua dimensão, aparentemente banal, associada a produção de mercadorias, se revela contraditória e perversa, como uma atividade calcada praticamente na ideia de valor de troca. Como condição apenas da mercadoria, ou como condição espiritualmente dignificante (WEBER, 1999). A aparência logo sobressai para dar sentido a verdadeira essência do trabalho e a produção de mercadorias no sistema capitalista, como desigualdade e falta de liberdade, “[...] pela existência de um trabalho mercenário e a exploração deste” (KOSIK, 2002, p. 63). Assim, também evidencia Kosik (2002) que “o trabalho que forma a riqueza da sociedade capitalista não é o trabalho em geral, é um determinado trabalho, o trabalho abstrato-concreto ou um trabalho dotado de dupla natureza [...]” (p. 211).

Esta perspectiva previamente apontada não traduz o pressuposto construtivo de uma metateoria dos temas em questão, ou de uma abordagem exaustiva, epistemológica e, por fim, de uma contribuição capaz de esgotar a amplitude que o fenômeno desperta. Menos ainda uma totalidade empírica. Mas sim de entendê-la em sua totalidade a partir do aprofundamento analítico de momentos e frações de fatos, onde esta ação deve ser concomitantemente restituída ao conjunto de relações universais. Neste caso, Henri Lefèbvre (1975) é elucidativo ao apontar que “a interação universal eleva a nível superior as noções de relação, de identidade e diferença, de oposição e contradição. É no quadro dessa interação que as relações, as contradições, aparecem unidas e atuando umas sobre as outras” (p. 204).

Ensina-nos Karel Kosik (2002) que o conhecimento adequado do mundo deriva de um pensamento que destrói as invenções fetichizadas e reificadas das coisas ideais, tornando-se num método revolucionário de transformação da própria realidade. Pois permite o entendimento da ordem própria das coisas. Enquanto conceitos fundamentais, categorias como a do trabalho, permitem o entendimento generalizado da realidade, das conexões existentes, além das relações instituídas. Trata-se de importante mecanismo de sistematização e organização de um dado fenômeno, de parte do real e de sua totalidade. Portanto, a EJA enquanto práxis revolucionária é uma construção laboral e existencial da realidade, produzida histórica e socialmente:

A práxis na sua essência e universalidade é revelação

do segredo do homem como ser ontocriativo, com ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.” (KOSIK, 2002, p. 222).

A situação do ser sobre sua produção, agora em confronto com a prática inerte do trabalho, com a reificação (no estranhamento e coisificação de seus bens e objetos criados), passa no âmbito disciplinar a depender de estratégias coerentes com as novas visões, propostas e desígnios do vir a ser de uma consciência crítica, autônoma e carregada por novas demandas. Onde a coerência das múltiplas partes, esfaceladas do todo, passe a estar engrenadas e reorganizada na volta com a totalidade concreta. Para isso, todos os campos do saber têm um papel fundamental, tanto no sentido de dar coesão ao processo formativo e transformativo da educação, como permitir novos descobrimentos sobre os fenômenos e, portanto, sobre nós mesmos.

O desenvolvimento desigual pela divisão do trabalho e algumas considerações finais

A recente urbanização, sobretudo nos países subdesenvolvidos nas três últimas décadas, exhibe aspectos dramáticos e estes devem ser compreendidos e debatidos profundamente em seus vários aspectos e, mais uma vez, a noção de trabalho torna-se peculiar para a apreensão desta realidade. Esta situação é observada de forma peculiar no espaço geográfico, em que os níveis e tipos de desenvolvimento foram desiguais e concentrados, cuja coexistência se arrolou entre diferentes setores econômicos e níveis de modernização territorial. Entender a especificidade deste processo na constituição das grandes cidades e na materialização da vida cotidiana nos países subdesenvolvidos é um passo fundamental, mas ainda distante, para um entendimento verdadeiro de seus problemas e de suas potencialidades à realização humana.

David Harvey (2005; 2011) é um dos mais destacados geógrafos a realizar uma leitura social crítica do mundo contemporâneo e, mais que isso, a subsidiar de forma concreta o desprendimento setorialista, ortodoxo e disciplinar na análise da realidade. Calcadas em referências espaciais, suas obras permitem vislumbrar as profundas transformações operadas pelo modo produtivo e, deste conhecimento, a possibilidade de desdobramentos que despertam a partir da noção de trabalho. Mas antes, a possibilidade de apreender como arranjos estruturais, que perpassam escalas do global ao local e vice-versa, sedimentam estas novas reservas de mão de obra, bem como a volatilidade das firmas em busca de novas oportunidades e vantagens econômicas. De tal maneira, as cidades nos países subdesenvolvidos tiveram no decorrer da segunda

metade do século passado um ritmo de crescimento acelerado e jamais observado, qualificado pela aglomeração e densidade em áreas urbanas macrocéfalas. A industrialização e novas organizações de trabalho passaram a moldar o dia-dia dos bairros e cidades em todo país.

Isso não se restringe apenas ao Brasil, pois os desafios colocados pelas novas relações produtivas com a globalização se deslocam e se intensificam com a industrialização e modernização em grande parte da América Latina. Nesta perspectiva, diferenciações clássicas e duais de representações geográficas da nova ordem mundial, como o modelo centro e periferia, diluir-se-iam em outras designações, como cidades globais (SASSEN, 1998; GHORRA-GOBIN, 2009) e cidades mundiais (GHORRA-GOBIN, 2009), enclaves especulativos urbanos, entre outras. Assim também, considerando uma perspectiva relativista e da reestruturação produtiva decorrente da década de 1970, para autores como Beaverstock (2000), hoje as metrópoles passariam a uma função de centro de controle e também nódulos dos fluxos financeiros e culturais sobre diferentes cidades do mundo. O que sugere um novo esquema hierárquico decisório e de regulação da acumulação capitalista, calcado em pontos específicos do planeta e estes relativamente integrados por uma intensa rede de fluxos materiais e imateriais por meio de um sistema técnico de informações.

