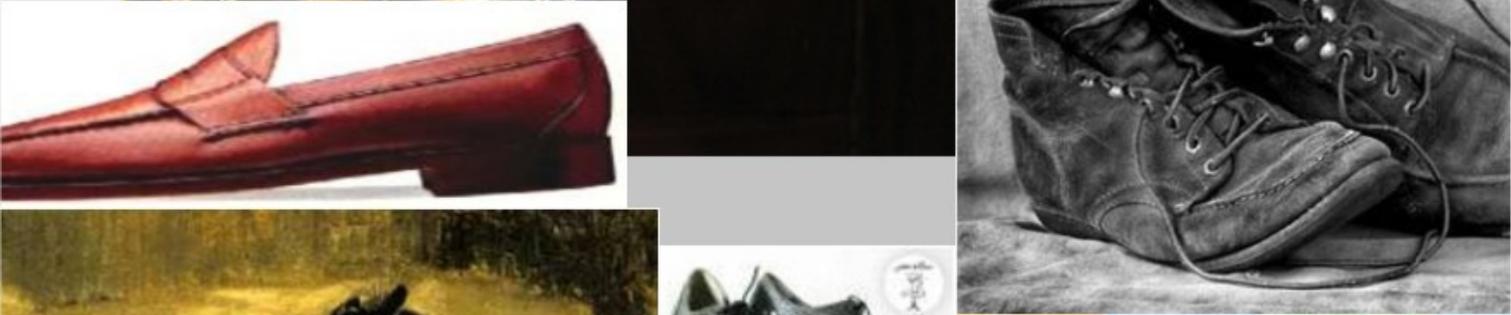




**A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES-EXPERIÊNCIA DO TRABALHO
E OS SABERES ESCOLARES, VISTA POR ALUNOS DO PROEJA
DO IFSUL DE SAPUCAIA DO SUL**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANÁLIA BESCIA MARTINS DE BARROS

**A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES-EXPERIÊNCIA DO TRABALHO
E OS SABERES ESCOLARES, VISTA POR ALUNOS DO PROEJA
DO IFSUL DE SAPUCAIA DO SUL**

Porto Alegre, março de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANÁLIA BESCIA MARTINS DE BARROS

**A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES-EXPERIÊNCIA DO TRABALHO
E OS SABERES ESCOLARES, VISTA POR ALUNOS DO
PROEJA DO IFSUL DE SAPUCAIA DO SUL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Naira Lisboa Franzoi.

Porto Alegre, Abril de 2010.

ANÁLIA BESCIA MARTINS DE BARROS

**A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES-EXPERIÊNCIA DO TRABALHO
E OS SABERES ESCOLARES, VISTA POR ALUNOS
DO PROEJA DO IFSUL DE SAPUCAIA DO SUL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Naira Lisboa Franzoi.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - (UFRGS)

Prof^a. Dra. Maria Clara Bueno Fischer - UNISINOS - PPG-EDU

Prof^o Dr. Mauro Del Pino - UFPEL - PPG-EDU

Porto Alegre, Abril de 2010.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir uma jornada tão significativa, para minha formação pessoal e intelectual, como um curso de Mestrado, gostaria de, inicialmente, expressar meus agradecimentos àqueles e àquelas que, ao longo deste percurso, foram mestres, colegas, parceiros, amigos e familiares e que, de modos distintos e singulares, contribuíram para tornar mais fácil e prazerosa a travessia. Trata-se de um processo difícil para todos os neófitos, com pretensão de fazer ciência, com compromisso para com a justiça social.

Agradeço a todos os professores que tive, ao longo da minha trajetória escolar, pelos saberes que me possibilitaram construir e reconstruir, particularmente aos professores com os quais tive o privilégio de conviver, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Agradeço, particularmente, aos colegas do Mestrado, que deram contribuições importantes para o estudo a que me propus. Alguns se tornaram mais que colegas, tornaram-se companheiros e cúmplices, na empreitada pelas afinidades temáticas e pessoais.

Um agradecimento especial a minha orientadora, professora Naira Lisboa Franzoi, com quem convivi como aluna PEC e, depois, como orientanda no mestrado. Com ela, pude perceber a coerência entre a teoria e prática, a solidariedade e a justiça, como base de suas ações. A possibilidade de conviver com uma intelectual brilhante e, ao mesmo tempo, humilde e acolhedora contribuiu profundamente para que eu pudesse constituir e trilhar o meu caminho como pesquisadora-aprendiz. Ela foi sempre primando pelo distanciamento necessário, para que eu pudesse fazer e assumir minhas escolhas, com autonomia e responsabilidade.

Agradeço à companhia carinhosa e solidária dos colegas mestrandos, orientandos da professora, por terem se mostrado solícitos e leais, além estarem sempre dispostos a ajudar. Particularmente, nesse sentido, agradeço Israel Dutra, Maria do Carmo Canani, Claudete Souza Oliveira. Em especial, também, vale destacar Cidriana Parenza, colega doutoranda e parceira de bons debates intelectuais e companheira sempre solícita.

Agradeço, em particular, ao grupo de pesquisa CAPES/PROEJA, que reúne pesquisadores em rede, de diferentes instituições. Com eles, muito aprendi, tanto nas idas e vindas das viagens de trabalho, quando nos seminários e encontros de formação. Esse grupo possibilitou o reencontro com professores e colegas que conhecia de outros processos intelectuais e de luta. Foi muito gratificante, do ponto de vista intelectual, a possibilidade de vivenciar, na academia, uma experiência de trabalho coletivo com pesquisadores com diferentes trajetórias e experiências.

Destaco, também, Patrícia Nunes e, em seu nome, as demais colegas pesquisadoras da UNISINOS.

Fernanda Zorzi, com sua energia e compromisso com a educação pública de qualidade representa os colegas pesquisadores dos Institutos Federais.

Um agradecimento especial ao Professor Mauro Delpino e Álvaro Hypólito, que sempre nos receberam tão bem em Pelotas. Essas viagens, para mim, sempre tinham um gosto especial, pois morei e concluí meus estudos naquela cidade.

Agradeço, ainda, à professora Maria Clara Bueno Fischer, que possibilitou, junto com a professora Naira, momentos de estudos e trocas inesquecíveis, além de estar sempre aberta e disposta a contribuir com nosso crescimento intelectual.

À Banca de Qualificação do projeto desta dissertação, pelas contribuições para o avanço da discussão da temática proposta.

A Viviane Deomoly, muito obrigada, pela paciência, competência e prontidão, ao atender bolsistas e pesquisadores.

A CAPES cumpriu um papel importante, nesse momento vivido, pois possibilitou o financiamento da pesquisa, tanto com a bolsa de estudo, como através da subvenção para a participação em encontros e seminários.

Agradeço, especialmente, aos coordenadores do PROEJA do IFSul, campus de Sapucaia do Sul, que me acolheram com muito solicitude e possibilitaram, assim, a realização da pesquisa na instituição. Aqui nomeio os professores Adriano Armando Amarante e Margarete Chiapinotto Noro que fizeram esforços, desde o primeiro momento da pesquisa, no sentido de possibilitar meu acesso aos alunos e documentos. Os professores Paulo Luiz Carvalho de Freitas, Assis Francisco de Castilho e Janaina Marques da Silva, que permitiram que assistisse às suas aulas e liberaram os alunos, para que pudessem contribuir com as entrevistas. Por fim, um agradecimento particular à Professora Marcia Regina Andres Jeovani da Silva,

coordenadora pedagógica no ano de 2009, pela sua disposição em atender às necessidades mais gerais e pontuais em relação à pesquisa.

Agradeço, muito especialmente, a todos os estudantes que foram co-autores da pesquisa. Sem eles, ela não seria possível e muito menos tão rica e prazerosa. São exemplos de vida de quem não se curva facilmente às intempéries e vicissitudes e que ensinam que a felicidade é possível, mesmo em meio às atribulações que os setores populares enfrentam.

Agradeço à equipe da Pazza Comunicazione, Maria Luiza Cardinale Baptista e Dayane Ribeiro, pela supervisão de texto, planejamento visual e formatação do trabalho.

Também sou agradecida à Adriana Mello, pela tradução do resumo para o espanhol.

Um agradecimento particular a dois amigos. O primeiro é o camarada Guto, que foi o responsável pela minha aproximação, como aluna PEC, da professora Naira, pois me convidou a participar de suas aulas e eu acabei indo, gostando, ficando. E a professora Márcia Fernandes, colega de escola e grande professora que se manteve por perto sempre lembrando o quando é bom dar aulas e conviver com os alunos. Valeu Márcia estive longe mais não afastada devido a sua amizade.

Por fim, quero aqui fazer uma homenagem especial a minha família, Ao Marquinho, companheiro amoroso e intelectual brilhante, sempre solidário e presente, que contribuiu, de diferentes maneiras, para que esse sonho se realizasse. As minhas filhas Lucila e Camila, cada uma a seu modo, acompanharam e contribuíram para que eu conseguisse viver essa hibernação intelectual e, por isso, não estive tão presente como gostaria, ao longo desses dois anos. Obrigada meninas. Vocês foram 'show', demais mesmo.



Provérbios e cantares

Caminhantes, são teus rastros
O caminho, e nada mais;
Caminhante não há caminho,
Faz-se o caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante não há caminho,
Somente sulcos no mar.

Antonio Machado

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo estudar a relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, sob o ponto de vista dos alunos do PROEJA do IFSul, campus de Sapucaia do Sul. Os objetivos específicos foram: a) conhecer as trajetórias ocupacionais e escolares dos alunos do PROEJA de Sapucaia do Sul; b) analisar seus saberes-experiência do trabalho; c) discutir a importância dos saberes-experiência do trabalho, no processo de aprendizagem; d) analisar o reconhecimento da relação entre saber-experiência do trabalho e os saberes escolares, por parte dos alunos. A abordagem teórica utilizada está situada no campo de estudos Trabalho e Educação e Educação de Jovens e adultos. A metodologia utilizada foi o materialismo histórico e dialético. Foram entrevistados 48 alunos, na fase da pesquisa exploratória. Depois, 11 alunos participaram das entrevistas; seis, do sócio-substituto; sete, do trabalho com as fotografias; e seis, do grupo focal. Os resultados da pesquisa mostram uma diversidade muito grande de saberes-experiência de que os alunos são portadores, além de indicar que eles fazem uso dos saberes escolares, em suas atividades de trabalho, de forma intensa, particularmente de Português e dos conhecimentos das disciplinas da formação da área técnica. Pode-se afirmar que uma parte significativa dos alunos que participaram da pesquisa veem relação entre os seus saberes-experiência de trabalho e as aulas no PROEJA. A maioria dos estudantes demonstrou se sentir orgulhosa do seu trabalho, mas não faz uma relação direta entre os seus saberes e os conteúdos que devem ser ensinados em sala de aula pelos professores.

Palavras chaves: Trabalho, educação, saberes, educação de jovens e adultos, Ensino e Aprendizagem, Formação, PROEJA.

RESUMEN

La actual pesquisa tuvo por objetivo estudiar la relación entre los saberes-experiencia de los trabajos e los saberes de la escuela, bajo el punto de vista de los alumnos del PROEJA del IF-Sul, campus de la ciudad de Sapucaia do Sul. Los objetivos específicos fueron: a) conocer las trajetórias ocupacionais y escolares de los alumnos del PROEJA de la ciudad Sapucaia do Sul; b) analizar sus saberes-experiencia del trabajo; b) discutir la importancia de los saberes-experiencia del trabajo, en el proceso de la aprendizaje; c) analizar el reconocimiento de la relación entre el saber-experiencia del trabajo y los saberes escolares, por parte de los alumnos. La abordaje teórica empleada está situada en el campo de estudios Trabajo y Educación y Educación de Jovenes y adultos. La metodología utilizada fue el materialismo histórico y dialéctico. Fueran entrevistados 48 alumnos, en la etapa de pesquisa exploratória. Después, 11 alumnos participaron de las entrevistas; seis, del sosia-sustituto; siete, del trabajo con las fotografías; y seis, del grupo focal. Los resultados de la pesquisa muestran una diversidad muy grande de los saberes-experiencia de que los alumnos son portadores, más allá de indicar ya puesto que ellos hacen uso de los saberes escolares, en suyas atividades en el trabajo, de forma intensa, particularmente del Portugues y de los conocimientos de las disciplinas de la formación en el campo de acción técnica. Puede-se afirmar que una parte significativa de los alumnos que participaron de la pesquisa ven relación entre suyas saberes-experiencia del trabajo y las aulas en el PROEJA. La mayoría de los estudiantes demostraran sentir-se orgullosa de su seu trabajo, pero no hacen una relación directa entre suyas saberes y los contenidos que deben ser enseñados en aula por los profesores.

Palabras-clave: trabajo, educación, saberes, educación de jovenes y adultos, PROEJA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 MINHA TRAJETÓRIA E O ENCONTRO COM O TEMA.....	15
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	20
1.3 A JUSTIFICATIVA DE PESQUISA.....	21
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	24
2 CONTEXTO DO MUNDO DO TRABALHO E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO 26	
2.1 AS MUDANÇAS NA RELAÇÃO DO TRABALHADOR COM O TRABALHO.....	29
2.2 A TÉCNICA COMO ANTROPOFAGIA.....	31
2.3 QUANDO O RESPONSÁVEL É O TRABALHADOR	33
2.4 A CENTRALIDADE DO TRABALHO.....	34
2.5 TRABALHO	36
2.6 CLASSE	41
2.7 EXPERIÊNCIA	45
2.8 SABERES	48
3 O PROEJA: “SE EXISTIMOS, A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?”	55
3.1 O PROEJA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA O ENSINO MÉDIO.....	57
3.2 O PROEJA DE SAPUCAIA DO SUL.....	60
3.3. A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL SUL RIOGRANDENSE	62
3.4 O PROEJA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	67
3.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	73
3.6 TRABALHADOR QUE SE FAZ ALUNO, QUE SE FAZ TRABALHADOR.....	77
4. METODOLOGIA	81
4.1 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS.....	86
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	87
4.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	88
4.4 REGISTROS DOS DADOS.....	92
4.5 ANÁLISES DOS DADOS	93

4.6 PASSO A PASSO	95
4.7 CAMINHOS PERCORRIDOS EM 2008	95
4.8 CAMINHOS PERCORRIDOS EM 2009	96
5 ENCONTROS DE SABERES NO CAMPO DA PESQUISA.....	98
5.1 O PERFIL DOS ALUNOS DO PROEJA NO ESTADO	99
5.2 OS ALUNOS DO PROEJA NO CAMPUS DE SAPUCAIA DO SUL.....	100
5.3 TRAJETÓRIAS DE TRABALHO	104
5.4 TRAJETÓRIAS – ESCOLARES.....	112
5.4.1 “Ó, pedaço de mim! Ó, metade afastada de mim...”	119
6 PALAVRAS DA EXPERIÊNCIA	125
6.1 A FALA DOS ALUNOS.....	129
6.2 O TRABALHO NO DOMUS.....	130
6.2.1 Marinúbia: a busca do trampolim	130
6.2.2 Catiucia: “Não tem letras no chão, pra gente ler”	136
6.2.3 Joelcir: “Queria voltar a estudar fazia tempo, fazia bastante tempo”	139
6.2.4 Léia: à espera do ócio.....	143
6.3 ACOLHIMENTO AO PÚBLICO	146
6.3.1 Patrícia: “É tudo muito bom aqui”	146
6.3.2 Camila e os setecentos ramais	149
6.3.3 Cristenluam: o primeiro emprego, a gente nunca esquece.....	151
6.3.4 Carina: “Tô amando está aqui”	154
6.4 PRODUÇÃO.....	155
6.4.1 Liliam: “Aqui eu aprendi muito pouco”	156
6.4.2 Francisco: aprendendo a dizer não	158
6.4.3 Elisandro: “estou sempre aprendendo, sou muito curioso”	162
7 SABERES ESCOLARES: AS RELAÇÕES QUE OS ALUNOS FAZEM.....	165
7.1 “TU VOLTA A TE CONHECER E A CONHECER O MUNDO, TU VÊ TUDO COM OUTROS OLHOS”	174
7.2 FORMAÇÃO GERAL E RELAÇÕES DE TRABALHO	176
7.3 OS SABERES ESCOLARES E O COTIDIANO DE VIDA.....	180

7.4 RELAÇÕES ENTRE AS DISCIPLINAS TÉCNICAS E O MUNDO DO TRABALHO	187
7.5 RECONHECIMENTO DOS SABERES DO TRABALHO PELOS PROFESSORES	193
7.5.1 Sim, os professores consideram as nossas experiências	194
7.5.2 Não, eles não consideram meus conhecimentos.....	200
7.5.3 Diálogos sobre seus depoimentos	204
8 CONCLUSÃO	211
BIBLIOGRAFIA	226
APÊNDICE A	239
APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PESQUISADOS NA PESQUISA EXPLORATÓRIA	241
APÊNDICE C - PROFISSÕES/OCUPAÇÕES DAS ALUNAS/OS	243
APÊNDICE D	246

1. INTRODUÇÃO



[...]
Hora após hora,
o pé e outro pé,
às vezes de homem
ou de mulher,
em cima, em baixo,
pelos campos, pelas minas
atrás, fora,
dentro, adiante
este pé trabalhou com seu sapato
mal teve tempo
de estar com o amor e o sonho
caminhou, caminharam
até que o homem inteiro se deteve.
Pablo Neruda

O presente trabalho tem por objetivo estudar a relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, a partir da visão de alunos do PROEJA de Sapucaia do Sul.

