

CONTRIBUIÇÕES GRAMSCIANAS PARA UMA EDUCAÇÃO UNITÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

CONTRIBUTIONS GRAMSCIANS TO AN UNITARIAN EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

CONTRIBUCIONES GRAMSCIANA PARA UNA EDUCACIÓN UNITARIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Wesley Silva Mauerverck

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí.
wesleymauverck_edu@hotmail.com

Cátia Regina Assis Almeida Leal

Professora Doutora da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí.
catiaassisleal@gmail.com

RESUMO: Este texto objetiva elencar aproximações e distanciamentos entre a Escola Unitária idealizada por Gramsci e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, em que se realizou o cruzamento de fontes bibliográficas e documentais e por último sua análise qualitativa. Expõem-se elementos basilares da EJA, os princípios da Escola Unitária de Gramsci, aproximações e distanciamentos entre a Escola Unitária e a EJA. Concluimos que a EJA, dentre outras necessidades, precisa se comprometer com a formação de intelectuais orgânicos, pois são estes que colaboram com a criação da hegemonia das classes subalternas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Princípios da Escola Unitária. Intelectuais Orgânicos.

ABSTRACT: This text aims to list similarities and differences between the unitarian school conceived by Gramsci and the Youth and Adult Education. This research is characterized as bibliographic research, in which first was carried the intersection of bibliographic and documentary sources and its qualitative analysis. Sets up basic elements of Youth and Adult Education. then the principles of the Unitarian School of Gramsci and similarities and differences between the Unitarian School and Youth and Adult Education. We conclude that the Youth and Adult Education, among other necessities, need to commit to the formation of organic intellectuals, because these collaborate with the creation of the hegemony of the lower classes.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Principles of Unitarian School. Organic Intellectuals.

RESUMEN: Este texto objetiva seleccionar aproximaciones y distanciamientos entre la escuela unitaria idealizada por Gramsci y la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Esta investigación se caracteriza como bibliográfica, en que se realizó el cruzamiento de fuentes bibliográficas y documentales con su análisis cualitativo. Se expone elementos basilares de la EJA, en los principios de la Escuela Unitaria de Gramsci, y aproximaciones y distanciamientos entre la Escuela Unitaria y la EJA. Concluimos que la EJA, de entre otras necesidades, necesita comprometerse con la formación de intelectuales orgânicos, pues son estos que colaboran con la creación de la hegemonía de las clases subalternas.

PALABRAS CLAVE: Educación de Jóvenes y Adultos. Principios de la Escuela Unitaria. Intelectuales Orgânicos.

¹ Esta pesquisa contou com financiamento da CAPES.

1 | INTRODUÇÃO

As práticas educativas apresentam múltiplos traços e conteúdos consonantes com as diversas formas nas quais o capitalismo se apresenta, assim como destaca Frigotto (2010). O sistema econômico vigente gera ampla reforma no sistema educativo, ao sofrer transformações, no sentido de adequá-la aos novos interesses em ascensão. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se que alguns de seus princípios se vinculam diretamente às novas exigências requeridas por este processo de transformação que acabam por (re) afirmar um modelo de escola atrelado ao capital, em detrimento da formação omnilateral do ser humano. Tem-se a transferência da formação de cultura geral – desinteressada – para a formação acadêmica vinculada à formação técnica e tecnológica. No aspecto de financiamento da EJA, o Estado privilegia a utilização de programas e campanhas de alfabetização de tempo reduzido, em detrimento da modalidade de ensino criada para oferecer todos os níveis de escolarização básica. Entretanto, questiona-se em que medida essas alterações nos princípios da EJA se aproximam ou se distanciam de uma escola verdadeiramente humanista e unitária.

Na tentativa de responder a este questionamento, corrobora-se com Chauí (1984), quando afirma que todas as pessoas são ideológicas e que toda postura ideológica é submissa ao critério da discutibilidade. Portanto, para controlá-la, é imperioso submeter esta postura ao debate, para que ela não se torne fechada, ativista e fanática. Essas proposições da autora basearam a constituição desta investigação que objetiva elencar aproximações e distanciamentos entre a escola unitária idealizada por Gramsci e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente a aproximação delas com a vida, a vinculação entre ensino e trabalho e a oferta e financiamento dessas escolas.

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, a partir de análises bibliográficas e documentais. A fonte basilar e norteadora do trabalho é a obra de Antônio Gramsci intitulada “Os intelectuais e a organização da Cultura”, em que ele apresenta os fundamentos da Escola Unitária.

Nessa perspectiva, primeiramente procedeu-se à exposição dos elementos de compreensão da EJA, ressaltando seus princípios e funções e, em seguida, evidenciam-se alguns elementos para se entender a Escola Unitária proposta por Gramsci e, por último elencam-se os pontos principais de encontro entre esses dois modelos de escolas.

2 | A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: princípios e funções

A Constituição Federal de 1988 garante a educação como um dos direitos fundamentais do cidadão, contudo, nem sempre esse direito é assegurado de forma igualitária, permanecendo muitas pessoas privadas do acesso à educação e das possibilidades de apreensão dos saberes da cultura produzida pela humanidade. Para um possível retorno dos prejuízos causados pela desigualdade de acesso à educação é que se apresenta a EJA, representando uma modalidade da Educação Básica, específica para atender aos/às jovens e adultos/as, trabalhadores/as ou não, cujo acesso à educação na idade/ano “adequado” não ocorrera. Alunos/as com características próprias que justificam a existência de uma área de estudo que tematize questões práticas e teóricas que os/as envolvam (BRASIL, 2000; PEREIRA; MAZZOTTI, 2008).