Compreender como os processos globais se localizam nos territórios nacionais requer novos conceitos e estratégias de pesquisa. [...] O impacto dos processos globais transforma radicalmente a estrutura social das próprias cidades, alterando a organização do trabalho, a distribuição dos ganhos, a estrutura de consumo, os quais por sua vez, criam novos padrões de desigualdade social urbana (SASSEN, 1998, p. 12)

Nessa nova totalidade, as tradicionais divisões do trabalho se tornam mais complexas, em que o gerenciamento e gestão passam a virtualidades e cujos processos são ainda menos claros e desconcentrados que antes. Mesmo assim, observa-se certa continuidade das funções estabelecidas, decisivamente no que se refere a produção, ainda que varie e que seja móbil, agora passa a se situar em territórios do sul e em que a espoliação do trabalho, assim como dos recursos naturais, ou as clássicas commodities continuam a ser executadas pelos mesmos países pobres ou subdesenvolvidos em favor dos países ricos centrais ou desenvolvidos.

Em meio as homogeneizantes ondas de modernização a realidade dos alunos da EJA, como já evidenciada no primeiro tópico, se contradiz profundamente em tensões no bojo destas relações. Ora pela marginalidade em que vivem diante destas novas situações, ora pela marginalidade que o próprio país está na economia política do mundo contemporâneo. Cabe o questionamento mais recente dos limites da própria marginalização, se não é em

si uma estratégia do esvaziamento, fetichização e a reificação do trabalho humano em favor de aparatos mais lucrativos e articulados na criação de lugares hierarquizados, segundo redes simbólicas e funcionais (econômicas e políticas) de interesses e de consumo determinadas.

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo. Por outro lado, descobrem que a sociedade é comparável com processos naturais extrahumanos, meros mecanismos, porque as formas culturais baseadas em luta e opressão não é a prova de uma vontade autoconsciente e unitária. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital. Aliás a história não pôde até agora ser compreendida a rigor, pois compreensíveis são apenas os indivíduos e grupos isolados, e mesmo esta compreensão não se dá de uma forma exaustiva, uma vez que eles, por força da dependência interna de uma sociedade desumana, são ainda funções meramente mecânicas, inclusive na ação consciente. Aquela identificação é portanto contraditória, pois encerra em si uma contradição que caracteriza todos os conceitos da maneira de pensar crítica. Em outras palavras: este mundo não é o deles, mas sim o mundo do capital (HORKHEIMER, 1975, p. 138).

Assim, as razões no atual contexto tendem sempre a obediência dos interesses de forças hegemônicas, ou de modo ainda mais amplo, ao próprio “mundo do capital” (HORKHEIMER, 1975). Portanto, a busca da educação dos jovens e adultos deve ser desenvolvida para além para prática-sensível da dimensão do trabalho, conscientizando a dimensão mais ampla e total do trabalho com a práxis, em suas múltiplas articulações com os regimes de tempo, mas também nas sobreposições de escalas espaciais que hoje retroalimentam o modo de produção.

Estes questionamentos, por vezes escamoteados diante de um conteúdo relativamente compilado, ainda posto como aquele ensino bancário descrito por Paulo Freire (1996), que despreza a dimensão da experiência e do vivido pelo educando deve ser superado. A flexibilidade de tempo e de conteúdos é uma necessidade cada vez mais reforçada, porém com dificuldades de materialização por diversas razões.

Para as séries finais do ensino fundamental, ou ensino médio, aspectos específicos, como os aqui retratados, são meios de apreender as novas dinâmicas do real, perfazendo a escala do mundo para a do local, de um tempo acelerado em tensão com as tradições e perspectivas de ações lentas e orgânicas. Nisso, emerge o mundo do trabalho e

do papel deste na nossa vida. Amplia-se, pois, uma dimensão de trabalho calcado muito mais no valor de uso, do que propriamente no de troca. Pelo diálogo, o debate, busca-se de um caminho capaz de tornar o trabalho uma categoria concreta do real, e não uma abstração dedicada à acumulação ampliada do capital. Faz-se assim um esforço de humanização do trabalho, conscientização do papel dos sujeitos sociais e do conjunto social na produção de um novo mundo. O preparo teórico aqui desenvolvido, no entanto, não pode estar distanciado da profissionalização, do saber fazer, de novas técnicas e ferramentas que darão sentido lato a dimensão de práxis. O que nos traz maiores desafios institucionais com a EJA em todo o Brasil, como também de uma formação mais qualificada e preparada para breves e utópicas transformações do mundo.

Referências

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96. Brasília, 1996.
- _____. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação*. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.
- CAPUCHO, V. *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CARDOSO, L. A. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 23, n. 2, pp. 265-295, 2011.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6.ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHORRA-GOBIN, C. À l'heure de la deuxième mondialisation, une ville mondiale est-elle forcément une ville globale? *Confins* [Online] 5, 2009, posto on-line em 11 Abril 2009. Disponível em: <<http://confins.revues.org/5726>>. Acessado em: 10 ago. de 2013.
- HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, S. (Org.). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.
- HARVEY, D. *A produção capitalista do espaço*. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.
- _____. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: LUPARIE, Z.; ARANTES, O. B. F. (Orgs.). *Textos escolhidos*. São Paulo: Editora Abril, 1975.
- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009.
- SANTOS, M. *Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SASSEN, S. *As cidades na economia mundial*. São Paulo: Nobel, 1998.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: CLACSO; Expressão Popular, 2007.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1999.