O trabalho problematiza a relação saberes-experiência do trabalho e a prática pedagógica, no curso de Técnico em Administração de Nível Médio na modalidade PROEJA. Tem por objetivo geral compreender a relação, entre as experiências de trabalho dos alunos e os saberes escolares, proporcionados pelo PROEJA, levando em consideração a relação educação e trabalho, em nossa sociedade. E por objetivos específicos: a) conhecer as trajetórias ocupacionais e escolares dos alunos do PROEJA de Sapucaia do Sul; b) analisar seus saberes-experiência do trabalho; c) discutir a importância dos saberes-experiência do trabalho, no processo de aprendizagem; d) analisar o reconhecimento da relação entre saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, por parte dos alunos.

1.1 MINHA TRAJETÓRIA E O ENCONTRO COM O TEMA¹

A minha trajetória pessoal com a educação é típica da maioria da classe trabalhadora. Nasci em Garanhuns, no estado de Pernambuco. Fui alfabetizada, junto com a minha irmã mais velha, por minha mãe, pois morávamos em um sítio e não havia escola a 'milhares de léguas dali', para usar uma expressão típica do nordeste.

Com o passar do tempo, minha família optou por migrar para Recife, pois era necessário que estudássemos, e minha mãe sabia que, se continuássemos ali, não conseguiríamos estudar. Chegando a Recife, fui matriculada na quinta série do antigo primeiro grau e, desde então, não parei de estudar, sempre em escola pública.

Fiquei marcada pelo esforço da minha mãe, para que todas estudassem. Marcada pelas mudanças do interior para a Capital e as consequências disso, em termos de perda de qualidade de vida e transformação cultural. Um exemplo, nesse sentido, é que meu pai foi trabalhar como assalariado, o que provocou, também, um estranhamento já que, antes, ele trabalhava como agricultor.

¹ Este trecho está escrito em primeira pessoa, por tratar de aspectos subjetivos do processo de constituição dos saberes-experiência da pesquisadora.

Concluí o Segundo Grau e ingressei na Faculdade de História, em Pernambuco, onde me aproximei da militância e da pesquisa. Atuei no grupo Tortura Nunca Mais, pois, era do Diretório Acadêmico do curso, participei do Diretório Central dos Estudantes, além de participar do movimento de área, que era o movimento que discutia as questões específicas da história. Acabei sendo membro da Federação Nacional dos Estudantes de História, além de participar de um centro de pesquisa sobre a história de Pernambuco.

Ainda durante o curso, fiz uma nova ruptura, desta vez por amor, e migrei para o Rio Grande do Sul, onde dei continuidade a minha faculdade, na UFPEL. Depois, fiz a especialização em Educação.

Terminei o curso em 1992 e comecei a dar aulas em um supletivo particular e, também, em um curso pré-vestibular, além de trabalhar na assessoria de formação política do partido dos trabalhadores. Antes disso já havia participado da primeira turma do curso de formação de formadores da CUT/RS e atuava no coletivo de formadores da CUT de Pelotas. Com o passar do tempo, acabei me mudando para Porto Alegre, onde comecei a dar aulas em uma escola do SESC, para jovens e adultos, ensino fundamental e médio e, também, no ensino regular e no pré-vestibular da mesma.

Também trabalhei em escolas da rede privada de ensino e passei a fazer parte do SINPRO/RS, como delegada de base. Assim, acabei sendo eleita, pela base, para a direção da federação dos trabalhadores em educação da rede privada de ensino. Como representante do SINPRO participei, junto à Escola Sul da CUT, do grupo de trabalho de gênero e mundo do trabalho, que abrangia os estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, coordenei o GT por dois anos.

Morando em Porto Alegre, fui convidada para atuar na assessoria técnica do PT, na Comissão de Educação, da Câmara Municipal de Vereadores, onde laborava projetos e dava pareceres sobre os projetos da casa. Durante esse período, passei em um concurso e assumi como professora da Rede Estadual de Educação. Esse momento coincidiu com mais uma vitória da frente popular, em Porto Alegre, onde fui convidada a participar da gestão.

Aqui minha trajetória se reencontrou com a educação de jovens e adultos, no SESC, no Estado, dando aulas à noite para jovens adultos, e na experiência na prefeitura. Na prefeitura, acrescentei a experiência de educação de jovens e adultos à vivência com a formação profissional. Quando falo da minha experiência com

educação profissional, me refiro aos projetos e ações que ofertam formação profissional aos jovens e adultos de nível básico, ou seja, aqueles cursos de qualificação que não exigem escolaridade mínima.

No governo da Frente Popular, em Porto Alegre, atuei na Secretaria Municipal da Indústria e Comércio (SMIC), que executava, entre outras políticas, o Programa de Educação, Trabalho e Cidadania, as Incubadoras Populares de Economia Solidária (PETC). Na SMIC, atuei fazendo a relação com as demandas das comunidades, em relação a estes temas, entre outros.

Na SMIC, também fui responsável pelo acompanhamento ao Fórum de Economia Solidária, que reunia instituições e grupos de produção. Outra experiência interessante era representar o governo no Conselho Municipal de Assistência Social, como vice-presidente do mesmo. Lembro esta passagem pelo Conselho porque, ali, aconteciam os debates sobre os programas de governos que atendiam às populações mais vulneráveis. Essas populações, em sua maioria, eram da EJA, e os focos dos debates se relacionavam sempre à necessidade da articulação entre a formação profissional e a educação escolar.

O PETC era demandado pela população, através do Orçamento Participativo, e executado em parceria com a sociedade civil. Eram cursos de qualificação profissional de nível básico, financiados pela própria prefeitura. Um dos critérios, para participar, era estar estudando.

Nestes espaços por onde andei, ficou evidente a necessidade de pensar políticas públicas que garantissem uma articulação entre a educação escolar e o mundo do trabalho. Pude observar, principalmente, o distanciamento da escola, em relação às necessidades da população mais vulnerável, que passava pelos seus bancos. Acompanhei a luta da comunidade, para superação desses limites, percebendo que muitas das famílias que participam dos programas da assistência faziam ou fizeram supletivos e/ou, mais recentemente, a educação de jovens e adultos. Estava claro, para mim, que eles estavam lutando, para conseguir gerar renda.

Outras experiências também me colocaram em contato com a mesma problemática. Enquanto membro de uma organização não governamental, o Instituto Popular Porto Alegre (IPPOA), acompanhei grupos emergentes de geração de trabalho e renda e economia solidária. O trabalho desenvolvido sempre esteve relacionado à formação. Atuei, também, como professora no Consórcio Social da

Juventude (CSJ) – formação profissional - onde dei aulas a muitas turmas do programa, em Porto Alegre e na região metropolitana. A maioria dos alunos do CSJ, para poder participar do programa, precisava estar vinculada à escola. A maioria dos estudantes caracterizava-se por um perfil de EJA: estava fora da faixa que estaria prevista para aquele nível de ensino e também possuía um largo histórico de evasão, reprovação e abandono. Além disso, alguns estavam envolvidos com substâncias psicoativas.

Também pelo IPPOA, assessorei gestores na implantação de políticas públicas de geração de trabalho e renda e de economia solidária, além de trabalhar com planejamento, etc. Essa relação com gestores e sociedade civil sempre dialogava com a necessidade de poder pensar a saída do círculo de pobreza das famílias mais vulneráveis e seus filhos. Fui, então, tendo cada vez mais claro que, para eles, a saída passava, necessariamente, pela educação e formação profissional. A necessidade dessa política se confirma como uma necessidade de classe e para a classe trabalhadora. Em todas as paragens por onde andei, não encontrei os filhos dos ricos e da classe média, na luta por trabalho e educação. Talvez possa me lembrar de alguns, como aliados e parceiros na luta, mas, com certeza, ela é uma demanda daqueles que vivem do e para o trabalho.

Todas essas experiências confirmaram a ideia de que era urgente a ação do Estado, no sentido de possibilitar, às classes populares, uma educação qualificada, que contemplasse a formação profissional e sua formação geral, pois esta seria uma porta de entrada para o mundo do trabalho, que não se caracterizasse, necessariamente, pela informalidade e precariedade.

Como professora da escola pública, do Ensino Fundamental e Médio, convivo diariamente com os dilemas vividos pelos estudantes. Desmotivados, por um lado, e pressionados pela necessidade, por outro, eles abandonam o Ensino Médio e ingressam no mundo do trabalho. Isto acontece, principalmente, com os alunos dos cursos noturnos, que optam pela noite, devido ao trabalho diurno, mas também não conseguem concluir seus estudos.

Todas as vivências de diferentes dimensões e ricos aprendizados me fizeram apostar em voltar a estudar e tentar o mestrado. Fui aprovada e Ingressei no mestrado na linha de Políticas e Gestão de Processos Educacionais em 2008. Desde então, iniciei o estudo de uma farta literatura, que articulava sempre

educação, mundo do trabalho e os saberes dos trabalhadores - este último, um tema novo para mim, como objeto de estudo específico.

Enquanto refinava, junto com a minha orientadora, as ideias sobre meu objeto/sujeito de pesquisa, entrei em contato com o grupo de pesquisa CAPES/PROEJA do Rio Grande do Sul e, juntamente com ele, retomei a aproximação com antigos mestres, como os Professores Álvaro Hipólito e Mauro Del Pino, da UFPEL - universidade na qual conclui meu curso de graduação em História e também a especialização em educação, na Linha Educação e Trabalho. Os dois professores eram, também, companheiros de luta, na militância política, nos anos de 1990.

Reencontrei, também, a professora Maria Clara Bueno Fischer, com quem me iniciei na educação popular, como educadora da CUT/RS, no início da década de 1990. Bons ventos sopravam em minha direção, agora era conseguir alinhar as velas e seguir viagem, pois “o caminho se faz caminhando.” (MACHADO, 1973)

Como resultado das nossas conversas, optei por participar do grupo de pesquisa CAPES/PROEJA e por pesquisar as trajetórias e saberes dos alunos do PROEJA. Assim, ficava mantido o desejo que tinha, quando entrei no Mestrado, que era estudar as experiências de trabalho dos alunos do Ensino Médio, da rede pública de ensino. O foco, então, da minha pesquisa de mestrado seriam os alunos do Ensino Médio, só que agora trabalharia com os alunos do PROEJA.

A opção de participar do grupo de pesquisa do PROEJA e também ter como objeto e sujeitos da pesquisa os alunos do programa me possibilitou uma bolsa de estudo, da qual fiz uso no ano de 2009. Considero isso um privilégio, diante da dificuldade que a maioria dos colegas professores/as têm em conseguir fazer o mestrado, devido ao excesso de trabalho.

A minha aproximação com o tema foi um processo acadêmico e militante e trouxe muitas lembranças boas e importantes, o que reforçou meu compromisso com os alunos, com as classes populares e com a Educação, particularmente com uma educação que seja boa, inclusiva e de qualidade para todos. Como afirma Paulo Freire (1992), a educação não resolve todos os problemas da sociedade, mas sem ela, com certeza, tudo fica mais difícil.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

O problema apresentado nesta pesquisa parte de duas constatações, com relação à escola. A instituição, ao longo do tempo, se distanciou do objetivo de formação para o mundo do trabalho. Além disso, tem se caracterizado por não conseguir contemplar a realidade e necessidades dos estudantes.

Segundo essa dinâmica escolar, o estudante deveria se adaptar e se apropriar dos conhecimentos transmitidos pelos professores, pois são eles, supostamente, que têm o conhecimento. Quem não consegue se apropriar, quem não gosta, é quem tem um problema. Nesse sentido, não caberia aos professores a preocupação com o que pensam e acham os alunos, sobre o que é ensinado em sala de aula. Assim, a família é que deveria se preocupar com eles, mesmo quando esse aluno é um jovem adulto, com uma trajetória escolar e de trabalho. Em última instância, a questão da falta de aprendizagem e de interesse, segundo essa lógica, não seria um problema do professor ou da escola, mas do aluno e de sua família.

Discordando dessa perspectiva, dominante entre os professores, entende-se que a educação escolar deve existir a partir das necessidades dos alunos e da comunidade onde se está inserido. Portanto sua realidade, expectativas e experiências devem ser o foco do ensino escolar.

O sujeito dessa pesquisa foi o aluno adulto, que tem uma história pregressa de passagem pela escola, fez escolhas e optou por trabalhar, ao invés de continuar estudando. Buscou-se compreender como eles percebem a relação entre os seus conhecimentos e os conhecimentos escolares.

Por que os alunos? Porque parte-se do pressuposto de que não existe educação sem educandos e educadores. Fundamentalmente, porque não existe educação sem educandos, pois são eles que podem iluminar as nossas práticas, com dimensões e percepções novas, sob o ponto de vista pedagógico e dos conteúdos a serem estudados.

1.3 A JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

O mundo contemporâneo é globalizado. Trata-se de uma globalização que acontece, principalmente, sob o ponto de vista e interesses do capital. Enquanto se materializa, principalmente, nos países em desenvolvimento, ela vai levando de arrasto as experiências locais e suas culturas, inclusive no campo da educação.

A globalização não é uma novidade, mas decorre dos avanços da tecnologia, do barateamento dos meios de transporte, da ampliação dos meios de comunicação e do fim da Guerra Fria. Essa polarização do mundo colocava, de um lado, os países socialistas e, do outro, os capitalistas. Caracteriza-se por uma “integração” entre todos os países e entre as regiões de um mesmo país ou região. Essa integração provoca muitas e profundas transformações nas sociedades, afetando a sua população. Entre as transformações mais importantes, destaca-se a precarização do trabalho, das organizações familiares e das relações entre as gerações.

Para a pesquisa desenvolvida, os efeitos da globalização interessam, sobretudo, naqueles aspectos que se referem às questões culturais e sociais e atingem diretamente escolas e estudantes. São consideradas, neste estudo, particularmente, as questões referentes ao mundo do trabalho e à educação nesse novo cenário.

Os efeitos da globalização, em nossa sociedade, vão atingir em cheio a escola e os alunos, da mesma forma que atacam, frontalmente, o mundo do trabalho e os denominados novos trabalhadores.

Em paralelo a isso, a educação está na ordem do dia dos organismos internacionais, como uma política que, também, deve ser globalizada e unificada. Não há mais pátrias, para o capital. Ele necessita de uma educação que dê conta das suas necessidades. A educação, portanto, deve estar ao seu serviço, principalmente, deve naturalizar as suas lógicas e educar um cidadão sem pátria e sem fronteiras.

A educação, nesse contexto de crise, deve qualificar pessoas que sejam flexíveis, polivalentes, que aceitem as mudanças com naturalidade, que estudem o tempo todo, que se adaptem ao novo sem dificuldade. Esta é a nova lógica do capital: a rapidez, fluidez, o mercado, o estado mínimo, para uns, e máximo, para outros.

Segundo esta lógica capitalística contemporânea, os países em desenvolvimento não devem gastar muito em Educação. Sua prioridade deve ser com o ensino para as populações, entre 07 e 14 anos de idade. Esse tem sido o direcionamento também no Brasil. Tanto que só agora o governo decidiu que a educação de nível médio deve ser obrigatória a todos em idade escolar. Apenas com a criação do Fundo de Manutenção e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), em 2006, foram garantidos recursos públicos para a educação infantil e educação de jovens e adultos.

A escola vive sob um permanente bombardeio, em relação ao seu papel. De um lado, a crítica é feita pelos donos do capital, que tentam enquadrar a escola e a educação aos seus interesses imediatos, no sentido de formar uma mão-de-obra que atenda aos seus interesses. De outro lado, um conjunto de trabalhadores da educação, progressistas, teóricos e acadêmicos, que tentam construir um diagnóstico sobre seus limites e problemas, visando a garantir uma educação de qualidade para a maioria da população. Nessa perspectiva vislumbrada para a Educação, o ingresso e a permanência devem ser, de fato, garantidos, e a qualidade do ensino-aprendizagem, um pressuposto constante.

A escola vive dilemas, postos pelo avanço dos diferentes tipos de tecnologias, que colocam em xeque os tempos escolares, devido à rapidez na circulação de informações, que muitos confundem com o acesso a conhecimento. Para Fourquin (1992, p. 33) “[...] os saberes escolares são fortemente marcados pelo modo propriamente escolar de ascensão do tempo, a organização dos estudos por ano e a repartição das atividades no interior do ano [...]”.

A educação vive, assim, como o sistema capitalista, mais uma de suas crises cíclicas, onde é questionado seu modelo e sua concepção. E, nessa luta entre o mar e o rochedo, nem sempre o resultado é bom. Assim, faz-se urgente compreender como os estudantes se colocam em relação a essa instituição, tão cara a todos àqueles que lutaram para que o conjunto da população tivesse garantido o seu direito à educação.

A pesquisa desenvolvida aconteceu em um contexto de mudanças importantes, para o povo brasileiro, no que diz respeito a duas modalidades de ensino: médio e a educação de jovens e adultos. Espera-se que este estudo possa contribuir, no sentido de pensar saídas, para que a educação seja de fato garantida como um direito a todo e qualquer brasileiro, não importando idade, sexo, etnia.