O Parecer CNE/CEB nº 11/00, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das diretrizes curriculares nacionais para a EJA, aponta que a “[...] EJA é uma categoria organizacional, com finalidades e funções específicas e sua oferta é obrigatória pelos poderes públicos, na medida em que os jovens e os adultos queiram fazer uso do seu direito público subjetivo” (BRASIL, 2000, p. 5). Em consonância com estas concepções e com as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a EJA, a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002) indica a existência de três funções que a orientam: a reparadora, a equalizadora e a permanente ou qualificadora.

A primeira função significa reparação, não no sentido de suprimento de um direito a eles negado, mas como o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano de ter um bem real, social e simbolicamente importante. Quanto à segunda função, a equalizadora, diz respeito à possibilidade de efetivar um percurso de desenvolvimento a todas as pessoas, tornando-as iguais perante as oportunidades, permitindo aos jovens e adultos obterem nesses espaços atualizações de conhecimentos, exposição de suas habilidades, troca de experiências e ter acesso a novas formas de cultura e trabalho. A última função, a permanente ou qualificadora, refere-se à necessidade de constante aprendizagem e atualização que o ser humano possui, chamada pela proposta curricular para a EJA de Educação permanente. (BRASIL, 2002).

Em relação aos princípios da EJA, a Proposta Curricular para o Segundo Segmento (BRASIL, 2002) e o Parecer CNE/CEB nº 11/00 (BRASIL, 2000) comungam sobre a necessidade de se resgatar os conhecimentos dos alunos, trazendo-os para o contexto escolar.

A EJA é o momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes “saberes” nascidos destes “fazeres”. (BRASIL, 2000, p. 34, grifo do autor).

A Proposta Curricular (BRASIL, 2002, p. 19) aponta a necessidade de a EJA seguir novas orientações diante das transformações socioeconômicas e culturais ocorridas nas últimas décadas do século XX. A produção do conhecimento, a aprendizagem permanente além de quatro pilares educativos - “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver” - são fatores requeridos para a formação dos cidadãos e, essenciais na mudança educacional exigida por esta transformação. Além desses, outros princípios são elencados, tais como: a inserção em um modelo educacional inovador e de qualidade para que forme cidadãos democráticos, sujeitos de ação, com educadores em formação permanente; um currículo variado que respeite as diversidades étnicas e culturais e que seja elaborado por uma construção social baseada na interação entre teoria e prática; a abordagem de conteúdos gerais, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade; o acesso às novas tecnologias para a melhoria da atuação docente; a articulação com a formação profissional.

A partir destas transformações, o desafio que se coloca no contexto da EJA é a busca pela aproximação da comunidade e da sociedade no ambiente escolar, em que vários espaços educacionais da sociedade possam ser integrados, possibilitando a criação de um ambiente cultural que leve à participação e ao reforço das atitudes criativas dos alunos-cidadãos. Todo o projeto educativo da EJA deve considerar os anseios e as necessidades da comunidade local e da sociedade na qual está inserida (BRASIL, 2002). Entende-se, segundo a Proposta Curricular para o Segundo Segmento da EJA, que o trabalho em conjunto entre empresas e escolas é o novo lócus exigido por esta sociedade em transformação. Para a Proposta,

As organizações empregadoras de todos os tipos – empresas, agências governamentais, instituições sem fins lucrativos – precisam se transformar em instituições de aprendizado e ensino. Assim, a escola deve, cada vez mais, trabalhar em parceria com os empregadores e suas organizações. Essa é a nova perspectiva que se coloca para a escola: ela tem que ser um sistema aberto, acessível a todas as pessoas e, em especial, àquelas que, por qualquer razão, não tiveram acesso a uma educação compatível, caso específico dos alunos da EJA. (BRASIL, 2002, p. 96).

A Proposta Curricular prioriza as seguintes orientações baseadas nas determinações da Confitea² para a educação de adultos nesta sociedade em transformação: formação integral do homem, a partir das competências e capacidades adequadas para que todos enfrentem as transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural; formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos; incentivo à participação ativa e crítica; desenvolver a cultura de questionamento; estimular a resolução de conflitos de forma pacífica e a erradicação de qualquer discriminação (BRASIL, 2002).

Acredita-se que os princípios da EJA estejam mais próximos às teorias do capital humano, ao serem utilizados os conceitos anteriormente expostos, tais como: a educação ou aprendizagem permanente ou qualificadora, flexibilidade, os pilares educativos, a articulação com a formação profissional, a vinculação da modalidade de ensino com as organizações empregadoras de todos os tipos. Esta proximidade é reforçada, quando se constata que as orientações da proposta curricular para o Segundo Segmento da EJA (BRASIL, 2002) pautam-se nas determinações da Confitea, cuja organizadora é a UNESCO. Esta que, como afirma Frigotto (2010, p. 58), desde 1960, passou “a obedecer ao receituário do economicismo e tecnicismo veiculados pela teoria do capital humano que submetem o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional restrita.”

Assim, baseado nestas constatações, há proximidades entre estes princípios e o de uma escola verdadeiramente humanista e unitária. Torna-se imperioso compreender como se processa uma escola com estes propósitos.

3 | ESCOLA UNITÁRIA

Gramsci, ao relatar sobre sua experiência em uma escola noturna para operários, por meio do texto “a Escola de Cultura”, escrito anteriormente a sua prisão, em 1919, destaca que diante da realidade vivida pelos adultos trabalhadores é ineficaz criar uma unidade viva nas escolas burguesas.

E vimos à nossa volta, apinhados, apertados uns contra os outros nos bancos incômodos e no espaço exíguo, estes alunos insólitos, na maior parte não jovens, fora, portanto, da idade em que aprender é coisa simples e natural. Todos cansados por um dia de fábrica ou de escritório, seguir com a atenção mais intensa o decorrer da lição, esforçando-se por assiná-la no papel, fazendo sentir de modo concreto que entre quem fala e quem escuta se estabeleceu uma corrente viva de inteligência e de simpatia. Isto não seria possível se o desejo de aprender, para estes operários, não surgisse de uma concepção do mundo que a própria vida lhes ensinou e que eles sentem necessidade de esclarecer para a possuir concretamente, para poder atuá-la plenamente. É uma unidade viva que em vão se procura criar nas escolas burguesas. (MONASTA, 2010, p. 68).

O objetivo pedagógico desta escola de cultura era fazer com que esses alunos-operários tornassem senhores de seus pensamentos e de suas ações, sujeitos de sua própria história de classe (MONASTA, 2010).

² Esta Proposta Curricular apresenta uma seção destinada às recomendações internacionais, dentre as quais se destaca a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confitea). Essa conferência compõe uma série de reuniões organizadas a cada 12 ou 13 anos pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). As Confiteas têm como objetivo debater e estabelecer diretrizes orientadoras para a política mundial em educação de adultos. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

A nossa escola é viva porque vós, operários, lhe trazeis a melhor parte de vós, a que a fadiga da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de vos tornardes mais esclarecidos. Toda a superioridade de vossa classe, neste confuso e tempestuoso momento, vemo-la expressa neste desejo de adquirir conhecimento, de vos tornardes capazes, donos do vosso pensamento e da vossa ação, artífices diretos da história da vossa classe. (MONASTA, 2010, p. 68).

Destaca-se o primeiro princípio, o da necessidade da passagem do senso comum à consciência filosófica para que todos pudessem ser governantes de si. A partir do rompimento com as teorias dominantes da época que influenciavam o movimento socialista da Itália, dos quais se destacam, principalmente, Benedetto Croce e Giovanni Gentile e pela ampliação de seus estudos sobre o Estado capitalista que Gramsci, recuperando Karl Marx, passa a se interessar pela educação e pela escola. E foi neste contexto que Gramsci começou a enxergar o potencial de uma nova escola pública que promovesse a consciência de classe, por incluir à sua organização a ideia do processo de trabalho, considerado por ele como princípio educativo (MONASTA, 2010). Portanto,

a partir dos conceitos acerca do partido revolucionário e de seus intelectuais se fundamenta a estratégia política de Gramsci que, independente do poder político e do poder do Estado, consistia na construção da independência intelectual e cultural da classe subalterna. Neste momento surge a preocupação educativa gramsciana. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 280).

Segundo Silva et al. (2012), ao analisar a formação da consciência de classe, Gramsci destaca o papel do intelectual orgânico na constituição da hegemonia de classe e, no exercício de funções educativas, enxerga a educação escolar como outro mecanismo para a construção de autonomia intelectual da classe subalterna. Para ele, “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1982, p. 9). A educação é para este autor um processo contínuo e a escola é a chave para uma educação humana que permita aos indivíduos aprenderem, na medida em que fazem escolhas, pois suas escolhas interferem a si próprios e em outras coisas, modificando-as, como expõe Fortunato (2009).

Gramsci teceu críticas ao modelo de educação italiano da época e, principalmente, à reforma no sistema educativo proposta por Giovanni Gentile. Segundo Gramsci, a escola não poderia ser hierarquizada, ou seja, para ele não se concebia existir a escola dos dominantes e intelectuais e outra das classes subalternas, ou mesmo, uma dualidade entre as funções da educação. Era possível construir uma escola que oferecesse todas as condições para que o cidadão pudesse se tornar governante, que chegasse à autonomia intelectual, um intelectual orgânico. Baseado nestas convicções, Gramsci propôs uma “escola comum, única e integral”. Comum não significa ser simples, mas sim que oportuniza acesso a todos. Única no sentido de igual, que prepare todos igualmente. O termo escola “desinteressada” está ligado a uma concepção que oportuniza o aprendizado pelos educandos de seu passado cultural acumulado historicamente e que originou a sociedade contemporânea (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008).

Este pensador propôs assim uma “escola do trabalho” que preparasse não apenas executores mecânicos, mas também que compreendessem e dominassem o seu saber, a sua arte, ao adquirir o conhecimento sobre a técnica, seus limites e possibilidades, formando uma nova geração de trabalhadores conscientes. Uma escola que unisse a teoria e a prática, que respeitasse a individualidade do aluno, considerando-o resultado de uma inter-relação com a natureza. A escola deve se constituir a partir da ação e da compreensão do processo histórico do mundo (FORTUNATO, 2009). Para Gramsci (1982), a união da educação técnica com o trabalho industrial deveria constituir a base do novo tipo de intelectual do mundo moderno, pois o trabalho é o princípio educativo.