A educação é um direito em qualquer fase da vida. Assim, a educação de jovens e adultos deve se afirmar como uma modalidade de ensino e não como programa de governo. Para Frigotto (2005, p. 73), “[...] trata-se de concebê-la como direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade.” Assim, deveria atender à demanda reprimida, em relação à modalidade de Ensino Médio, segmento não prioritário na educação brasileira.

Se a educação, no geral, está sob ‘fogo cruzado’, o Ensino Médio encontra-se em uma encruzilhada maior. Falta estímulo, por parte de alunos e professores; falta clareza, em relação a sua finalidade. O debate em torno da educação profissional de nível médio, como um direito a todos aqueles que querem e precisam, continua na ordem do dia. Assim

[...] a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média), unitária, politêmica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas. (FRIGOTTO, 2005, p. 74)

A pesquisa realizada pode contribuir para uma análise dessa política pública, que articula a educação profissional com a educação básica.

É fundamental, ainda, nesse debate em torno da educação, lembrar a importância da relação entre trabalho e educação, para a sociedade. Trabalho que sofre as consequências do processo de globalização e que se modifica a cada semana, mês e ano, pois “nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia”². Nesse mundo em constante mutação, a escola deve preparar o novo/velho trabalhador. Enfim, o trabalho como lugar do tempo rápido, e a escola como lugar de tempos longos, de parada para reflexão.

A pesquisa desenvolvida articulou os seguintes aspectos: saberes-experiência dos alunos, obtidos a partir do trabalho, e sua relação com os saberes escolares. Quando foi elaborada a proposta, partiu-se de alguns pressupostos. O

² Fragmento da música de Lulu Santos e Nelson Mota, intitulada Como Uma Onda, do LP O Ritmo do Momento, de 1983.

primeiro era que todos os alunos jovens-adulto possuem saberes e experiências que resultam da sua trajetória de trabalho.

O segundo pressuposto era o não aproveitamento desses saberes-experiência, pelos professores em sala de aula. O terceiro pressuposto relacionava-se à ideia de que os alunos não viam uma relação mais orgânica entre os saberes escolares estudados e o seu cotidiano de trabalho. Como quarto pressuposto: considera-se, aqui, o trabalho um princípio educativo, com suas novas configurações e os avanços das novas tecnologias. Neste sentido, compreendeu-se como importante trazer para a reflexão um contexto do mundo do trabalho hoje, bem como a discussão em torno dos conceitos de trabalho, saberes, classe e experiência. Essas categorias andam juntas e fundamentam a pesquisa desenvolvida.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Na introdução da pesquisa, está apresentado o tema, a trajetória da pesquisadora e o reencontro com a educação de adultos e a educação profissional, bem como uma breve justificativa da pesquisa.

No capítulo dois, denominado Contexto do Mundo do Trabalho e os desafios para a educação, discute-se a situação vivida hoje pelo trabalho, no enfrentamento com o capital, e, também, são apresentadas as principais categorias que orientaram a pesquisa: trabalho, classe, experiências e saberes. Pretende-se situar o leitor sobre a importância dessas categorias, para entender a relação entre o trabalho e a educação, em nossa sociedade.

O capítulo três aborda o PROEJA, como um programa nacional, estadual, e o PROEJA de Sapucaia do Sul. Neste ponto do trabalho, também há uma contextualização, com apresentação do cenário da pesquisa, a cidade de Sapucaia do Sul e o campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Neste capítulo, aprofunda-se a problematização do tema de pesquisa.

O capítulo quatro trata da metodologia utilizada na pesquisa, em suas diferentes etapas. Explicita-se a orientação teórica, no campo do materialismo histórico e dialético, e a metodologia de cunho qualitativo, cuja estratégia foi montada com a utilização de diferentes formas de coleta de dados: questionário; análise das respostas às questões discursivas, do processo de seleção dos alunos,

na fase exploratória; a entrevista semiestruturada; fotografias; uma conversa sobre as situações de trabalho; sócia-substituto; e o grupo focal, de forma complementar.

O quinto capítulo foi intitulado Encontros de Saberes no Campo da Pesquisa, quando são apresentados os sujeitos envolvidos na investigação, e as trajetórias – do trabalho e escolares. A seguir, o capítulo seis, Palavras da Experiência, onde estão descritas e analisadas falas/depoimentos dos sujeitos da pesquisa, sobre os seus saberes do trabalho.

O capítulo sete analisa a utilização, pelos alunos, dos saberes escolares no cotidiano de trabalho. Depois disso, o texto discute a relação feita pelos alunos, entre as suas experiências de trabalho e o cotidiano da sala de aula. É apresentada, ainda, a visão dos alunos sobre as disciplinas em que eles mais conseguem participar/contribuir.

O capítulo oito são as considerações finais sobre a pesquisa. Nessas considerações, são sinalizadas novas perguntas e algumas conclusões, mesmo que provisórias, pois cada turma que inicia um curso é nova e traz novos problemas e novas dimensões sobre a escola e sobre o curso. Como é próprio da escola, do trabalho e da vida, o que parece o fim é, na verdade, o lugar de onde se tem que recomeçar.

A escolha por categorias, como trabalho, classe, experiência e saberes, está relacionada ao público atendido pelo PROEJA: os trabalhadores e seus filhos. Parte-se do pressuposto de que este é um programa que tem por objetivo atender às necessidades de elevação de escolaridade e de formação profissional da classe trabalhadora e de seus filhos, como orienta o Documento Base (2009, p.28-29),

A presença da oferta da EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e por outros atores que tratam do ensino médio e da educação profissional almeja romper com os processos contínuos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão vivenciadas pelas classes populares no Brasil: mesmo quando conseguem emprego de carteira assinada, encaram a realidade da precarização dos direitos trabalhistas [...].

Com base nas palavras de Marx, pode-se dizer que o nosso tempo se caracteriza pelo fato de que “[...] tudo que é sólido desmacha no ar, tudo que era sagrado é profanado, e as pessoas são finalmente forçadas a encarar com serenidade sua posição social e suas relações recíprocas” (MARX, 1998, p.11). Época denominada terceira revolução industrial ou, ainda, da chamada acumulação flexível que se caracteriza pelo desenvolvimento da robótica, da microeletrônica e da automação, ao lado das novas formas de gestão, que fazem surgir outros processos produtivos. Como afirma Harvey (1992, p. 140):

A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com o fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...].

Alguns teóricos, como Meda (1999) e Offe (1989), denominam o momento atual das forças produtivas, de pós-fordismo ou pós-industrialismo, ou, ainda, de sociedade do conhecimento. Castells (2000), por sua vez, diz que, de fato, esta é a época do informacionalismo. Ele explica o que isto significa:

As sociedades serão informacionais, não porque se encaixem em um modelo específico de estrutura social, mas porque organizam seu sistema produtivo em torno de princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimentos, por intermédio do desenvolvimento e da difusão da tecnologia da informação e pelo atendimento dos pré-requisitos para sua utilização (principalmente recursos humanos e infra-estrutura de comunicações). (CASTELLS, 2000, p. 227).

Esse mundo informacional afeta as questões tanto de natureza política, quanto econômica e social. As transformações ocorridas no mundo do trabalho, em processo denominado, por muitos, de reestruturação produtiva, e que ocorreu desde o final da década de 1990, no Brasil, colocam em xeque o modelo de organização de trabalho, mundialmente pactuado desde o final da Segunda Guerra Mundial. O capital³ vem se reorganizando e levando 'de arrasto' a classe trabalhadora. Como diz Schnapper (1998, p. 18): "A organização da produção muda com os progressos ou as revoluções tecnológicas; é preciso pensar na maneira pela qual podemos nos adaptar a estas mudanças e aproveitar o maior número de benefícios do crescimento global".

É possível, como classe trabalhadora, tirar proveito das atuais revoluções tecnológicas? Sabe-se que as inovações tecnológicas não são um problema, em si. A sua utilização voltada prioritariamente para o aumento da produtividade, essa, sim, é um problema. A tecnologia, a serviço do capital, fragiliza o conjunto da classe, compreendida, aqui, na mesma dimensão a que Thompson (1997, p. 9) se refere:

Um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma 'estrutura', nem mesmo como uma 'categoria', mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas.

A intencionalidade política no uso das novas tecnologias, pelo capital, permite compreender porque muitos trabalhadores e suas organizações veem com desconfiança essas novas tecnologias. Isto lembra os primórdios do capitalismo, em que operários quebraram máquinas, pois as consideravam responsáveis pela perda de seus postos de trabalhos e pelas baixas remunerações. A impressão é que se

³ Segundo Marx (1998, p. 22): "O capital não é uma força pessoal; é uma força social".

está em um túnel do tempo, guardadas as devidas especificidades históricas, é claro.

O modelo taylorista/fordista sofre um revés e coexiste com o denominado modelo de acumulação flexível e/ou modelo japonês/toyotista, que revoluciona a relação do trabalhador com o seu trabalho. A diminuição e a incerteza, quanto aos postos de trabalho, refletem negativamente nas relações trabalhistas, do ponto de vista dos trabalhadores. Os trabalhadores ocasionais são demitidos, quase sem custos. Resta, então, o trabalho na economia informal, setor que não pára de crescer e no qual o trabalhador não tem seus direitos garantidos, ou, ainda, como afirma Castel (1998, p. 152) “[...] o trabalho precário alimenta isto que se chama ‘o desemprego recorrente’, a alternância de períodos de atividade e de períodos de inatividade, o que se torna um fenômeno cada vez mais freqüente”.

O aumento do desemprego é outra consequência da flexibilização da produção capitalista. Schnapper (1998) é clara, quando se refere às perdas provocadas pelas novas tecnologias. Ela diz:

Talvez esse ajustamento venha a ser mais difícil de restabelecer, porque a máquina informática não substitui apenas o esforço físico dos homens, mas a sua inteligência. No entanto, pode-se pensar que o sentido geral da evolução prolonga a do passado. Uma vez mais, serão precisos menos trabalhadores para produzir mais. Mas esta ‘libertação’, se colocada numa perspectiva de longo prazo, traduz-se pelo desemprego da nossa geração. (SCHNAPPER, 1998, p. 82)

2.1 AS MUDANÇAS NA RELAÇÃO DO TRABALHADOR COM O TRABALHO

As relações de trabalho se modificam naquilo que é essencialmente humano, ou seja, a execução do trabalho em si. Os trabalhadores vão ser chamados a contribuir com os processos de trabalho, tanto do ponto de vista das inovações tecnológicas do e no trabalho, quanto do ponto de vista do envolvimento com os processos de trabalho. Rompe-se com a dicotomia do homo faber e homo sapiens⁴, que é alienado e que repete, indefinidamente, movimentos e funções, sem precisar

⁴ FABER: (Latim) Significado: Artífice/Artesão/Aquele que trabalha com as Mãos. FABRICAR O seu destino. A sua felicidade está em suas Mãos. Seja o autor de sua Vida.

pensar e criar, apenas executar. Como diria Alves (2000), há uma captura da subjetividade operária. Essa captura tem por objetivo atender a lógica do capital.

O que importa hoje é que a meta seja alcançada, independente de como isso acontece. Nas avaliações dos resultados, não é considerado o fato de que as exigências, às vezes, estão fora das condições objetivas dos trabalhadores. O que conta é não terem conseguido atender às necessidades da empresa. Para Alves (2000, p. 53):

Sob o toyotismo, a eficácia do conjunto dos sistemas não é mais garantida pela rapidez da operação do operário individual em seu posto de trabalho, tal com no fordismo, mas pela integração ou pelo 'engajamento estimulado' da equipe de trabalho com o processo de produção [...] Com o toyotismo, a competição entre os operários é intrínseca à idéia de 'trabalho em equipe'.

A ideia de uma nova racionalidade do e no trabalho rompe com a visão equivocada de que o homem pode apenas executar sem criar. Todo trabalho é criação humana, não importa o quão simples e repetitivo seja. O homem muda, cria, adapta, inova. O modelo de acumulação flexível busca se apropriar desse saber dos trabalhadores, através do conhecimento de como executam suas atividades e, também, através do incentivo à criação, por parte dos mesmos. Alves (2000, p. 54) diz:

Não é apenas o 'fazer' e o 'saber' operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar 'pró-ativamente', a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam [...].

Essa nova racionalidade vai colocar em xeque um compromisso conquistado há muito tempo, pela classe trabalhadora: “[...] certo equilíbrio entre o trabalho e o mercado, entre o respeito das condições necessárias para produzir as riquezas e a exigência de assegurar um mínimo de proteção àqueles que a produzem, isto é, aos trabalhadores [...]” (CASTEL, 1998, p. 147).

Quando se monta essa fotografia sobre o mundo do trabalho, é bom lembrar que está em questão o trabalho assalariado, ou, como alguns diriam o emprego. Neste sentido, CASTEL (1998, p. 150) afirma:

Uma sociedade salarial é uma sociedade na qual a maioria dos sujeitos sociais recebe não somente sua renda, mas também seu estatuto, seu reconhecimento, sua proteção social. A sociedade salarial promoveu neste sentido, um tipo completamente novo de segurança: uma segurança relacionada ao trabalho, e não somente à propriedade [...].

É verdade, nem todos os brasileiros tiveram, historicamente, acesso a esses direitos. Muitos e muitos sempre ocuparam os lugares mais precários, nas relações de produção capitalista. Trabalho informal, contratos precários, mais recentemente contratos temporários, flexibilidade.

Durante muito tempo, lutou-se para constituir normas ou, como diz Castel (1998, p. 150), “[...] a análise histórica mostra que o que permitiu ultrapassar essa situação – de muita exploração – foi a regulação [...]”. Essa regulação vem sofrendo ataques enormes, que deixam vulneráveis os trabalhadores. Concorde-se com Castel (1998, p. 150), quando ele ressalta: “Existe um processo de precarização que afeta principalmente certas ‘zonas’ da vida social, uma parte da classe operária e principalmente os *jovens*, mas que, ao mesmo tempo, atravessa o conjunto da sociedade [...]”.

O trabalho é uma atividade humana essencial. Neste sentido, pode-se compreender que “[...] os trabalhadores como sujeitos coletivos estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, apesar das condições alienadoras do trabalho sob a égide e controle do capital.” (MANFREDI, 2005, p. 22).

2.2 A TÉCNICA COMO ANTROPOFAGIA

As novas tecnologias vão cumprir um papel importante, nessas alterações, pois vão substituir os trabalhadores, em muitas funções. Para o bem e para o mal. Para o bem, porque o conjunto de atividades perigosas vai acabar sendo feito por máquinas e robôs, facilitando, assim, o trabalho humano. Por outro lado, essas

mesmas tecnologias vão provocar a extinção de postos de trabalhos. Mesmo que surjam novos postos, em diferentes áreas, nunca será na mesma proporção daqueles que foram extintos.

Os trabalhadores vão ser chamados a contribuir nas fábricas e empresas. Vão ser envolvidos em diferentes momentos da produção. Eles vão ser incentivados a 'vestir a camiseta' da instituição. Mais do que nunca são todos considerados como uma família e, se a empresa vai bem, a família vai bem também. Dizem os que defendem o fim da História que é o fim das relações de exploração, fim da opressão de classe, enfim, fim da luta de classes! Neste sentido, Alves (2000, p. 42) contribui, quando afirma:

A operação de subsunção da subjetividade operária pela lógica do capital é algo posto – e reposto – pelo modo de produção capitalista. Só que é com toyotismo que a captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento real e não apenas formal.

Esta captura da mente dos trabalhadores assume diferentes formas e aspectos, mas se produz e reproduz em diferentes países e regiões. E as novas relações trabalhistas são amparadas na flexibilidade econômica, na precarização das relações trabalhistas e na polivalência do “novo” trabalhador.

Para isso é importante uma nova concepção de linha de produção e um novo perfil de operário. Surgem desse modo, o princípio da linearização da produção e uma concepção da organização do trabalho em torno de postos polivalentes. Ocorre a 'desespecialização operária', com a substituição dos 'operários parcelares' por 'operários polivalentes', os profissionais plurioperadores (CORIAT, 1994, apud ALVES, 2000, p. 44).

Junto com as modificações tecnológicas e de gestão, surgem as novas formas de relações trabalhistas. A ideia de um trabalhador que permanece longos anos em uma mesma empresa chega ao fim. Uma pessoa que permanece muito tempo, em um mesmo setor ou função, pode significar que o mesmo não evoluiu. Isto provoca aquilo que Schnapper (1998, p. 69) denomina de *fragilidade* dos destinos sociais. Ela salienta:

Os destinos sociais não são fixados uma vez por todas, nem no sentido da integração nem no da exclusão. Os dois termos devem ser tomados no seu significado ativo. Há perpetuamente evoluções em uma e outra direção [...]. O sistema econômico, simultaneamente muito exigente em termos de qualificação e flexível na medida em que deve adaptar-se aos progressos tecnológicos e às condições do mercado, fazem com que, quando se sai disso, tudo possa acontecer.