Em seus apontamentos sobre a organização da escola e da cultura, Gramsci (1982) evidencia existir uma tendência de hierarquização da escola, uma tendência a abolir a escola “desinteressada” e difundir as escolas profissionais especializadas, o que remete a pensar-se em uma escola para dominantes e outra destinada aos subalternos. Para o autor, existe apenas um caminho para a saída da crise escolar pela qual passava a Itália, o da

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1982, p. 118).

A construção dessa escola unitária representaria o início de uma mudança na própria vida social, ou seja, na cultura. Para além de uma escola, Gramsci propôs uma mudança na própria cultura, que somente se concretizaria a partir de um projeto educacional que privilegiasse a formação integral e única para todos os homens, sem distinção de classe, conferindo a todos a oportunidade de se constituírem dirigentes/governantes da sociedade (SILVA et al., 2012).

Sobre essa questão, Gramsci (1982) chama a atenção para o fato de que é preciso definir o conceito de escola unitária. Nela, o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados, sem qualquer aproximação mecânica entre o trabalho e a teoria, mas uma articulação que fará delas uma unidade entre o trabalho manual e intelectual.

Muitas destas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver [a não ser superficialmente] com o problema de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares. (GRAMSCI, 1982, p. 149).

A escola unitária foi pensada a partir da integração entre ciência e trabalho, a ser desenvolvida em um espaço físico propício para seu funcionamento. A organização da escola unitária deveria estruturar-se de forma a oportunizar, primeiramente, certo grau de maturidade e capacidade aos alunos; desenvolver a criação intelectual e prática, a autonomia na orientação e na iniciativa; por último, inserir o aluno na atividade social. A fixação de uma idade escolar obrigatória dependerá da economia geral, pois esta pode obrigar os jovens a desempenharem uma atividade produtiva imediata.

A escola elementar deveria desenvolver noções relativas às ciências naturais, de noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, história e geografia) e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos, as primeiras noções do Estado e da sociedade, ao lado das noções de como adquirir uma nova concepção de mundo para introduzir os estudantes na vida estatal e na sociedade civil. O princípio educativo basilar das escolas elementares apoia-se no conceito de trabalho (atividade teórico-prática), que não se realizaria plenamente, nem em seu poder de expansão e produtividade sem esses conhecimentos proporcionados e desenvolvidos na escola elementar (GRAMSCI, 1982).

Acrescenta-se ainda que, para Mochcovitch (1988), a escola em Gramsci teria a missão de proporcionar a visão do mundo natural e social às classes subalternas, para que os alunos pudessem se inserir nas relações sociais, políticas e culturais da moderna sociedade em expansão. É somente conhecendo as leis civis e estatais e sua história que se reconhece que elas podem ser transformadas. Nesse sentido, tornam-se importantes tanto a alfabetização e as primeiras noções científicas, que permitem conhecer a natureza de uma maneira não mágica e não religiosa, quanto os direitos e deveres que permitem aos subalternos situarem-se na sociedade. Gramsci (1982) se preocupava com a superação de uma visão de mundo que não fosse adequada ao novo mundo capitalista em expansão. Para ele, essa era a função positiva da escola.

Essa escola em seu ensino elementar desenvolveria noções e aptidões que tornassem mais fácil, proveitosa e rápida a carreira escolar, além de uma série de atividades de auxílio paralelas à escola unitária, a fim de habituar os alunos a certa disciplina coletiva. A Escola Unitária deveria, então, organizar-se como colégio, “com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual” (GRAMSCI, 1982, p. 123).

Todos os elementos integrantes da escola unitária até aqui expostos permitem ao aluno desenvolver-se continuamente, e não por um salto. Dessa forma, passa-se primeiramente de um ensino puramente dogmático, que privilegia a memória, para a fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; passa-se da escola que disciplina os estudos do aluno autoritariamente para uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e autonomia moral são teoricamente ilimitadas (GRAMSCI, 1982).

Ainda destaca-se a última fase da escola unitária, por desenvolver os valores fundamentais à humanidade, a autodisciplina intelectual e moral necessária a uma posterior especialização, tanto científica (estudos universitários) como prático-produtivas (indústria, burocracia, organização das trocas).

Percebe-se assim que a escola não pode se fazer separada da vida, da cultura. Para Gramsci (1982), esta separação determinou a crise da escola atual e sua ligação com a vida é fator determinante para a participação ativa do aluno. Para se ligar à vida, essa escola deve ser desinteressada, sem uma finalidade prática imediata; deve ser formativa e instrutiva, de noções concretas. É essa escola que preparará o homem da época e para que este possa ser capaz de pensar, dirigir ou controlar quem dirige.

A partir dessas compreensões acerca da EJA e da Escola Unitária idealizada pelo pensador Gramsci, percebem-se aproximações e distanciamentos entre os princípios de ambas as escolas.