2.3 QUANDO O RESPONSÁVEL É O TRABALHADOR

Com todas as inovações o trabalhador se vê atordoado, desnecessário, explorado mais e mais. Os trabalhadores observam, às vezes de longe, às vezes na luta, a precarização das relações de trabalho, o fim dos empregos, bem como a sua substituição por máquinas. A saída apontada pelo capital, nessa relação, é a individualização da responsabilidade. Para conseguir um lugar, no mercado de trabalho, é necessário se qualificar tantas vezes quantas forem necessárias. A responsabilidade é do trabalhador. Ele necessita de cursos e cursos de qualificação. Se não é qualificado, não tem como conseguir emprego, nem mesmo vai conseguir se manter empregado. O problema, nessa lógica, é individual, não é do modelo capitalista atual. Não é da relação típica do capital com o trabalho. Para problemas pessoais, portanto, soluções pessoais.

Neste cenário de desestruturação do mundo do trabalho, quem paga o preço pelas profundas mudanças tecnológicas é o elo mais frágil da cadeia produtiva, o trabalhador assalariado, que vende sua força de trabalho e que, de repente, se vê desempregado ou em subempregos. Estando na condição de desempregado “Eles perdem, para além das posições econômicas, as relações sociais, ficam privados da dignidade que se exprime através da identidade no trabalho.” (SCHNAPPER, 1998, p. 79).

Os trabalhadores vivem uma super exploração. Quem ganha são os patrões, pois todas as inovações tecnológicas vão ter, como pressuposto, o aumento da produtividade e não a diminuição da jornada de trabalho. Isso sem contar que a maior parte da população se encontra trabalhando de forma precária e sem os seus direitos sociais garantidos.

O Estado que, durante certo período histórico, atendeu a um conjunto de necessidades da classe trabalhadora, como resultado do enfrentamento desta com o capital, agora se afasta, dando passagem à denominada livre negociação entre

capital e trabalho. Nesta “livre” negociação, quem possui mais poder, com certeza, é quem possui o poder hegemônico político e econômico. Não é o caso da classe trabalhadora. Então, o papel do Estado é crucial neste contexto. Como diz Kapstein (1996, apud BEYNON, HUW, 2003, p. 45) “No exato momento em que os trabalhadores precisam dos Estados nacionais como uma proteção na economia mundial, eles os estão abandonando.”

O desemprego acontece de forma diferente, nos diferentes setores da economia. Como diz Beynon (2003, p. 51):

Em setores tão diversos quanto o de roupas, o de veículos e o químico, a perda de trabalho está ligada com a realocação dos espaços de produção [...] Os componentes-chave desse novo sistema repousam no modo fluído pelo qual o dinheiro e o capital fixo movem-se pelo globo, alterando a paisagem local e a vida das pessoas que trabalham para viver... O turbo ‘capitalismo’ está estreitamente relacionado com a emergência de novos tipos de regimes baseados no trabalho inseguro.

Para Antunes (2007, p. 13) “[...] cada vez mais homens e mulheres trabalhadores encontram menos trabalho [...]”. Quando encontram, eles são precários e/ou temporários. Neste cenário, é muito difícil pensar as políticas públicas, principalmente no campo da educação, que consigam dar conta das necessidades dos futuros trabalhadores, que precisam trabalhar e estudar para bem viver.

2.4 A CENTRALIDADE DO TRABALHO

As mudanças da produção trouxeram consigo o debate sobre o *papel* do *trabalho*, como uma categoria-chave para compreensão das relações sociais. Relações que sofrem o efeito da globalização e do neoliberalismo.

O trabalho, como categoria-chave tem sido colocado em xeque, por alguns teóricos, como Offe (1989) e Meda (1999). Eles que criticam a ideia da existência de uma sociedade do trabalho e apontam limites à concepção de que o trabalho tem centralidade na composição dos laços sociais.

Para esses autores, o trabalho deixa de se constituir aspecto fundamental para o estabelecimento da identidade dos trabalhadores. Eles perguntam, inclusive, se o trabalho, de fato é e se foi, algum dia, o principal elemento, na constituição das identidades dos trabalhadores, nas sociedades, ao longo do tempo. Compreendem que, no mundo atual, não há mais lugar para se pensar que o trabalho tenha tal importância na vida das pessoas e na constituição dos laços sociais. Segundo eles, questões como a cultura, a etnia, o gênero, entre outros aspectos, é que vão mobilizar e constituir processos identitários, cabendo ao trabalho um papel menor.

Em contrapartida, autores como Schnapper (1998), Antunes (2007), Frigotto (1998) e Kuenzer (1998) defendem a ideia da centralidade do trabalho na construção dos laços sociais: “[...] não foi o trabalho que morreu, mas os empregos industriais que não puderam resistir aos golpes da revolução tecnológica [...]” (SCHNAPPER, 1998, p. 10).

Compreendo que não existe o fim do trabalho e, sim, uma transformação que indica a

Retração do operariado de base industrial taylorista-fordista e, por outro lado, a ampliação segundo a lógica da flexibilidade-toyotizada, das trabalhadoras de telemarketing e call center, dos motoboys, que morrem nas ruas e avenidas, dos digitalizadores que laboram (e se lesionam) nos bancos, dos assalariados dos fast foods, dos trabalhadores de hipermercados etc. (ANTUNES, 2007, p. 14)

É neste contexto de crises e mudanças que está posto o desafio de executar políticas públicas de inserção educacional e social, através da elevação da escolaridade e formação profissional, para sujeitos sociais com trajetórias escolares interrompidas.

Assim, em um mundo multifacetado, dinâmico, sempre em crise, a rapidez das mudanças tecnológicas afeta, sobretudo, o conjunto da vida das pessoas. São alteradas as rotinas, as possibilidades de ascensão social, o sonho de uma vida adulta com qualidade e segurança. O novo tipo de racionalização do capital demanda também um novo tipo de homem.

Nesse sentido é necessário pensar que tipo de formação profissional esse novo homem precisa ter, particularmente, no caso das classes populares, que,

desde cedo, vivem a necessidade objetiva do trabalho, seja para contribuir com a família, seja para atender às suas necessidades de consumo.

2.5 TRABALHO

Para Schwartz (2003, p. 22), “[...] nenhuma situação humana, sem dúvida, concentra, ‘carrega’ com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto às situações de trabalho [...]”. Por isso, a categoria Trabalho foi importante para a investigação desenvolvida.

Vive-se em uma sociedade em que é alardeada a ideia de que ser trabalhador é ser cidadão, é ter dignidade, é ser alguém na vida. Ninguém vive sem o trabalho, mas também não vive sem encontrar algum significado nessa atividade humana vital. Necessita-se compreender “[...] como nós produzimos a nossa vida na atividade de trabalho.” (SCHWARTZ, 2003, p.24).

O trabalho é uma categoria central em todo processo histórico e através dele é possível conseguir emancipação e desenvolver as potencialidades humanas. Em que pese muitos teóricos promoverem o fim da centralidade do trabalho, como espaço de socialização, a perspectiva, aqui, é a de que ele importante na vida das pessoas.

Através do trabalho, cada indivíduo entra em contato consigo mesmo – com seu corpo, sua mente, sua subjetividade - e com os outros, através das relações sociais de cooperação, solidariedade, conflitos, interesses opostos, relações antagônicas. O trabalho desenvolve e mobiliza competências de nosso corpo, como a inteligência, criatividade, sensibilidade, destreza, agilidade.

Através do trabalho, ele entra em contato com a natureza: ar, terra, água, minérios e outras matérias-primas. Ao transformar a natureza através do seu trabalho, o indivíduo transforma a si mesmo

O trabalho é, sobretudo, um fenômeno que une o homem e a natureza. Um fenômeno no qual o homem adapta, dirige e controla a troca de matéria que faz com a natureza. Age perante a matéria natural de uma forma natural. As forças naturais que pertence ao seu corpo, os seus braços e as suas pernas, a sua cabeça e as suas mãos, movimenta-as para se apropriar da matéria natural sob uma forma que possa servir a sua própria vida. Agindo sobre a natureza que lhe é exterior através desse movimento e

transformando-a, transforma também sua própria natureza [...] (MARX, 1985, p. 160).

O trabalho produz significações paradoxais. Isto ocorre porque cada um de nós dá significado para o trabalho, a partir de sua experiência de vida. Outro aspecto é que o trabalho desenvolve e mobiliza capacidades do nosso corpo. No trabalho, não ocorre apenas fabricação de “produtos”, “mercadorias”, mas, também, produção de mundo e de saberes e conhecimentos, civilizações, culturas, sujeitos, relações.

Através do trabalho, os homens e mulheres transformam o mundo. Por meio da prática laboral, deixa-se rastros, pegadas, marcas no mundo, humaniza-se o mundo. Marx diz:

Consideramos o trabalho sob uma forma especificamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão; uma abelha, ao construir suas celas de cera, desconcerta alguns arquitetos. Mas o que distingue o pior dos arquitetos da mais hábil das abelhas é que o primeiro, antes de realizar a cela em cera, constrói-a mentalmente. (MARX, 1985, p. 149-150).

O ser humano nasce em um mundo já marcado pela ação dos seus antepassados. Encontra uma linguagem, uma herança cultural, um patrimônio, a memória e a história. Precisa continuar lutando para viver e “[...] o trabalho mesmo é a atividade vital própria do operário, a sua maneira específica de manifestar a vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para conseguir os necessários meios de subsistência.” (MARX, 1985, p. 18)

Manacorda (2004, p. 58) diz que, para Marx, o trabalho é

Termo historicamente determinado, que indica a condição da atividade humana no que denomina economia política, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou a ideologia que a expressa.

Já para Dejours (2004, p. 28), o trabalho se define como sendo

Aquilo que implica do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações, é o poder de sentir, de pensar e de inventar [...] Isto é, um certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais).

Dejours (2004, p. 28) também destaca outras dimensões relativas às atividades de trabalho. Entre elas,

A habilidade, a destreza, a virtuosidade e a sensibilidade técnica passam pelo corpo, se capitalizam e se memorizam no corpo, se desenvolvem a partir do corpo. O corpo inteiro - e não apenas o cérebro – constitui a sede da inteligência e da habilidade no trabalho.

Trabalhar não se limita, contudo, a esses aspectos positivos. Trabalhar também é ser explorado, é cansar, adoecer, resistir. A própria origem da palavra trabalho está ligada a dor e sofrimento e

[...] o trabalho não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. (DEJOURS, 2004, p. 31)

Segundo Marx (1985, p. 18), na atividade de trabalho capitalista, no modelo de trabalho assalariado, o trabalhador trabalha para viver: “[...] para ele o trabalho não é uma parte de sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que outros utilizarão”.

Essa contradição entre criação e exploração é o que faz a riqueza e o vigor do debate sobre a categoria trabalho, além de potencializar o debate em torno da atividade de trabalho, que envolve diferentes sujeitos e dimensões no seu fazer,

O trabalho nada mais é que uma forma ou existência contraditória que, se excetuamos suas determinações imediatas e contingentes pressupõe essa mesma atividade vital ou afirmação de si mesmo [...] que exatamente se produz como trabalho, mas sem a qual a própria vida não subsistiria. (MANACORDA, 2007, p. 61)

Manacorda fala dessa dialética, em relação ao trabalho e às dimensões postas por Marx. Para ele, há uma dialética que perpassa a relação entre capital e trabalho, que é tema na obra de Marx. Esse autor afirma que a “expressão trabalho tanto significando atividade do trabalhador quanto indicando o produto dessa atividade, não goza, como se diria, de boa reputação nos escritos marxianos.” (MANACORDA, 2007, p. 58).

No capitalismo, o trabalho aparece como alienação de si mesmo, como expropriação de mais valia. Em vários momentos da obra de Marx, observa-se uma negatividade em relação ao trabalho assalariado e à divisão social do trabalho

Exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como ser genérico, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela causalidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto. (MANACORDA, 2007, p. 60).

O trabalho, sob a sua forma capitalista e assalariada, tem como uma de suas características a alienação, fazendo com que o homem se perca de si mesmo; no entanto, há nas atividades desenvolvidas pelo trabalhador contraditoriamente criação, satisfação, prazer e, principalmente, desafio. Os trabalhadores constroem conhecimentos e saberes, em suas práticas cotidianas, seja no chão da fábrica, nas lojas, no comércio. Enfim, onde houver atividades de trabalho, o homem será capaz de, desenvolvendo-a, produzir diferentes tipos de conhecimentos. É dessa contradição que o capital e o trabalho se alimentam. Um produzindo, criando, vendo o resultado do seu esforço e o outro tentando se apropriar dos seus conhecimentos, através de variados mecanismos e do lucro. E é dessas e nessas relações, entre capital e trabalho, que se constituem as diferentes experiências, nas quais o homem se torna trabalhador.

O trabalho, assim, é uma atividade humana essencial, em constante disputa. Segundo Schwartz (2008, p.44): “[...] esta noção de atividade como negociação problemática das normas de trabalho no seio de uma pessoa humana, alma e corpo, biológico e histórico, volta para nós hoje, para dar ao trabalho sua verdadeira natureza de matéria estrangeira”.

Nenhuma atividade de trabalho é jamais pura execução, alienação, repetição. Os homens e as mulheres, quando se encontram frente a frente com as suas atividades de trabalho, imprimem uma nova perspectiva ao produto final de suas atividades. Então, essa tentativa é

[...] sempre uma tentativa mais ou menos individual, mais ou menos coletiva, através de uma economia capitalista, globalizada e atravessada por crises profundas, de reinventar maneiras de fazer, maneiras de viver as contradições, as restrições os recursos do presente (SCHWARTZ, 2008, p. 44).

No mundo globalizado contemporâneo, os teóricos do capital ou os chamados pós-modernos conservadores começam a afirmar o fim da centralidade do trabalho, na vida das pessoas. Discorda-se dessa visão, com base na compreensão de que, por mais que as mudanças que afetam as relações sociais de trabalho sejam importantes e estruturais para a maioria das pessoas, o trabalho continua sendo a grande busca, ao longo de sua vida e da vida de seus familiares.

Se na atividade trabalho há dor, cansaço, sofrimento, exploração, há também alegria, felicidade, realização, criação e, acima de tudo, há relações humanas e sociais fundamentais, onde homens e mulheres se constituem com tal, onde se fazem trabalhadores e lutadores.

Estudantes, jovens e adultos projetam sua vida, em torno da possibilidade de um trabalho. As escolas, cursos e as famílias se organizam, sempre projetando um futuro articulado em torno do trabalho. Mesmo os cursos propedêuticos, são organizados para contribuir, de alguma maneira, na formação cidadã desse futuro trabalhador. Segundo Arroyo (1991, p. 1), “Se na pequena pedagogia escolar pouco avançamos, na grande pedagogia do trabalho e da práxis social houve grandes avanços”.

Com certeza, as modificações relacionadas ao trabalho são muitas e acontecem de forma rápida e sem volta. Isso ocorre de tal maneira, que os trabalhadores nem sempre conseguem se dar conta das novas formas de exploração de trabalho e novas formas de luta e resistência, em defesa de seus direitos. Enfim, observa-se que, por mais que determinados setores considerem as suas agendas superadas ou conservadoras, permanecem as grandes questões ligadas ao trabalho, seja precário, provisório, polivalente, com carteira assinada, sem carteira assinada, na indústria, no comércio ou por conta própria.

2.6 CLASSE

Na pesquisa desenvolvida, o conceito de classe foi uma chave mestra, que abriu várias portas. A trajetória de militante, professora e pesquisadora permitiu compreender que os homens constroem sua própria história, no cotidiano, através de suas relações pessoais e sociais, além das relações sociais de produção. Por isso, optou-se por utilizar a definição de classe de Thompson (1987, p. 09).

Por classe entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico [...] Ademais a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica [...].

Ou ainda, “A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, essa é sua única definição” (THOMPSON, 1987, p. 12).

Vendramini (1984, p. 28) ressalta que, em seu debate com o marxismo estruturalista, Thompson “[...] opõe a noção de processo e totalidade social à noção de estrutura e sistema.” Essa concepção traduz uma concepção de classe, mais propriamente da classe trabalhadora, enquanto ativa e criadora dos seus caminhos e de suas lutas e não como um ente determinado pelo econômico.

Muitos acreditam que se vive um momento histórico em que não existe mais explorador e nem explorado, nem esquerda e nem direita, e muito menos luta de classes. Entendem que todos devem se unir, com o objetivo de ajuda mútua, pois

não haveria patrão, sem o trabalhador, nem trabalhador sem o patrão. Afinal é o fim da história e o capitalismo foi o grande vencedor.

A história dos trabalhadores e suas famílias mostra que, em sua constituição, como trabalhadores e classe, eles estão sempre em disputa, mas que a sua consciência não tem dono e esta não é uma luta, necessariamente, vencida pelo capital.

A trajetória dos trabalhadores pesquisados mostra que, desde muito cedo, eles começaram no mundo do trabalho - alguns com 10, outros com 12 anos e a grande maioria aos 16 ou 17 anos de idade. Para Pochmann (2007), o ingresso cedo no mercado de trabalho é típico das famílias populares, os filhos das classes abastadas economicamente entram mais tarde no mercado de trabalho e em melhores condições.