4 | APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A EJA constitui-se em uma modalidade destinada aos excluídos do sistema de ensino e, por conseguinte, da sociedade do capital. Os alunos, por diversos motivos, se veem obrigados a retornarem aos bancos das escolas para “aprenderem o saber necessário ao mundo do trabalho”. O perfil dos alunos da EJA brasileira descrito em Brasil³ (2002, p. 29) evidenciou as principais ocupações desses discentes por região, sendo as atividades de “doméstica, pedreiro, dona-de-casa, serviços gerais, secretária” as mais citadas. Acrescenta, ainda, que, dentre os motivos que conduziram os alunos a retomarem os estudos, obter melhores condições e posições no trabalho foi o mais citado.

No sistema educacional brasileiro, percebe-se que houve, a partir dessa necessidade, a institucionalização de uma educação voltada para os jovens e adultos excluídos que compõem a maioria da população brasileira, o que estabeleceu uma escola “regular” e outra para os excluídos. Uma escola curta e de menor duração foi destinada aos subalternos, com a função, dentre outras, de concretizar a equalização que “relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação” (BRASIL, 2002, p. 18).

³ A Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA (2002) é um documento legal, destinado a subsidiar a elaboração de propostas e projetos curriculares para o 2º segmento do Ensino Fundamental, produzidos pelo Ministério de Educação (MEC).

Em 2006, a partir do Decreto nº 5.840/06 que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA), efetivou-se outra dualidade no sistema educacional brasileiro: uma escola de EJA de cultura geral e outra que integra cultura geral e profissional/tecnológica. Sobre essas dualidades, percebe-se a marca social da escola e a possível aproximação com a escola tradicional de caráter oligárquico⁴ criticada por Gramsci (1982). Aparentemente, na EJA, uma escola dual para formar o “dirigente” e outra “instrumental” para os demais.

Na realidade concreta das escolas de EJA, no modo de produção capitalista, infere-se que a escola dos excluídos estrutura-se, a partir de um eixo central e dois objetivos aparentes. O eixo estruturante que a perpassa é o de conformar os sujeitos e manter o *status quo* da sociedade do capital. Em relação aos outros dois objetivos, o primeiro oferece a possibilidade de formar tecnicamente o trabalhador que atuará de forma acrítica e não dominará o produto de seu trabalho; a segunda oferecerá a aparente oportunidade para que o sujeito reconheça a possibilidade de transformação da realidade, com a possibilidade, também aparente, de se constituírem como verdadeiros governantes e senhores de si. Compreende-se ser esta a marca social da EJA.

Segundo Gramsci (1982, p. 136),

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Esta última transformação acontecerá, se a escola, em especial a EJA, vincular-se à vida, ao cotidiano, resgatando o saber do aluno. Observa-se nesta articulação a primeira aproximação da EJA com a Escola Unitária, pois, em certa medida, as diretrizes da EJA valorizam o saber da vida. No intuito de evidenciar esta vinculação entre a EJA e a Escola Unitária, utiliza-se o Parecer CNE/CEB nº 11/00, o qual expõe que esta modalidade de ensino se constitui em um momento único em que se pode reconhecer, reconstruir e (re)significar toda a experiência da vida, articulando-os aos saberes escolares (BRASIL, 2000). “A validação do que se aprendeu ‘fora’ dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes ‘saberes’ nascidos destes ‘fazeres’” (BRASIL, 2000, p. 34). Segundo Gramsci (1982), a vinculação da escola com a vida é fator determinante para a participação efetiva dos alunos. Para ele, é assim que a escola se faz desinteressada, sem uma finalidade imediata. Conforme o autor, a crise da escola foi determinada no momento em que esta se separou da vida. Esta é a aproximação entre as escolas.

O Parecer CNE/CEB nº 11/00 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais ressalta:

Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria da vida. Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2000, p. 62).

⁴ A escola tradicional para Gramsci era destinada aos novos grupos dirigentes. Ela formaria o futuro dominante e dirigente do país, “mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.” (GRAMSCI, 1982, p. 136).

A aproximação da EJA com a vida, também, pode se distanciar da Escola Unitária de Gramsci (1982), ao se observar qual é a verdadeira natureza dos objetivos aos quais se propõe. Ela pretende, na verdade, transmitir um saber útil ao mundo do trabalho, em outras palavras, ao mundo do capital, assim como se observa no trecho do próprio Parecer CNE/CEB nº 11/00:

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificado. (BRASIL, 2000, p. 8-9)

Expressões como “Componentes indispensáveis à nova sociedade”, “século do conhecimento” e “saberes aliados a competências” marcam presença nas diretrizes para a EJA. “No século que se avizinha, e que está sendo chamado de ‘o século do conhecimento’, mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2000, p. 8). Assim, o Parecer CNE/CEB nº 11/00 resgata os componentes indispensáveis à nova sociedade que está por vir, ou apenas quer deixar claro qual a sua intencionalidade, a quem serve essa educação. Gramsci (1982) se preocupava com a superação de uma visão de mundo que não fosse adequada ao novo mundo capitalista em expansão. Esta, segundo o autor, é a função positiva da escola, o que se distancia e muito do que propõe estas normativas.