Essa trajetória permite refletir que o trabalhador é permanentemente convidado a se integrar, contribuir, colaborar para que tudo dê certo, pois só assim ele garante a sua sobrevivência e a de sua família. A sua consciência vive em disputa. Antunes e Alves (2004) utilizam o conceito de subsunção, para explicar essa tentativa de captura do trabalhador pelo capital. Eles explicam que

O termo subsunção indica e caracteriza a relação entre o trabalho e o capital [...] a força de trabalho vem a ser, ela mesma incluída e como que transformada em capital: o trabalho constitui o capital [...] - mas – ele é um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições ao outro pólo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista [...] (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 343-344)

Thompson (1987) dá grande importância ao fator cultural e à experiência, na formação da classe social. Apesar de sua filiação marxista, sempre pontuando as relações de produção, como fatores determinantes das classes sociais, esse autor soube, como poucos, demonstrar como as classes sociais são reais e não apenas abstrações estruturadas, para categorizar os grupos sociais.

A complexidade do mundo do trabalho atual reforça a ideia da classe como uma construção permanente, um vir a ser, que nos acompanha no dia a dia. Assim, o fazer-se é utilizado “[...] porque é um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. A classe operária não surgiu tal

como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se [...]” (THOMPSON, 1987, p. 09)

Esses trabalhadores/estudantes se constituem como classe, mesmo sem a denominada “consciência” de classe. Isto ocorre, pois há um pertencimento a ela, visto que moram, trabalham, estudam, vivem o mesmo dilema posto para todos aqueles que precisam trabalhar para sobreviver. Essa experiência de classe se define na relação que estabelecem nos espaços sociais que frequentam: na família, na escola, no trabalho. Para Thompson (1987, p. 11), “[...] a classe é uma relação, e não uma coisa, não podemos pensar dessa maneira. ‘Ela’ não existe, nem para ter um interesse ou uma consciência ideal, nem para se estender como um paciente na mesa de operações de ajuste [...].

Ser e estar no mundo, como classe trabalhadora, é algo que confere a legitimidade para pertencer a ela. Neste sentido, é necessário que esse aspecto seja considerado, quando são pesquisadas as trajetórias, experiências e os saberes desses trabalhadores.

Em uma pesquisa no campo da Educação, que busca identificar as trajetórias de trabalho e sua relação com a prática pedagógica do PROEJA, é importante poder utilizar “[...] a evidência de comportamento (inclusive comportamento mental, cultural) acontecendo no tempo [...]” (THOMPSON, 1981, p. 49). Só assim será possível conseguir ser mais fiel ao que se obtém, *desde* as trajetórias dos trabalhadores, como um elemento importante na análise. Isto se evidencia, pois “[...] o discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro.” (THOMPSON, 1981, p. 49).

Da empiria desta pesquisa, destacaram-se sujeitos coletivos, com sonhos, desejos, vitórias, fracassos. Sujeitos que, de volta à escola, estabeleceram uma “nova” relação com ela. Relação rica, desde suas experiências, mas de quem necessita, ainda, se apropriar dos conhecimentos, próprios da escola, para poder ser mais no mundo.

A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe [...] A consciência de classe

surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma. (THOMPSON, 1987, p. 10).

A escola pode cumprir um papel ímpar, na formação desses trabalhadores, considerando a existência de seus saberes e reconhecendo-os como saberes de classe, que estão na vida real. Nesta pesquisa, esse aspecto foi levado em conta, para que a investigação seja, de fato, um indicador de conhecimento desta realidade, “[...] na medida em que uma noção é endossada pelas evidências, temos então todo o direito de dizer que ela existe ‘lá fora’, na história real.” (THOMPSON, 1981, p. 54).

Podem ser reconhecidos, nesses estudantes e trabalhadores, os sujeitos fundamentais, no processo de aprendizagem. Sujeitos eivados de saberes, que veem a escola como possibilidade de ascensão social, que buscam ativamente uma qualificação profissional, que são sujeitos de direitos em luta. Como afirma Ezpeleta (1986, p. 23),

Alguns sujeitos particulares [...] ganham uma importância fora do comum em pesquisas sociais. Toda a volta à escola traz novos indícios para compreender, a partir desses sujeitos, a lógica de certas atividades desenvolvidas na escola e reconstruir as redes que as unem a outros âmbitos [...]

Para Ellen Wood (2006, p. 78),

A questão é ter então uma concepção de classe que nos convide a descobrir como as situações objetivas de classe formam a nossa realidade, e não simplesmente afirmar e reafirmar a proposição tautológica de que ‘classe é igual à relação com os meios de produção’.

Em uma das primeiras passagens do Manifesto Comunista, Marx e Engels (1998) apontam a centralidade da luta entre as classes, na história, e os papéis protagonistas da classe que tem sua força de trabalho explorada na produção, o proletariado, e da classe que detém a propriedade dos meios de produção e o seu produto. “Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos

inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 8).

Não se está vivendo no século XIX, com toda a sua efervescência política e ideológica e com uma classe trabalhadora homogênea. A complexidade da formação da classe trabalhadora é muito maior. Os desenvolvimentos das forças produtivas e dos seus diferentes instrumentos de trabalho têm como consequência uma classe muito mais variada e diversa. A essência, no entanto se alterou pouco e os ricos, a cada dia que passa, continuam mais ricos e os pobres cada vez mais pobres, mesmo que exista o sonho de ascensão social, tão bem propalado por quem está no poder. Esse sonho de ascensão social, que ficou visível na investigação feita, passa pela escola e, particularmente, pela formação profissional.

2.7 EXPERIÊNCIA

Toda experiência está contextualizada e é necessariamente uma experiência de classe. Assim sendo, considera-se importante levar em conta a especificidade de classe desses estudantes e o papel do trabalho e da escola, nesse cenário. Afinal, “Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação.” (THOMPSON, 2002, p. 13).

A educação de adultos é atravessada de vivências as mais variadas. Nesse sentido, ser trabalhador e estudante é ter muitos saberes com que contribuir, desde as suas trajetórias, pois “[...] o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil, e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional [...]. (THOMPSON, 2002, p. 13).

A experiência é uma categoria que permite perceber a construção histórica, a partir do real, sem correr o risco de cair na armadilha estruturalista, em que os sujeitos são marionetes, que não conseguem construir sua própria história. Como afirma Marx (1961, p. 329), as pessoas fazem a sua própria história “[...] mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Resgatando a experiência, como uma categoria histórica, Thompson (1981) destaca a agência humana nas relações sociais, políticas e econômicas, lembrando que a história humana é feita pelas pessoas, a partir da sua cultura e das condições objetivas nas quais se desenvolvem as forças produtivas. Para ele, homens e mulheres atuam e constroem suas vidas, em condições determinadas, e vivem esta experiência, tanto no âmbito do pensamento, como no sentimento.

A educação e a escola são feitas, fundamentalmente, de relações humanas e sociais. Por isso, é central conseguir enxergar quem são esses sujeitos que constroem a educação de adultos, particularmente quem são esses trabalhadores/alunos que estão inseridos em um ambiente político, econômico e social, ao mesmo tempo em que estão “fora”, visto que nem sempre acessam um conjunto de direitos que lhes são próprios. Assim eles devem ser vistos

Não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que exprimem suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182)

Cada um “sabe a dor e a delícia de ser o que é”⁵, e os trabalhadores, presentes nesta pesquisa, são vendedores, recepcionistas, mecânicos, operadores de máquinas, domésticas, funcionárias públicas, e responsáveis pela limpeza e manutenção. Eles se constituíram trabalhadores, ao longo de suas trajetórias. Voltaram a estudar, fazendo-se sujeitos, novamente, e sendo responsáveis pelo seu destino e pela sua história. Já lutaram muito nessa vida, uma luta incessante pela sobrevivência e

Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências. (ARROYO, 2005, p. 24)

⁵ Fragmento da música Dom de Iludir de Caetano Veloso. (VELOSO, 2001).

Esses trabalhadores são portadores de experiências, próprias ao seu ofício. Como afirma Odone (2007, p. 52), falar da experiência

Que falar do trabalhador é falar de uma experiência complexa e bruta. A complexidade está associada ao fato do trabalhador construir antes de tudo:

1. Uma experiência relativa ao seu modo de produzir. Definimo-la bruta porque pode assumir a forma de conhecimento apenas utilizável para executar o trabalho; um conhecimento ainda a um nível analógico [...]
2. Uma experiência do modo de produzir que pode tornar-se, no conhecimento do trabalhador, uma experiência que permite acelerar e enriquecer o processo de produção da própria experiência de trabalho. Ela determina a formação do próprio 'Know-how', da memória da empresa.
3. Um experiência relacionada com a influência das condições de trabalho sobre a saúde (geralmente no sentido negativo, mas não necessariamente). Enquanto que os dois primeiros tipos de experiência interessam à organização do trabalho e são memorizados, este último tipo nem sempre tem sido objecto de interesse para a memória da organização: não se dá o devido interesse ao valor da Experiência do trabalhador na procura de solução para as doenças profissionais que dizem respeito a um dado posto de trabalho.

A *experiência*, como categoria histórica, faz com que seja possível reconhecer a participação de homens e mulheres, no processo histórico. A experiência, os saberes e o apreender se entrelaçam e permitem ver que todo mundo é capaz de transformar o mundo e sua vida, e que uma das obrigações dos professores deve ser despertar, no aluno, aquilo que Freire (1994) denomina de curiosidade epistemológica.

O debate em torno da experiência e dos saberes não pode ser confundido com um elogio à prática pela prática. Neste sentido, Thompson (2002, p. 46) afirma: “É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência, mas hoje em dia este equilíbrio está seriamente prejudicado [...]”.

Estudando saberes, através de experiências, é possível compreender como esses sujeitos deram saltos, seja do ponto de vista de sua inserção social, no mundo do trabalho e, também, do ponto de vista de sua formação escolar. Afinal, toda ação é pensada, e todo pensamento é fruto da ação.

2.8 SABERES

Fernandes (2001, p. 64) diz que, em seu sentido original, “[...] a palavra saber etimologicamente vem de *sabor*. O sabor não está nem no alimento nem no organismo; é *uma construção* que se produz entre ambos [...]. O saber mostra e guarda”. BOLLAS (1989 apud FERNANDES, 2001, p. 65), por sua vez, afirma: “[...] o saber não é instintivo, nem um bloco irremovível. Pelo contrário, esse saber [...] constrói-se pela experiência de vida na história do sujeito. O saber está sempre em construção”.

Fernandes (2001, p. 63), discutindo o conceito de saber, ressalta, ainda, que “[...] o saber dá poder de uso e o conhecimento não”. Para ela, há uma diferença entre o conceito de conhecimento e o de saber.

Nesse sentido, Barato (2004) lembra: “[...] acostumamo-nos assim a ver o conhecimento como teoria desvinculada do fazer [...]”. E esse foi um caminho trilhado muito tempo pelas escolas e pelo conjunto da sociedade, que separou e separa o trabalho manual e o intelectual. Desse modo, a educação acaba por reproduzir essa lógica do mundo do trabalho para o seu fazer pedagógico.

Estudar e reconhecer os saberes dos trabalhadores é problematizar a visão dominante de conhecimento, que reconhece apenas o saber científico como o saber verdadeiro e válido. Assim, o conhecimento deve “[...] partir sempre da experiência concreta dos indivíduos situados no seu grupo ou sociedade [...]” (DAMKE, 1995, p. 73).

Segundo Boaventura Souza Santos (2007, p. 29), vive-se em uma sociedade em que são produzidas ausências, e uma delas gera a “[...] monocultura do saber e do rigor: a idéia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico.” Ele chama esse movimento de “[...] monocultura do saber e do rigor [...]”, que destrói outros conhecimentos.

Malglaive (1995, p. 37) diz que o saber é “[...] infinito, multiforme, sem contorno discernível. Se é saber para o pensamento, torna-se saber-fazer para a ação”. Pode-se simplificar, dizendo que os trabalhadores sabem fazer, mesmo que não saibam aprofundar aspectos teóricos do conhecimento de que precisam, para fazer a sua atividade de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é frequentada, majoritariamente, por trabalhadores, alguns desempregados, outros empregados. Trabalhadores portadores de experiências que produzem saberes. Saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias de trabalho. Saberes, muitas vezes, capturados pelo capital, em suas relações de trabalho, no capitalismo. Franzoi (1991, p. 41) diz que “[...] ao invés de um ser passivo diante da máquina, que condensa um saber, outrora seu, é um ser ativo que constrói conhecimento, e a cada nova situação se lança novos desafios. (FRANZOI, 1991, p. 42).

É com esse trabalhador flexível, polivalente, desempregado, subempregado, com baixa escolarização, mais cheio de sonhos e experiências que se está lidando, nos cursos de formação do PROEJA. Ou, ainda, como diz Frigotto (2004, p. 57), “Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores, assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria [...]”.

Charlot (2000, p. 59), outro estudioso que pensa a escola no contexto da globalização, explica como entende a questão do aprender e sua relação com o saber: “Aprender pode ser adquirir um saber no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...]. Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade, ou entrar em formas relacionais”.

Para esse autor, *aprender* é um conceito mais amplo que o saber (CHARLOT, 2000). A ideia de saber implica a de sujeito, da relação do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o próprio saber; portanto, o conceito de *relação* é fundamental na construção do conceito de saber, em Charlot (2000), quando ele pensa a escola, o conhecimento e o mundo onde estamos inseridos, com todas suas idiossincrasias.

Os saberes do trabalho têm centralidade, quando se faz referência à educação, na sua relação com o mundo do trabalho. A escola não é o único lugar onde os trabalhadores podem aprender, mas é um lugar central, para a apropriação de conhecimentos socialmente construídos, que são fundamentais para sua formação.

Para Thompson (2002, p. 43), “[...] na boa aula de adultos, a crítica da vida é aplicada sobre o trabalho ou assunto que está sendo estudado [...]”. Assim, a escola deve investir na formação cidadã desses alunos.

Há uma relação entre o pensamento e ação. Desse modo, a “[...] experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge

porque os homens são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo.” (VENDRAMINI, 1984, p. 26).

Os saberes podem e devem ser considerados sob um ponto de vista conceitual e intelectual, mas, nesta pesquisa, eles são levados em conta, sobretudo, a partir da realidade dos sujeitos que dão vida ao EJA, os estudantes. Franzoi e Bender (2007, p. 239) dizem: “As concepções e os fundamentos político-pedagógicos do currículo sugerem conhecer os sujeitos da EJA, legitimar o que essas pessoas trazem do seu cotidiano vivo e vivenciado para dentro do tempo-espaço escolar [...]”.

Schwartz (2003, p. 26) fala sobre os saberes construídos nas atividades de trabalho e ressalta “saber é aquilo que existe de mais singular, de mais histórico, de mais impalpável numa situação de trabalho”.

Estes saberes que recobrem tudo isto que existe de histórico, de relativamente singular nas situações de trabalho, espraiam-se sem descontinuidade das formas de inteligência incorporadas em nosso corpo até os patrimônios de experiências pensados, raciocinados, transmissíveis. Eles vão de aprendizagens não-conscientes, não-expressos em linguagem, dificilmente perceptíveis até as maneiras de fazer socializadas, justificáveis, manifestas.

Fazendo uma relação entre a formação profissional e as experiências que os alunos trazem, para a sala de aula, ele diz:

Conceber a ‘formação profissional’ sem se interrogar sobre o que os ‘formandos’ já construíram como saber em seu trabalho, e como esse trabalho sobre suas próprias competências inscreve-se em projetos, é contentar-se com certa esterilidade do ato educativo. (SCHWARTZ, 2003, p. 29)

Os saberes são processos coletivos e também pessoais e, portanto, são construções históricas e políticas. Os saberes sempre se socializam e são transmitidos de geração a geração. Eles são diferentes dos conhecimentos científicos, que são estudados e desenvolvidos nas escolas, sem, por isso, serem

nem mais, nem menos importante. Assim, considera-se fundamental conhecer esses saberes, para que seja possível, a partir deles, construir novos patamares.

A Educação Profissional de/para adultos é um espaço privilegiado para que essa articulação entre os saberes da experiência e os saberes escolares possa se efetivar, visto que quase todos os seus alunos têm experiência de longo prazo em atividades de trabalho.

Para a classe que vive do seu trabalho, a contemporaneidade significa tempos difíceis, pois as mudanças são rápidas demais, e tudo que se aprende hoje corre o risco de não existir mais amanhã. Para as classes populares, esse é um momento em que o trabalho assalariado, típico do modelo capitalista, é posto à prova. Junto com ele, questiona-se a forma como a classe trabalhadora tem exercido o seu ofício e se organizado historicamente.

Vive-se em um contexto em que as experiências dos trabalhadores já não são um cartão de visitas, na procura por emprego. Os saberes valorizados, no mundo do trabalho, partem de outras premissas e interesses e estão em constante modificação. Nesta investigação, interessa observar como ocorre a articulação entre os saberes do trabalho e os saberes escolares. Como diz Schwartz (2003, p.24),

Toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros [...].

Os alunos dos cursos profissionalizantes vivem intensamente a apropriação e a construção desses saberes, através da própria experiência de trabalho, acompanhando todas as alterações vivenciadas no mundo do trabalho.

Estes saberes que recobrem tudo isto que existe de histórico, de relativamente singular nas situações de trabalho, espraiam-se sem descontinuidade das formas de inteligência incorporadas em nosso corpo até os patrimônios de experiências pensados, raciocinados, transmissíveis. Eles vão de aprendizagens não conscientes, não-expressos em linguagem, dificilmente perceptíveis até as maneiras de fazer socializadas, justificáveis, manifestas. (SCHWARTZ, 2003, p. 24).