A articulação entre EJA e formação profissional proposta pelas normativas é a outra temática a ser analisada e debatida. O marco dessa articulação foi a promulgação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 que alterou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Essa lei estabeleceu, por meio do § 3º do Art. 37, que a EJA preferencialmente se articularia com a educação profissional (BRASIL, 2008). Essa articulação também foi reforçada, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, por meio da Lei nº 13.005/14, especificamente, com o estabelecimento da meta 10. Essa meta prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014). Sobre este aspecto, Gramsci, ao formular os princípios da Escola Unitária, também estabeleceu a articulação entre educação e trabalho, não de forma instrumental, mas sim objetivando a formação para a cidadania em todas as dimensões do ser humano.

Com base na articulação entre a EJA e Educação Profissional, infere-se que esta talvez seja uma possível aproximação entre esses dois modelos educacionais. A Proposta Curricular para o Segundo Segmento (BRASIL, 2002) expõe que esta articulação entre a EJA e educação profissional não pode ocorrer de forma instrumental, pois o atual estágio de expansão da economia necessita de um modelo educacional que objetive a formação do cidadão e do ser humano em todas as suas dimensões, por ter implicações diretas na organização do trabalho. Ao definir o conceito de Escola Unitária, Gramsci ressalta que o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados nesta escola, não qualquer aproximação mecânica, mas uma articulação que fará delas uma unidade entre o trabalho manual e intelectual.

Ao se articular as duas modalidades de ensino, teríamos uma EJA mais próxima da formação que para Gramsci (1982, p.136) “não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas.” Isto porque possibilitaria maior aproximação com o trabalho e, por conseguinte, com a vida destes excluídos. A questão central é compreender se o trabalho, enquanto condição ontológica do ser humano, ou nas palavras de Gramsci (1982, p. 130), “[...] a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la, socializá-la cada vez mais profunda e extensamente”,

norteia a articulação entre essas modalidades, ou seja, é compreender se o trabalho é o princípio educativo dessa articulação que atualmente se processa: EJA e Educação Profissional.

Esse aspecto pode indicar, por outro lado, também, um distanciamento dos princípios da EJA com os postulados de Gramsci, se na prática essa articulação não se nortear pelo eixo da promoção da democracia ou se apenas privilegiar os aspectos técnicos do trabalho. Para Gramsci, este modelo educativo que privilegia a técnica profissional pode ser uma forma de socializar seus alunos à lógica da produção, à lógica do capital, reforçando a diferença entre as classes, eternizando-as e estratificando-as. Este autor tece crítica a este modelo que se diz democrático. Segundo ele, “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode constituir apenas em que um operário se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante [...]” (GRAMSCI, 1982, p. 137). Segundo esse autor, a escola atual não conserva nem mesmo a ilusão, uma vez que é organizada para restringir a preparação do governante tecnicamente qualificado. O que ele pretendia era uma “escola do trabalho”, que formasse trabalhadores conscientes, que conhecessem sobre a técnica, seus limites e possibilidades, compreendendo e dominando assim o seu saber. Ele nos alerta sobre o surgimento de escolas de formação profissional que se dizem democráticas, possuindo novas e mais adequadas técnicas destinadas a transformações industriais:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que o novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Percebe-se que os esforços trazidos pelo PNE, enquanto política de Estado, no sentido de articulação destas duas propostas, pode representar uma consequência do desenvolvimento da base industrial que produz/iu uma divisão entre a escola clássica destinada às classes dominantes e a escola profissional que forma o novo intelectual urbano necessário ao sistema econômico dominante, assim como apontado por Gramsci (1982).

A EJA foi construída e requerida pela sociedade e representa a escola do proletariado, dos excluídos do sistema de ensino, contudo, mais próxima da escola clássica de formação da cultura geral destinada aos dominantes. Diante do desenvolvimento da base econômica, ela necessita se articular “preferencialmente” à educação profissional que é originalmente a instrução dos dominados. Assim como expressava Gramsci (1982) sobre a escola clássica, a modalidade da EJA, também, possui caráter de formação geral, sem finalidades práticas imediatas e, portanto, distante das demandas requeridas pelo mercado que é altamente técnico, prático. Isso pode ser constatado, por exemplo, nos objetivos do Ensino Fundamental para a EJA, o qual pretende desenvolver os aspectos cognitivos, físicos, afetivos, estéticos e éticos, de atuação e inserção social, uma formação básica para o efetivo exercício da cidadania, para a compreensão das transformações do mundo e nele atuar criticamente (BRASIL, 2002).

Essa articulação da EJA com a Educação Profissional promove nas entrelinhas a verdadeira educação dos excluídos, uma suposta formação geral e técnica, voltada para os interesses imediatos do capital. Esta pode ser a “nova” escola “destinada a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (GRAMSCI, 1982, p. 136). Com isso, reforça-se ainda mais a necessidade de compreender qual concepção de trabalho é priorizada por essa articulação. Se se utiliza da concepção de trabalho de Gramsci ou se tem maior aproximação à teoria do capital humano.

Outra questão que se traz para o debate é sobre o Parecer CNE/CEB nº 11/00 efetivar a obrigatoriedade do Estado para com a reparação dessa dívida social que é o não acesso ao saber acumulado pelo ser humano e a correção das desigualdades sociais nesta sociedade intitulada pelo Parecer como grafocêntrica (BRASIL, 2000). Dessa forma, o Parecer reconhece a natureza das desigualdades e suas consequências na sociedade brasileira atual, provavelmente por ter sido construído a partir de intensos debates e reflexões com as instituições interessadas na educação de adultos (SOARES, 2002).