Franzoi (1991, p. 42) afirma que o saber operário “[...] é um saber reconstruído através das diversas formas de organização do trabalho e das diversas técnicas que foram sendo introduzidas na esfera da indústria”. São saberes de classe que entram em relação com os saberes escolares.

O conhecimento de classe desses estudantes trabalhadores deve ser a base da educação escolar profissional, sendo que isto deve ser reconhecido porque “[...] são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado [...]” (MARX, 1977, p. 126). Sem essa compreensão, corre-se o risco de cair na armadilha de considerar os trabalhadores como pessoa alienada e sem conhecimentos.

A classe trabalhadora vive atônita e esperançosamente esse mundo de transformações rápidas. Vai, então, buscar na escola a saída para seus dilemas. Os alunos chegam cheios de esperanças, de sonhos, de saberes e experiências de trabalho que podem contribuir na execução do curso. São frutos desse sistema, mas são muito mais que isso. Fazem a sua própria história, enquanto a vivem.

Para Freire (1987, p. 58), “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. [...]”. Se é na relação com os outros que os saberes se constituem é na relação professor aluno que esses saberes devem ser retomados e revistos.

Freire considera que existem diferentes saberes não hierarquizados, e que não precisam ser classificados mecanicamente de válidos ou inválidos. São os “saberes da experiência feitos”, que se constituem na prática cotidiana. Para ele, não há estado absoluto de ignorância e nem de saber.

Os alunos do PROEJA são sujeitos concretos. Segundo Ezpeleta (1986), isso se verifica, não por se tratarem de 'indivíduos', mas pelo aspecto histórico e específico de suas relações. Os sujeitos da pesquisa são trabalhadores que voltaram a estudar, e nisso reside a riqueza da educação de adultos e do que a escola pode criar a partir de

Um novo olhar – que deve ser construído - que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. (ARROYO, 2005, p. 23).

Essa concepção de Arroyo possui uma identidade com a forma como Thompson compreende a experiência humana e a importância dos sujeitos, ao fazer a sua história

Que os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

Considerar os saberes das experiências de trabalho significa reconhecê-los como sujeitos capazes de ser e estar no mundo, e com o mundo, e não apenas produzindo e reproduzindo normas e valores alheios ao seu bem querer.

Esses saberes do histórico possuem sempre uma vocação a socializar-se, a transmitir-se “[...] esses saberes não-neutros, gerados dentro da história do trabalho são saberes para quem e para quê”. (SCHWARTZ, 2003, p. 29). O autor afirma que “Esse saber começa nas profundezas do corpo, com aquilo que existe de mais singular, de mais impalpável numa situação de trabalho”. (SCHWARTZ, 2003, p. 26)

A expressão saberes do trabalho, utilizada nesta pesquisa, não se reporta, apenas, aos saberes técnicos operacionais, mas ao conjunto dos conhecimentos necessários para que exista uma relação de trabalho. São diferentes saberes engajados. Schwartz (2003, p.31) diz que é “[...] a própria noção de saber. Dissemos que ela deveria ser re-trabalhada, a fim de incluir todos esses saberes que, de dentro e pela história, vão do mais escondido no corpo ao mais visível e socializável.”

O autor pensa esse processo, a partir da visão de “renormalização na atividade” (SCHWARTZ, 2000) e define três pólos envolvidos.

Inicialmente temos o pólo dos conceitos, que comportaria materiais para conhecimento [...]. Em seguida o pólo dos *saberes gerados nas atividades*. Os protagonistas dessas atividades, portadores desses saberes, têm

necessidade destes materiais para valorizar seus saberes específicos [...]. O encontro fecundo desses dois pólos não pode se produzir senão pela existência de um terceiro pólo: aquele das exigências éticas e epistemológicas. (SCHWARTZ, 2000, p. 44)

Pensando as experiências de educação profissional e as necessárias inovações pedagógicas, considera-se que essa proposta é interessante porque é

[...] um projeto, uma tendência permanente que devemos exigir a partir do momento que estão em questão as atividades, sejam elas quais forem. Não somente atividade de trabalho, mas atividades em qualquer lugar, desde que haja produção humana ou difusão de saberes sobre as atividades humanas. . (SCHWARTZ, 2000, p. 45)

Tanto o trabalho quanto a escola são instituições de saber; portanto, são lugares de aprender. A educação de adultos não pode ignorar este aspecto, quando está voltada a preparar para o mundo do trabalho, como é o caso do PROEJA:

[...] a 'formação de adultos', 'formação profissional' sem se interrogar sobre o que os 'formandos' já construíram como saber em seu trabalho, e como esse trabalho sobre suas próprias competências inscreve-se em projetos de vida, é contentar-se com uma certa esterilidade do ato educativo. (SCHWARTZ, 2003, p. 29)

Na educação profissional de adultos, ainda é privilegiado um dos pólos, que é o do saber acadêmico e científico. É preciso caminhar muito, no sentido de uma prática pedagógica que considere essas três dimensões – os três pólos de que fala Schwartz - na construção do conhecimento.

Assim, problematiza-se, aqui, se a educação básica e profissional, ofertada pelo PROEJA, parte da realidade desses alunos e de suas experiências de trabalho, nesse tempo em que eles voltam à escola. Desse modo, pretende-se avançar, no sentido de compreender se, reconhecendo esses saberes e experiências, a escola é capaz de contribuir para a contra-hegemonia, de tal forma que esses trabalhadores-alunos se percebam fazendo parte de uma coletividade e entendam que só através da luta é possível alcançar seus sonhos.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)⁶, é de iniciativa do Ministério da Educação e está sendo desenvolvido nos Institutos Federais de Educação Tecnológica⁷ (IF). O programa foi concebido pelo Ministério da Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Suas diretrizes político-pedagógicas estão explicitadas no Documento Base (BRASIL, 2006/7). É uma política pública federal, que busca aliar a educação de jovens e adultos e a formação profissional de nível médio, objetivando fazer com que esses jovens possam se colocar no mercado de trabalho de forma qualificada. É o que está evidente no texto do Documento Base do PROEJA

O potencial da Rede nesse domínio é muito grande, pois atua historicamente na formação de técnicos de nível médio, inclusive, na forma integrada ao ensino médio. Alguns Cefets, principalmente os mais antigos, atuam na formação de professores para a educação profissional há décadas [...] (BRASIL, 2007, p. 31).

O PROEJA está sendo desenvolvido em todo Brasil, nos Institutos Federais de Educação. Segundo o Secretário de Educação Tecnológica do MEC, “Esta iniciativa não tem paralelo em nenhum outro país.” (Jornal Correio do Povo, 09 de Novembro de 2008). O Rio Grande do Sul possui três dos 38 Institutos Federais de Educação Tecnológica, existentes no País. São eles: o Instituto Federal de Educação Tecnológica Sul Rio Grandense, o Instituto Federal de Educação Tecnológica Farroupilha e Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Os três ofertam cursos na modalidade PROEJA.

O PROEJA contempla três dimensões, em sua implementação: os cursos oferecidos aos jovens e adultos nos IF; o curso de especialização, para professores que estão ou vão atuar no PROEJA; e o Projeto de pesquisa CAPES/PROEJA, que

⁶ O programa contempla tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio. Atualmente, os IFETs no Rio Grande do Sul, só ofertam o PROEJA em nível médio, objeto de meu estudo. Assim, de agora em diante, a sigla PROEJA será utilizada referindo-se a esse nível de ensino.

⁷ Neste estudo a expressão Institutos Federais de Educação ou, simplesmente, a sigla IF dizem respeito aos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

é fruto de convênio entre SETEC/CAPES, para realização de pesquisas sobre o programa, em nove estados do país.

A educação de jovens e adultos é um instrumento de inclusão educacional e a procura por ela revela que, havendo possibilidade, os trabalhadores optam por estudar e investir em sua formação, mesmo com todas as dificuldades existentes, como o deslocamento, cansaço, o desemprego e problemas familiares. Eles seguem em frente, na busca por se constituírem sujeitos de direitos. Por isso, esta pesquisa aposta no conhecimento sobre esses estudantes e suas necessidades, saberes, sonhos. Só assim será possível de pensar melhorias em nossa educação.

Poder estudar e pesquisar a efetividade e a qualidade, sob a ótica dos alunos atendidos por esses programas, é algo de enorme valia, para melhor compreender as possíveis saídas da realidade do desemprego e subemprego, em que vive um contingente enorme da população em nosso Estado.

É nesse contexto globalizado, de crises e mudanças no mundo do trabalho, que a escola está situada. Ela não é uma ilha e, portanto, sofre os efeitos de tantas mudanças, no perfil do aluno que acessa, no que se pretende ensinar e, também, na expectativa que pais e alunos têm em relação a ela.

3.1 O PROEJA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA O ENSINO MÉDIO

O Brasil vive um momento histórico, em que o Governo Federal chama para si a tarefa de garantir aquilo já previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que é a garantia de vagas a todos para conclusão da educação básica. Nesse sentido, o Ensino Médio deverá ser garantido a todos que estão aptos a cursá-lo: A LDB preconiza, em seu inciso II, título III – do Direito à Educação e do Dever de Educar – que: “Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

O que se percebe é que, na sociedade contemporânea a desigualdade social é reproduzida na educação, seja na qualidade, no acesso, na permanência, pois a

Imensa desigualdade educacional ganha compreensão neste contexto como expressão da forma de constituição de nossa formação histórica, de modernização conservadora, de interdependência e dependência associada ao grande capital, de democracia restrita e de processos de revolução passiva e de transformismo. (FRIGOTTO, 2005b, p. 11).

O Ensino Médio público brasileiro padece de uma crise de identidade. Se, para a maioria das escolas privadas, esse nível é a porta de entrada para a universidade, na escola pública padece de uma indefinição sobre seus reais objetivos. Isso ocorre, mesmo que a LDB, em seu artigo 35, diga que

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Concorda-se com Rodrigues (2006, p. 7), quando diz que

A evolução do ensino médio na educação brasileira pode ser entendida como uma jornada na busca de identidade, de um conjunto de objetivos e finalidades que o defina em relação as suas próprias especificidades e no relacionamento com os demais níveis e modalidade de ensino. Como se estivesse em um limbo, o secundário nem propicia a formação básica mínima característica do ensino fundamental nem apresenta a verticalidade da formação profissional ou a valorização social do Ensino Superior [...].

O PROEJA acontece em uma conjuntura em que o capitalismo vive mais uma das suas famosas crises cíclicas. Crise confirmada pelas manchetes de um dos principais jornais impressos do Rio Grande do Sul, que mostram “os gigantes da indústria” demitindo massivamente os trabalhadores, em todo o mundo. Uma das

manchetes diz: “Turbulência global: Dana demite 156 empregados em Gravataí”. A mesma reportagem informa: “A maior empresa calçadista do país, a Vulcabras Azaléia anunciou ontem que concederá férias coletivas a 2,3 mil colaboradores de suas áreas fabris localizada na Bahia e Rio Grande do Sul [...]” (ZERO HORA, 14 fev. 2009, p. 20).

Mesmo com o esforço concentrado do governo, no sentido de criar condições para que os empregadores não precisem demitir, as principais indústrias demitiram massivamente. Na contramão do capital, o MEC aposta na ampliação de políticas públicas, no campo da educação que visa à ampliação do acesso ao Ensino Médio e ao Ensino Médio Profissionalizante, na educação de jovens e adultos, e no denominado ensino propedêutico.

Como foi salientado anteriormente, a escola pública não é uma ilha. A educação não passa ao largo da política nem da economia. Enquanto alguns pensam a educação pública, a partir de habilidades e competências voltadas para atender às demandas do mercado de trabalho, esse mesmo mercado se esfumaça, se contrai. Com a escola não é diferente. Sua crise é permanente.

O aluno que está no Ensino Médio não vê sentido na escola. Afinal, ele vive uma fase importante, em que acontece certo despertar para a vida adulta, ao mesmo tempo em que ainda não se encontra nesse estágio de maior autonomia. Não é criança, às vezes não é adolescente, não é adulto, mesmo que possa viver como tal, seja porque trabalha, seja porque tem filhos, seja porque coordena sua própria vida e decide se quer ou não estudar. Há um certo abandono no ar. Há, ainda, o famoso desinteresse, para Ramos (2004, p. 39-40):

Com isso colocamos a discussão sobre as finalidades do ensino médio ou, ainda, sobre o que lhe confere sentido: sujeitos e conhecimentos. Sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que tem necessidades diferenciadas, mas conquistaram direitos universais. Conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade.

Os alunos, quando chegam à escola, encontram-na vazia de sentido, de significado. Em geral, ela é defasada tecnologicamente e os professores encontram-se desestimulados. Avaliações e avaliações dão conta de que os alunos estão

“despreparados” para o mercado de trabalho e não vão bem nas avaliações nacionais. Entre elas, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Pesquisa recente da Fundação Getúlio Vargas (2009) aponta que 40,3% dos estudantes param de estudar por desinteresse, contra 27, 1% que param por causa da falta de renda.

Esses indicadores dizem que é necessário repensar a escola, nesta modalidade de ensino; que o Ensino Médio pode encontrar uma identidade, a partir de uma reviravolta nas políticas educacionais que possibilitem ao final da educação básica a possibilidade de um encontro entre os alunos e uma futura profissão. Ramos (2004, p. 40) afirma que se deve “[...] construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.” (2004, p. 40)

O PROEJA, ao mesmo tempo em que garante o direito à educação ao aluno que não concluiu a educação básica, tenta construir a possibilidade de integração, entre uma formação geral e a formação profissional.

Este programa é uma política de inclusão generosa, pois todos aqueles que perderam a possibilidade de concluir o Ensino Médio, na idade “adequada”, agora podem fazê-lo, com qualidade e com perspectiva de um futuro melhor. Isto é bastante significativo, mesmo que atenda a uma pequena parcela da população que dela necessita.

3.2 O PROEJA DE SAPUCAIA DO SUL

A pesquisa foi realizada no campus do Instituto Federal Sul Rio-grandense de Sapucaia do Sul. A cidade possui uma população total de 122.231 habitantes (2007), uma área (2006) de 58,6 km² e uma densidade demográfica (2006) de 2.090,6 hab/km². Sua taxa de analfabetismo (2000) é de 5,51%. Possui 25 escolas municipais, 20 estaduais e oito particulares. Possui um total de 15.593 alunos em toda rede de ensino, inclusive a educação superior⁸.

⁸ Os dados foram coletados na página da Prefeitura de Sapucaia do Sul.



FIGURA 1: Mapa de Sapucaia do Sul

O campus tem por objetivo atender à comunidade sapucaicense e da região do Vale dos Sinos conforme depoimento de seu diretor

Ministrando cursos que visem à preparação e capacitação de pessoal segundo as principais demandas locais. Aliando humanismo e tecnologia, o educandário propicia uma educação plena de valores e saberes, o que é latente entre os mais de 1000 alunos matriculados em seus sete cursos (graduações tecnológicas e técnicos de nível médio) consolidando em suas ações o ideal 'educação para a vida, profissionais para o mundo'." oferece os seguintes cursos. (POSTEIRO, 2008, 7.)

Neste campus estão em andamento três turmas de PROEJA. A turma de 2007 já concluiu o curso e faz a sua formatura março de 2010. A turma de 2008 inicia a 3ª série do curso, e existe ainda a turma que ingressou em 2009 e agora a turma que inicia em 2010. O curso ofertado não mudou em sua essência, cito duas alterações importantes. Primeira o nome do curso que passou de Técnico de Nível Médio em Processos Administrativo para Técnico de Nível Médio em Administração. Segunda: Deixou de anual e passou a ser semestral, a partir de uma avaliação de que essa forma atenderia melhor ao público do curso.

Sapucaia do Sul compõe a Região Metropolitana de Porto Alegre e vive todos os dilemas típicos da nossa sociedade tais como: desemprego, violência, evasão escolar, entre outros. O Campus do IFSul atende a população local e regional sendo uma referência para aqueles que querem uma educação com qualidade profissional.

Cursos existentes:

- a) Ensino Médio (propedêutico);
- b) Curso Técnico de Nível Médio em Gestão Cultural
- c) Curso Técnico de Nível Médio em Programação de Computadores
- d) Ensino Técnico Profissionalizante
- e) Técnico Industrial em Transformação de Termoplásticos
- f) Curso Técnico em Processos Administrativos (PROEJA)

Ensino Tecnológico

- a) Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial
- b) Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica

3.3. A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL SUL RIOGRANDENSE

O PROEJA tem três dimensões positivas. A primeira é o acesso à elevação da escolaridade, no nível médio; a segunda é o acesso à formação profissional de forma integrada e a terceira é o acesso garantido em escolas públicas e gratuitas da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O projeto possibilita a conclusão da Educação Básica Integrada a Formação Profissional para os jovens adultos das classes populares conforme explicitado em seu Documento Base:

Entende-se ser impossível ficar imóvel diante de algumas constatações que vêm sendo apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como, por exemplo, a baixa expectativa de inclusão dos jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional [...] (2007, p. 11).

Pelo que pude verificar durante a pesquisa existiram resistência em vários campi dos Institutos Federais em relação ao recebimento dos alunos da educação de jovens e adultos, pois eles trazem consigo a marca do denominado fracasso escolar e são portadores de grandes dificuldades no processo de aprendizagem. Não foi diferente no IFSul, campus de Sapucaia do Sul conforme relata a professora Margarete C. Noro (2007, p. 42) em sua monografia de conclusão do curso de Especialização em Educação Profissional Média Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, segundo ela “[...] ao mesmo tempo que algumas resistências perduraram, outras, gradativamente, foram se transformando em adesão e tornaram o nosso PROEJA viável.” Em alguns espaços essa resistência parece ser explícita em outros ela quase não existe.

Esses setores populares possuem uma relação dolorosa com o conhecimento e a escola. Muitos foram expulsos das escolas regulares por onde passaram, outros não viam sentido nas aulas ou não queriam estudar. Alguns queriam apenas a certificação, se fosse possível a conseguiriam, sem precisar “estudar”. Então é necessário pensarmos qual a relação desses jovens com o conhecimento ou como diz Charlot (2000) com o saber e o aprender.

É importante ressaltar que as vagas existentes não são suficientes para atender todos aqueles que precisam concluir a educação básica em nosso País. Nem todos que estão aptos a fazer o ensino médio tem se matriculado e daqueles o fazem o índice de evasão ainda é muito grande.

Para refletir sobre esses sujeitos sociais envolvidos em ações educativas podemos dialogar com Charlot quando se indaga:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais freqüente entre as famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (2000, p. 9)

Com o PROEJA os estudantes das classes populares, que vivem do trabalho, podem continuar seus estudos em uma proposta que articula a formação geral com a formação profissional. Eles possuem uma coisa em comum: necessitam concluir o

ensino médio e necessitam e/ou desejam um certificado profissional. No mais as histórias são variadas. Os motivos que levaram à interrupção da escolaridade são específicos e singulares, como são as histórias de vida de todos nós. Por isso o projeto se propõe a conhecer as trajetórias desses estudantes, tanto a escolar quanto a do trabalho a partir de seus depoimentos.

Os Institutos Federais estão convivendo com um público que não é comum em seus espaços de aprendizagem, mesmo considerando que alguns campi como o de Sapucaia e de Pelotas já tivessem experiência com a educação de jovens e adultos. Essa nova proposta integra a formação profissional e amplia as turmas, estabelecendo uma política permanente para esse público através de investimento financeiro.

Como o projeto está em meio a sua execução ainda é cedo para saber de sua efetividade do ponto de vista da aprendizagem, a primeira turma conclui agora em 2009 o curso. No entanto a investigação que nos propomos a realizar pode nos dar pistas importantes no sentido de poder contribuir no aperfeiçoamento do mesmo.

Em Sapucaia eles têm aula de segunda à sexta feira das 19h00 às 23h00. Alguns alunos encontram-se desempregados, outros trabalham de um universo de 61 alunos, 47 trabalham e 14 encontravam-se desempregados. Fico pensando se para o público típico do PROEJA não se está reproduzindo do ponto da carga horária as experiências que eles já viveram na escola regular, visto que o seu tempo para estudo fica restrito as aulas já que durante o dia trabalham. Vários alunos se referiram ao excesso de professores e de aulas, destacando o quanto é difícil para eles dar conta dos estudos senão têm nenhum momento do seu tempo livre para isto.

A Educação de Jovens e Adultos, conhecida como EJA, ainda é, para o senso comum o antigo supletivo e é vista com reserva pelo conjunto da sociedade, pois é uma política educacional voltada para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos no tempo devido, sendo, portanto, considerada aligeirada e sem qualidade.

A experiência do PROEJA não pode ser caracterizada dessa forma visto o número de horas aulas mais as horas do estágio não o caracterizam como um curso aligeirado. O curso de Técnico em Administração dura três anos e esse é um dilema importantes, pois se diminuir as horas ele pode perder em qualidade, mas se manter esse formato também, pois os alunos demonstraram dificuldade em conseguir estudar de forma qualitativa as diferentes disciplinas.

O IFSul optou por oferecer o curso técnico de nível médio em Administração, na modalidade de currículo integrado. Esse curso tem por objetivos:

1. Construir uma proposta que desenvolva nos jovens e adultos a capacidade de aprender e continuar aprendendo, de modo a serem capazes de prosseguir os estudos.
2. Contribuir na formação da cidadania, capacitando-os para o exercício pleno de seus direitos e para a inserção flexível no mundo do trabalho.
3. Proporcionar uma formação que habilite o profissional para atuar no comércio, na indústria e na prestação de serviços (PROJETO, 2007).

O projeto do curso apresenta algumas competências gerais que devem ser construídas ao longo do curso. As competências são as seguintes:

- 1 - Compreender a organização empresarial e sua razão de ser, seus modelos de gestão, objetivos, estruturas orçamentárias, societárias e trabalhistas, bem como suas inter-relações com o ambiente externo;
- 2 - Utilizar a capacidade empreendedora desenvolvida para analisar e planejar e implementar rotinas e procedimentos administrativos;
- 3 - Atuar como apoio na gestão financeira, tributária, contável e de pessoal segundo metas e diretrizes pré-estabelecidas;
- 4 - Comunicar-se com eficácia no fluxo de informações internos e externos, especialmente no que diz respeito a atendimento pessoal e estratégias de marketing;
- 5 - Compreender a organização e os processos próprios de uma empresa comercial ou dos setores responsáveis pela comercialização em organização não comercial;
- 6 - Atuar profissionalmente em consonância com padrões éticos sociais e ambientais que favoreçam o constante aprimoramento da qualidade de vida de forma geral. (PROJETO, 2007)

1ª Série	2ª Série	3ª Série
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa ⁹
Educação Física	Química	Arte e Design
Informática	Informática	Noções de Marketing
Matemática	Matemática	Estatística aplicada à Administração
Física	Física	Gestão da Qualidade
Química	Introdução à economia	Gestão de projetos
Biologia	Técnicas de Negociação	Gestão de Recursos Humanos
História	Relações Humanas	Sociologia
Geografia	Educação Ambiental	Matemática Financeira
Filosofia	Legislação Tributária e Comercial	Noções de Empreendedorismo
Introdução À Teoria Geral Da Administração	Estatística Básica	Contabilidade Geral
Espanhol	Inglês	Inglês Instrumental
Legislação Societária e Direito Trabalhista	Rotinas Administrativas	Custos e Orçamentos
	Qualidade De Vida	Rotinas Comerciais
		Ética Profissional
		Comunicação Eficaz

QUADRO 1: Disciplinas por série do curso Técnico em Administração.

○ PROEJA existe para atender às necessidades das classes populares e para possibilitar, aos trabalhadores e aos seus filhos, que não conseguiram, na idade prevista pelos documentos oficiais, concluir o Ensino Médio, que terminem essa modalidade de ensino. Existe, também, para que esses trabalhadores-estudantes possam ter um curso profissional, aumentando, com isso, suas possibilidades, na disputa por um espaço no mundo do trabalho – este cada vez mais complexo e em crise.

A existência do PROEJA é a aposta em uma iniciativa de inclusão educacional e profissional. Isto se verifica, ainda que muitos desses trabalhadores já estejam empregados, inclusive formalmente e com carteira assinada; outros sejam aposentados ou estejam se aposentando; e outros ainda estejam em situação de desemprego ou em trabalhos informais.

⁹ Apesar de não aparecer no texto do projeto, os alunos têm aula de Português na terceira série. O mesmo acontece com a Informática, na segunda série.

3.4 O PROEJA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A análise dos depoimentos envolveu uma série de dificuldades, durante o processo de tentar enxergar saberes do/no trabalho; conseguir nominá-los; sair da afirmação genérica de que todos têm saberes e que esses saberes são considerados na atividade pedagógica; e conseguir pesquisar sobre os saberes do/no trabalho e o encontro desses saberes com os saberes escolares. As dificuldades encontradas mostram que se está habituado àquilo que Santos (2007, p. 32) denomina por “monoculturas do saber”. Trata-se do reconhecimento científico, racional, experimental. Os saberes dos trabalhadores são “saberes em ato”, como bem define Franzoi (1991, p. 41):

Por ser um conhecimento concreto, empírico, é incompleto. Por não estar articulado com a teoria, com leis da física, química, matemática, a ele circunscrito, carece de poder de generalização, é um “saber em ato”, não explicitado em nível teórico.

Os saberes e experiências dos alunos são considerados no processo de aprendizagem do PROEJA? Esta foi a questão que norteou a pesquisa desenvolvida no mestrado. Em seu documento básico, o PROEJA é apresentado como um “desafio pedagógico e político” e está situado no campo das ações de educação profissional¹⁰, que tem por objetivo a expansão do acesso à educação profissional, de nível médio, e a conclusão da educação básica.

O programa articula ensino médio, educação profissional e escola pública. São três importantes dimensões, quando pensamos o direito à educação: a expansão do ensino médio; o acesso das classes populares aos institutos federais da educação; o acesso à educação profissional integrada. Neste sentido, o documento-base afirma

Um projeto como esse, requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica, articulada com as demais políticas. A educação

¹⁰ Tanto que está situado no Ministério da Educação, na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana [...] (DOCUMENTO BASE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2007, p. 32).

Apesar do alcance parcial do Programa, trata-se, aqui, de uma demanda histórica, sendo viabilizada politicamente, pois todas as pessoas têm o direito de estudar, ao longo da vida, não importando a idade ou a classe a que pertencem. Para as classes populares, ter acesso e permanecer na escola representam demandas e, ao mesmo tempo, desafios. Para enfrentá-los, é preciso superar a grande evasão e reprovação existentes, pois “[...] diante das vulnerabilidades de suas vidas, o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável.” (ARROYO, 2005, p. 24)

A experiência desses trabalhadores e suas trajetórias escolares cheias de interrupções fazem com que a continuidade de seus estudos seja um de seus principais objetivos. Alguns demonstram o quanto é difícil trabalhar todo dia e estudar à noite, com o corpo e a mente cansados, que traduzem aquilo que Schwartz (2003) chama de dramática do uso de si por si ou de si pelos outros.

Esses trabalhadores/estudantes decidiram concluir essa etapa de sua trajetória escolar. Um dos motivadores fortes dessa decisão é a oferta do ensino técnico ou profissional. Para eles, essa proposta é totalmente adequada às condições de suas vidas. Não precisam pagar, vão concluir o Ensino Médio e ainda terão um curso técnico, com o qual eles esperam conseguir abrir as portas para uma vida melhor. Para Bender e Franzoi (2007, p. 238),

Diferenciada de outras, dada as especificidades que a compõem, a EJA é uma modalidade que acolhe estudantes que, na maior parte das vezes, travam uma luta pessoal para retornar a sala de aula. De um lado pelas dificuldades produzidas pelo próprio sistema escolar, que já os excluiu ou nem possibilitou o acesso em outros tempos. E, do mesmo lado, a exclusão que compreende, entre outros aspectos, a necessidade básica da sobrevivência: o trabalho em si [...].

Os alunos entram em cena, ávidos pela formação profissional. Na busca desesperada e esperançosa de que, concluindo o Ensino Médio e tendo um curso profissionalizante, vão conseguir melhorar de vida. Fica evidente que é mais do que

necessário o fim dessa dualidade ou separação, entre um Ensino Médio propedêutico e o outro o Ensino Médio, com formação profissional. O objetivo principal, para o conjunto dos trabalhadores que estudam, é o trabalho, como fim e como meio. É pensando na sua conquista que eles voltam à escola. Foi por ele que muitos abandonaram os bancos escolares e é por ele que outros tantos permanecem estudando, mesmo quando os conhecimentos ofertados no processo de ensino-aprendizagem parecem não fazer sentido.

A integração entre ensino médio e educação profissional para um público de EJA é uma novidade no quadro educacional brasileiro. Assim, educadores e educadoras desse País estão desafiados não apenas a discutir este Programa em suas variadas dimensões e potencialidades, mas também a se engajarem nos esforços que os diversos atores comprometidos com esta proposta já estão desenvolvendo. (DOCUMENTO BASE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2006, p. 3)

Não se pretende aprofundar, aqui, os aspectos relativos à questão curricular do e no Ensino Médio integrado, mesmo sabendo das dificuldades aí implicadas. A proposta é refletir, a partir da lógica estabelecida atualmente, quando se pensa a educação profissional e se reconhece que o mundo é vertiginoso, de tal modo em que tudo muda de uma ora para outra. Isto ocorre, principalmente, com o trabalho ou, como querem alguns teóricos, com o emprego salarial, que vive mais um momento de crise e confirma a instabilidade como um modo de vida.

Franco (1998) utiliza uma expressão muito interessante, quando se refere às políticas de formação profissional, denominando esse movimento de “formação profissional para o trabalho incerto”. A autora diz que “A questão que se coloca é como pensar a formação profissional em um mundo onde cresce o desemprego e onde a situação de trabalho é cada vez mais incerta [...]” (FRANCO, 1998, p. 100).

A escola, em nosso País, é assediada de forma permanente pelo Capital. O mesmo tenta fazer com que ela atenda a seus interesses. “Por isso, tem que enfrentar o desafio de preparar não se sabe muito bem para que, ao se desconhecer que saberes e capacidades serão rentáveis no futuro das pessoas e ‘investir’ neles [...]” (SACRISTÁN, 2007, p. 31).

Sobre a escola neste contexto de globalização Canário (2006, p. 8) diz: “[...] o papel fundamental da educação não consiste em treinar pessoas para respostas

'certas', mas consiste, sim, em ajudar a formar solucionadores de problemas, em um quadro de crescente incerteza e imprevisibilidade”.

A escola, inclusive a educação profissional, é vista como a panacéia para todos os males. Assim, todos os dias aprovam-se iniciativas, no Congresso Nacional, nas Assembléias Estaduais e Câmaras Municipais, que incluem, nos currículos, conteúdos que devem ser ensinados aos estudantes: direitos humanos, educação ambiental, educação antiracista, empreendedorismo, economia solidária, entre tantos outros que poderiam ser listados aqui.

Essa mesma sociedade, através dos meios de comunicação, responsabiliza a escola pela má qualificação dos estudantes, para ingressar no mercado de trabalho. A grande maioria das escolas oferta formação geral, tendo em vista o ingresso na universidade, noutras, o processo é voltado para o ensino profissionalizante, sendo que no nível médio, principalmente no caso das escolas públicas, a rede de ensino forma os alunos para nada. Refletindo sobre esse aspecto, Manfredi (2005, p. 15), nos afirma:

Desenvolve-se a crença política ideológica do 'poder da educação escolar' como mecanismo de acesso às posições qualificadas, mascarando os demais mecanismos sociais (inerentes a processos sociais mais abrangentes) e organizacionais (mecanismos de credenciamento estabelecidos internamente pelas empresas) que condicionam o acesso e a manutenção dos trabalhadores no mercado formal de trabalho.

A formação profissional deve ser encarada como uma política pública, que objetiva garantir direitos. Direito a uma educação de qualidade e integrada, direito a um futuro digno. Neste sentido, uma coisa importante é a busca de superação do “assistencialismo compensatório e promover a inclusão social” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 39).

O PROEJA é um programa que está inserido nesse contexto e que se diferencia por envolver uma escola, considerada de excelência, no campo da educação profissional, no atendimento a uma população historicamente excluída dos principais bens culturais da nossa sociedade.

No caso desses trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas, as coisas ficam mais críticas, pois a oferta sequer está universalizada. Além disso,

várias escolas ainda funcionam nos moldes do antigo supletivo, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a conclusão dos níveis fundamental ou médio. Para esses alunos,

O acesso à escola é geralmente desejado porque freqüentá-la, e, sobretudo, obter uma certificação de escolaridade, significa supostamente, o acesso a bens materiais e simbólicos que a população com baixa ou nenhuma escolaridade é levada a acreditar não possuir por deficiências próprias e individuais [...]. (RUMMERT, 2005, p. 125-126).

Muitos estudantes, jovens e adultos, são convidados a fazer cursos de formação profissional. As propagandas estão por toda parte, em nossa cidade. Suas famílias acabam pagando por cursos de qualidades duvidosas e que possuem a capacidade de certificação, sem reconhecimento social. Esses estudantes tentam responder à demanda de qualificação, estabelecida pelo mercado, num momento em que as políticas públicas não dão conta de suas necessidades, mas, como diz Arroyo (2002, p. 156),

Os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente em termos de demanda de qualificação e demandas de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações no trabalho. Entretanto, há razões sociológicas e históricas para duvidar que a ênfase deva ser posta aí. Os vínculos passam por relações mais globais na produção dos seres humanos e conseqüentemente do trabalhador.

Em um mundo competitivo, excludente, polivalente e dinâmico, cobra-se da escola pública que ela garanta à população uma educação de qualidade e que contribua para sua inserção no mundo do trabalho. Isto é feito, contudo, sem que sejam proporcionadas as condições objetivas para isso. Mészáros (2006, p. 69) salienta: “Na concepção de educação há muito dominante, os governantes e os governados, assim como os educacionalmente privilegiados [...] e aqueles que têm de ser educados, aparecem em compartimentos separados, quase estanques”.