Retomando o já exposto, para Gramsci (1982), o Estado precisa assumir as despesas que eram anteriormente atribuídas à família, sendo sua responsabilidade a ampliação do espaço físico das escolas, do material científico e do corpo docente. Uma escola que possuísse ainda dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário (GRAMSCI, 1982). Esta questão nos conduz ao aspecto do repasse de recursos à EJA.

Neste aspecto do financiamento, por mais que o Parecer CNE/CEB nº 11/00 afirme o dever do Estado, observa-se a marginalidade enfrentada pela escolarização de jovens e adultos, por meio de sua modalidade específica, frente às políticas educativas nacionais e demais campanhas de alfabetização aligeiradas, influenciadas pela reforma gerencial do Estado e das ideologias neoliberais. Toma-se, a título de exemplificação, o contexto de duas políticas públicas: o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e o Programa de Alfabetização Solidária (PAS).

O Fundef objetivava incentivar o desenvolvimento deste nível de ensino, por meio do repasse de recursos, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede do Ensino Fundamental. Este, contudo, não incluía os alunos matriculados no Ensino Fundamental da modalidade EJA, no repasse dos recursos, o que resultou na redução de ofertas de vagas ou a sua substituição pelo ensino regular noturno, sem nenhuma adaptação pedagógica, apenas para ser o aluno computado nos cálculos do FUNDEF. Como consequência desse não financiamento, o FUNDEF desestimulou, em certa medida, a criação e/ou ampliação de turmas na EJA nos Estados e Municípios (RUMMERT; VENTURA, 2007). O veto presidencial declarado pela Mensagem nº 1.439, de 24 de dezembro de 1996 corrobora com esse desestímulo, ao afirmar:

Considerar as matrículas do ensino fundamental supletivo, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo, é um critério que, embora factível do ponto de vista sócio educacional, na medida em que abraça o universo de alunos que não tiverem a oportunidade de frequentar o ensino regular, é temerário do ponto de vista da precisa repartição dos recursos [...]. (BRASIL, 1996b).

O Estado parece não tomar como efetiva a sua obrigação com a EJA, enquanto modalidade de ensino específica para jovens e adultos que compreende o Ensino Fundamental e Médio, mesmo estabelecendo estratégias que demonstrem a atenção sobre o repasse de recursos como expresso em suas diretrizes pelo Parecer CNE/CEB nº 11/00, embora elas possam ser entendidas como política de governo:

De 1995 a 1999, o MEC por meio da SEF/COEJA fez 95 convênios com Secretarias Estaduais de Educação, 2.468 com Secretarias Municipais, 25 com Universidades e 54 com ONGs. Estes convênios implicam recursos públicos com o objetivo de oferta de ensino da EJA sob a forma presencial. (BRASIL, 2000, p. 52).

Barreyro (2010) expõe sobre esta tentativa de desobrigação para com a modalidade de EJA por parte do governo FHC, afirmando que, um ano após o veto presidencial, surgiu no cenário brasileiro o PAS que “consiste em uma campanha de alfabetização inicial desenvolvida em apenas

um semestre, dirigida aos municípios mais pobres que apresentam os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos” (HADDAD; DI PIERRO, 2000 p. 38). Este programa apresentava um modelo “inovador” de financiamento, contava com fundos obtidos dos setores públicos e privados. O “Programa Alfabetização Solidária convertia um direito garantido na Constituição em um ato filantrópico” (BARREYRO, 2010, p. 185). Segundo esta autora, o PAS se tornou um modelo de terceirização de políticas educacionais, neste caso, de alfabetização de jovens e adultos.

Percebe-se que o Estado manteve, neste caso, a oferta gratuita das políticas sociais, apenas alfabetização, transferindo a execução dessas políticas para as organizações não estatais por meio de repasse de recursos, o que por sinal diminuiria seus custos. Diante dos dados históricos do não êxito dos programas de alfabetização, ainda se observa a persistência por parte do Estado em manter esse tipo de política pública, como se observa nas estratégias para o cumprimento das metas 08 e 10 do PNE:

8.2) Implementação de programas de educação de jovens e adultos. [...] 9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população; [...] 10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica; [...]. (BRASIL, 2014).

Constata-se por fim que, ao invés de serem investidos maiores esforços, no sentido da universalização do ensino público de qualidade aos excluídos do sistema de ensino em idades escolares, por meio da modalidade de EJA, são investidos maiores esforços por parte do Estado em políticas emergenciais, focais, paliativas, que acentuam as desigualdades, o que contradiz o Parecer CNE/CEB nº 11/00, ao apresentar como obrigação do Estado atuar na redução das desigualdades. Este reconhece a formação hierárquica da sociedade brasileira, portanto, entende que a constituição da nossa sociedade é baseada pela divisão de classes e que esta divisão é acentuada, dentre outros fatores, pelo acesso ao saber e aos meios de obtê-lo. Não investir, reconhecendo a natureza destas condições, fragiliza e secundariza a modalidade de EJA, colocando-a em uma posição periférica e marginal na agenda pública.

O Parecer CNE/CEB nº 11/00 expõe que “o acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social” (BRASIL, 2000, p. 8), mas os fatos evidenciados anteriormente comprovam que essa parece não ser a prioridade, não em termos de financiamento. Nesse aspecto do repasse de recurso, parece haver mais distanciamentos em relação à escola idealizada por Gramsci do que aproximações. Então, questiona-se: quais são as reais intenções do Estado, ao atuar desta forma?

Uma possível resposta pode ser encontrada nas palavras de Gramsci (1982), quando ele expõe que há uma profunda crise na tradição cultural e na concepção de vida e de homem, o que promove, segundo o autor, a progressiva degenerescência. Pode-se ainda ater nas palavras de Frigotto (2010, p. 21), ao expor que “[...] a necessidade de conservar a natureza excludente das relações sociais, especificam os dilemas e contradições que o capital e os *homens de negócio* historicamente encontram para adequar a educação aos seus interesses”. Mas Frigotto (2010) ressalta que este é um espaço de contradição. Nele é possível desenvolver projetos de sociedades e educação que aspirem à emancipação humana. Assim, reitera-se a preocupação de

Gramsci, quando afirma a necessidade da construção de uma visão de mundo contra-hegemônica ao mundo capitalista em expansão. Esta é a função positiva da escola, atribuída por Gramsci e acrescenta-se ser, também, da EJA.

5 | À GUIA DE CONCLUSÃO

Baseado nas proposições das normativas oficiais para a EJA, percebem-se aproximações e distanciamentos entre os princípios da EJA e os da Escola Unitária proposta por Gramsci. O desafio identificado para a EJA foi que esta necessita buscar a formação positiva da escola, para que realmente possa construir e promover a cidadania, em que a formação do homem integral seja o eixo central.

Entende-se que os princípios da Escola Unitária proposta por Gramsci destinavam-se à realidade italiana. É relevante, porém, a sua aproximação com a realidade da educação brasileira, em especial da EJA. Mesmo de formas diferentes, ambos os países se estruturam economicamente no sistema capitalista e refletir sobre uma escola que não seja dual, oligárquica se faz necessário para construir homens verdadeiramente senhores de si.

As contribuições da escola idealizada por Gramsci para a EJA foram: no que se refere à necessidade de promoção da conscientização dos educandos por meio da aproximação com os saberes culturalmente construídos e vividos por eles no cotidiano. Somente a partir do conhecimento da história do homem é que se percebe que mudar é difícil, mas não impossível. A EJA precisa se comprometer com a formação dos intelectuais orgânicos, pois são estes que auxiliarão a criação da hegemonia das classes subalternas. O fundamental é compreender os mecanismo que estão por trás da constituição desta escola e engajar na luta por uma política pública da educação de EJA que promova a verdadeira reforma da escola e, por conseguinte, da sociedade. Esta reforma não será simples,

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. (GRAMSCI, 1982, p. 132).

O autor contribui ainda, na medida em que expõe a importância da estrutura física da escola. Faz-se necessário, por parte do Estado, investimento para que a escola se organize de forma eficiente e atenda a seus objetivos.

Por fim, conclui-se que, mesmo reconhecendo que a EJA represente uma alternativa de recuperação da escolarização dos excluídos, não se acredita que se trate apenas de repor um direito a eles negado ou de reconhecer uma Escola Unitária que forme o adulto trabalhador qualificado, nos moldes do sistema do qual é expressão. Essa escola deve proporcionar a consciência de classe e, por conseguinte, objetivar a luta por verdadeiras transformações do sistema que produz desigualdades, raiz produtora desses excluídos dos sistemas de ensino e da sociedade. É ter como objetivo principal a concretização de uma visão de mundo que lhe faça compreender que é necessária a luta por outras formas de organização econômica e social. Sem estas condições, a escola destinada aos excluídos de nada adianta e apenas reforçará e manterá o *status quo* vigente.

Referências

- BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educar em Revista*, n. 38, p. 175-191, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 29 nov. 2014.
- _____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 dez. 2014.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2012.
- _____. Mensagem nº 1.439, de 24 de dezembro de 1996. Veto parcial do Projeto de Lei nº 92 de 1996, que Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto_anterior_98/Mv1439-96.htm>. Acesso em: 29 nov. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de jovens e adultos*: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília, DF: MEC; SEF, 2002. 148 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2013.
- _____. Parecer CNE/CEB nº 11, aprovado em 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e adultos. Homologado em 7 jun. 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15. Disponível em: <http://www.http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FORTUNATO, S. A. O. Escola, educação e trabalho na concepção de Antonio Gramsci. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Editora Champagnat, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2015_2166.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Aprendizagem de jovens e adultos*: avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.
- MOCHCOVITCH, L. G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1988.
- MONASTA, A. *Antonio Gramsci*. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.
- NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. *A Escola Unitária: educação e trabalho em Gramsci*. Revista HISTEDBR, n. 30, p. 275-291, jun. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.
- PEREIRA, G. M. S.; MAZZOTTI, T. B. *Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno*. Motriz, v. 14, n. 1 p. 53-62, 2008. Disponível em: <<http://www.mazzotti.pro.br/styled/page6/files/rs-ed-fis-por-alunos-trabalhadores-.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2012.
- RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.
- SILVA, S. C. et al. A escola desinteressada e outros conceitos gramscianos: estabelecendo bases ético-políticas para uma educação profissional emancipadora. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 4., 2012, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-028.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- SOARES, L. J. G. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.