Uma dimensão do debate em torno da escola, da educação de adultos e a formação profissional, diz respeito a um dos sujeitos envolvidos nesse processo, os

alunos. Nesse sentido, percebe-se que a educação não acontece por encanto. Ela é fruto de relações, na prática docente e discente. Trata-se de um processo, empreendido por sujeitos reais, elaborado e executado a partir de um currículo. Pode-se afirmar, então:

[...] não se pode pensar um currículo em abstrato, mas em relação ao aluno trabalhador, sujeito deste saber, imerso em situações de trabalho, que aí constrói e reconstrói sua existência e seus saberes, que traz consigo ao chegar à escola. Ele só atribuirá sentido ao que a escola tem a lhe ensinar na medida em que isso lhe for inteligível. E só o será se estiver em conexão com os saberes que já construiu. É fundamental, pois, uma vinculação estreita entre teoria e prática. Esses são os pressupostos que estão na base de qualquer currículo que se quer integrado. (FRANZOI; SANTOS, 2008, p. 68-69)

A educação básica cumpre um papel importante, na formação do aluno e na construção desses saberes: do mundo, da vida, da ciência, da técnica, dos valores. Isto vale para o aluno que viveu um percurso escolar sem interrupção e, também, para os que frequentam os cursos de educação de jovens e adultos. É o que afirma Rummert (2005, p. 122): “[...] deve o Estado assegurar, àqueles a quem foi negado o direito à educação, todas as condições para que adquiram ou complementem sua escolaridade [...]”.

Em meio a toda essa cobrança, em relação à escola, é possível dizer que ela ainda se mantém devido à ambiguidade existente em nossa sociedade. Ao mesmo tempo em que é cobrado da escola, um saber prático ela valoriza socialmente o saber teórico. Sobre isso Manfredi (2005, p. 15-16) nos diz que

Há, sem dúvida, uma valorização da educação formal no discurso, mas na realidade, esta é exigida para os cargos mais altos da hierarquia, associada a uma supervalorização do conhecimento técnico científico e desvalorização/valorização do conhecimento prático. Com relação ao conhecimento prático, convém ressaltar uma outra ambiguidade no discurso dominante: nas falas valoriza-se o conhecimento teórico, elaborado, sistemático, mas no cotidiano valoriza-se o conhecimento obtido pela experiência, ou seja, por meio da prática do trabalho.

3.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Refletir sobre a educação de jovens e adultos, no Brasil, é dialogar com a produção de Paulo Freire e sua visão progressista e libertadora de educação. Trata-se de uma proposta de educação que nega a necrofilia, que está centrada no ser humano, no diálogo, na vida. Suas ideias referem-se à importância e à necessidade de uma educação como prática da liberdade, ou seja, educação como processo de mudança, *uma educação problematizadora, contextualizada, dialógica*; uma educação transformadora, que conduza à conscientização, por meio da participação coletiva

Para Freire (2000), educar não é um ato neutro, é um ato essencialmente político e seu fazer-se tem caráter dialético. Por isto, segundo o autor, somente através dessa politicidade essencial a cada homem, é que se pode chegar à emancipação desejada. *A educação é um ato político* e, neste sentido, Freire (2000, p. 113) afirma:

Não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola, principalmente quando, sobre a “rede” ou o subsistema de que ela faz parte, temos certa ingerência pela alternância de governo nas democracias, faz parte da democratização da sociedade. Em outras palavras, a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança.

Na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1975), aparecem elementos que compõem a teoria sobre a educação. Explicitam-se, aí, os pressupostos de uma educação problematizadora, partindo da realidade do aluno, que tenha como princípio o diálogo e a construção do conhecimento, com os alunos e não para os alunos. A visão de educação desse autor se opõe a uma educação bancária, transmissiva, alienante e que nega a vida e a inconclusão do sujeito. Considera-se, aqui, portanto que estudar a educação de adultos é dialogar com esses pressupostos teóricos.

Ensinar adultos, em um mundo globalizado, caracterizado pela reestruturação produtiva, pelos empregos precários, por existências provisórias em longo prazo, requer uma profunda esperança na escola, na educação e nas pessoas. Para Freire (2000, p. 10)

Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas, nas ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós [...] A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.

Esses trabalhadores que frequentam a educação de jovens e adultos, com trajetórias escolares interrompidas, voltam à escola para concluir seu ensino fundamental e/ou médio. Eles alimentam a esperança de concluir seus estudos e conseguir “subir na vida”, ou “ser mais” (FREIRE, 2000). Para o autor,

Ensinar e aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a apreender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. É ensinando biologia ou outra disciplina qualquer que o professor ensina aos alunos a aprender. (FREIRE, 2000, p. 81)

Pensando a busca desses jovens e adultos, por cursos que ofertam formação profissional com elevação de escolaridade, é importante perceber que

Na perspectiva progressista [...] a formação técnica também é uma prioridade, mas a seu lado há outra prioridade que não pode ser posta à margem. O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânico, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito a e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem igualmente o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer as origens históricas da tecnologia [...] (FREIRE, 2000, p. 132)

A escola é um espaço de relações sociais e humanas, mas não é apenas nesse espaço, que se aprende. A escola contribui para manutenção e para a transformação social, pois ela é fator e produto da sociedade. Nesse sentido, Freire

(2000) destacou-se por ser um defensor da escola pública “das maiorias das gentes”, pois, para o autor, a escola não pode mudar tudo e nem pode mudar sozinha, mas, sem ela, as mudanças são muito mais difíceis.

Ensinar adultos é o fundamento da obra de Freire. Foi como educador de adultos que ele iniciou sua experiência educativa e ficou conhecido e reconhecido, por sua metodologia e concepção de educação. Seus pressupostos possuem no reconhecimento da “experiência do saber feito” um dos seus pilares, além do diálogo e do inacabamento humano.

O aluno possui uma experiência de vida, que engloba o mundo do trabalho, as relações sociais e a vida cotidiana que ele traz para sala de aula, como experiência. Na visão da educação popular, essa bagagem faz a diferença, na hora de pensar os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia a ser utilizada. Por isso, o diálogo é um conceito fundante.

Ensinar jovens adultos é um desafio. Muitos já passaram pela escola e tiveram uma experiência negativa. Não conseguiram, no tempo regular, concluir seus estudos. Isto pode ter ocorrido por vários motivos: necessidade de trabalhar, gravidez, dificuldade para dar conta das atividades escolares ou, mesmo, por falta de vontade ou gosto pelos estudos, Segundo Charlot (2000, p. 61)

O sujeito do saber não pode ser compreendido sem que se o apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo. Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber.

Para se tentar entender os motivos que levam alguns jovens a não quererem, não gostarem ou não conseguirem estudar, deve-se encarar a situação de modo desarmado, e considerando que,

[...] sentido bastante crítico [...] é uma questão de diálogo. Na medida em que uma tese (o conceito ou uma hipótese) é posta em relação com suas antíteses (determinação objetiva não teórica) e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico), temos o que poderíamos chamar de dialética do conhecimento histórico. (THOMPSON, 1981, p. 54)

O educando é visto como um ser pleno de saberes. Um ser situado política e historicamente e que faz história. E essa história é resultado da correlação de forças existente, que, a partir de demandas da população, expandiu a educação escolar até aqueles que mais precisam. Segundo Canário (2006, p. 10)

A crença cega nas virtudes da escolarização [...] produziu a extensão da educação escolar ao mundo dos adultos, transformando a terra em uma imensa sala de aula à escala planetária. Essa extensão da educação ao mundo dos adultos teve o mérito de alimentar uma ação teórica e prática de crítica ao modelo escolar [...] e tornar visíveis e concretizáveis modalidades de intervenção educativa orientadas para emancipação e a realização plena da pessoa humana [...].

A educação de adultos é um campo, é uma problemática (CANÁRIO, 2000). Nesse sentido, uma pauta importante é a do reconhecimento dos alunos como sujeitos de saber, associando as noções de saber de experiência, em Freire (2002); Thompson (2002), Charlot (2000) e Canário (1996).

A prática pedagógica deve considerar a realidade vivida pelos educandos e suas experiências. O professor não pode, portanto, ser um mero transmissor de informação, de que o aluno se apropria, repetindo sem compreendê-la e sem saber qual o significado para sua vida e para sua própria educação.

Para Freire (1998, p. 162) não importa com que faixa etária trabalhe o educador e a educadora. “O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo [...]”

Pensando a escola pública, Freire (2000, p. 135) afirma que a questão fundamental é política. Tem a ver com: “[...] que conteúdos ensinar, a favor de quem ensiná-los, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre o ensinar e o aprender [...]”.

Charlot (2000), Freire (1998, 1975), Thompson (2002), Malglaive (1995) e Canário (2000) pensam a educação de adultos e a escola como um lugar importante e no qual estão articulados saberes e trajetórias da vida e do trabalho. Nestes autores, dois aspectos se sobressaem: *um* diz aspecto à importância do trabalho

para e na formação humana; outro se refere à importância da escola, como espaço em que estes saberes do e no trabalho devem ser considerados, quando pensamos a educação. Eles possuem uma visão mais ampla da escola e da educação.

Sobre isso, Charlot (2005, p. 18) diz

O trabalho analisado como objeto, em referência às situações sócio-históricas [...] permite compreender as normas anteriores à actividade e impostas a actividade. Neste sentido, o conceito antecipa a experiência. Mas o trabalho é também experiência, e nessa experiência são produzidos saberes, competências, construções sociais, que não tinham sido editados às normas antecedentes [...].

Trabalho, escola, saberes, alunos, professores e a intenção de construir uma alternativa que garanta a inclusão daqueles que mais necessitam da escola, do trabalho e dos saberes socialmente construídos com e para eles, os educandos. Este parece ser o objetivo final de programas como o PROEJA, que alimentam a rede de educação pública e gratuita. São programas que tentam romper as barreiras impostas pela meritocracia, que impera no ingresso dos alunos nos cursos dos Institutos Federais de Educação Tecnológicas.

3.6 TRABALHADOR QUE SE FAZ ALUNO, QUE SE FAZ TRABALHADOR

Os trabalhadores que necessitam concluir sua escolaridade voltam à escola, reiniciando uma nova etapa, em relação a sua trajetória escolar. Pochmann (2007) chama a atenção, em relação à situação do jovem brasileiro e ao seu lugar na sociedade, e, em particular, em relação ao mundo do trabalho hoje e à educação.

A situação do jovem, atualmente, é também a situação da família: “A perspectiva do jovem hoje reflete as condições gerais em que se encontram as famílias, embora possa ser na maioria das vezes, a reprodução da atual situação econômica e social.” (POCHMANN, 2007, p. 14). Esse estudante que se afasta da escola é o mesmo que será aluno da educação de adultos, em outro momento de sua vida.

O trabalhador que estuda já possui uma larga trajetória de vida, que envolve o trabalho, a família, além de outras dimensões da vida. A experiência no mundo do trabalho vai fazendo com que ele pertença a um coletivo e que inicie o processo de socialização, que fará com que ele se veja e seja visto como pertencendo à classe trabalhadora. Isso é um processo lento e gradual. Quando esse aluno retorna à escola já está marcado por essa experiência de vida. Thompson (1981, p. 16) considera que “[...] a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres [...] são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo.”

A categoria experiência traduz esse movimento, que contribui para que o trabalhador se situe enquanto classe e enquanto aluno. Segundo Thompson (1981, p. 15) a experiência “[...] compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo e acontecimento”.

O aluno do PROEJA é um trabalhador que voltou a estudar. Ele vive o seu tempo, com todas as dores e alegrias que movem seu cotidiano e que a vida é capaz de oferecer.

Somos alunos em escolas privadas e públicas, em algumas que são mais liberais que outras, em escolas melhor ou pior relacionadas com a comunidade; existem ensinos profissionais, artísticos e de caráter mais acadêmico; existe ensino para alunos com necessidades especiais; existiu uma escola para meninos e outra para meninas [...]. (SACRISTÁN, 2005, p. 126).

A investigação teve como centro o aluno jovem e adulto que é trabalhador. Em relação ao aluno adulto, pode-se dizer que essa sua condição não significa que as coisas serão mais tranquilas ou melhores, pois “O adulto não é uma figura delimitada com precisão, não é um outro significativo unívoco. Seu mundo não é necessariamente o melhor, o mais atraente e o mais justo. Seu poder é no mínimo discutível, quando não repudiável”. (SACRISTÁN, 2005, p. 52-53).

Retornar à escola, em um tempo em que uma boa parte da população já concluiu essa etapa de ensino, demonstra o interesse desses trabalhadores pelos estudos. Indica, também, a importância dada pela população à escolarização, além

da pressão do mercado de trabalho, que estabelece, como critério para contratação, ter concluído o Ensino Médio.

O aluno que não concluiu o Ensino Médio é considerado um ser incompleto. Ele necessita cumprir essa etapa e, agora, volta para fazer-se aluno. Fazer-se aluno, para Sacristán (2005, p. 125), “[...] é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz, (aquele que aprende); são categorias descritivas de uma condição [...]”

O direito à educação, em nosso País, durante muito tempo, foi letra morta em nossas constituições. A história da educação de jovens e adultos é uma história de interrupções e de falta de prioridade, por parte do Estado brasileiro. Historicamente, trata-se de uma escola de pobres para pobres, que não considera as necessidades e especificidades dessa população, em relação ao investimento, e em relação aos cursos ofertados. Neste sentido, Santos (2008, p.10) defende: “[...] que os cursos de referência das escolas técnicas federais [...] sejam os cursos do PROEJA, na perspectiva que aconteça o inédito e o inusitado na educação brasileira: cursos de excelências para jovens e adultos trabalhadores”.

O PROEJA pretende, na contramão dessa trajetória de descaso, articular o ensino profissionalizante com a formação geral, de forma integrada. Resta saber se, do ponto de vista do cotidiano escolar, as trajetórias e saberes dos estudantes são considerados na prática de ensino.

A escola é uma experiência única em suas vidas. Nem mais nem menos importante que outras dimensões da sua existência, mas particular e importante. É nela que as pessoas passam a maior parte da sua infância e juventude. É a partir dela que se constituem as primeiras relações duradouras de amizade e de namoro. É nela que se vivenciam as primeiras derrotas e os primeiros sucessos. É a ela que os sujeitos retornam, quando decidem começar de novo sua experiência de estudo. Sobre o retorno desses jovens e adultos trabalhadores à escola, Paiva (2004, p. 216) afirma:

[...] mesmo pensando que é ela que lhes pode permitir à ascensão social, ou econômica, quase sempre trazem uma auto-estima afetada pela internalização dos fracassos anteriores, em experiências com a própria escola. Mas é nela que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida, a partir da qual se puseram a sonhar.

A experiência de retorno à escola, em busca de uma profissão e da conclusão dessa etapa de ensino, não se dá sem traumas e rupturas. Isto se verifica, tanto da parte dos estudantes, quanto da parte da escola, pois parte dela está embebida de preconceito e evita o aluno que abandonou os bancos escolares: “[...] o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigoroso da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional [...]” (THOMPSON, 2002, p. 32).

Os Institutos Federais de Educação Tecnológica normalmente recebem alunos que pertencem aos setores médios da população, que conseguem acessar seus cursos, através de seleções rígidas e exigentes. O ingresso do público do PROEJA, na contramão desse movimento, provoca reações ou a desordem na ordem, como afirma Simone dos Santos (2008, p. 10) “No entendimento do aluno do PROEJA como figura de desordem, é possível vislumbrarmos o currículo, e aí o processo de ensino aprendizagem no PROEJA, como fagocitose da Educação Profissional com a Educação de Adultos”.

O Ensino Médio, para esses segmentos, ainda não alcançou a universalidade e obrigatoriedade. A evasão é grande e a falta de sentido se faz presente para todos aqueles que iniciam essa fase de sua trajetória escolar. O fato de o PROEJA ofertar formação profissional e acontecer em uma escola da Rede Federal de Educação é um atrativo para todos aqueles e aquelas que querem voltar a estudar e ter uma profissão. Percebe-se a importância de a escola se transformar em “[...] um lugar onde todos pudessem aprender e se tornem habituais situações de reversibilidade dos papéis de ensinar e de aprender.” (CANÁRIO, 1996, p. 11).

4. METODOLOGIA



Que isto de método, sendo, como é, uma coisa Indispensável, todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco a fresca e a solta, como quem não se lhe dá vizinha fronteira, nem do inspetor do quarterão.

Machado de Assis

Há um distanciamento entre o que é ensinado nas escolas e o que, realmente, a sociedade e o mundo do trabalho necessitam. Isto se evidencia, em especial, considerando as novas configurações, como a reestruturação produtiva, no mundo do trabalho, e as diferentes inflexões no campo da Educação. Tem-se, de um lado, projetos que dialogam com a meritocracia na Educação e com a produtividade e premiação; de outro, projetos como PROEJA, que tentam responder, às necessidades por formação profissional e conclusão da educação básica. Segundo Minayo (1994, p. 15), “[...] a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significado dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria”.

A pesquisa desenvolvida pode, partindo do real e de suas contradições, ajudar a pensar programas e projetos, que tentem dar conta de demandas e necessidades da população, no campo da Educação. Para Ezpeleta e Rockwell (1987, p. 25)

Num âmbito como o escolar os sujeitos costumam integrar prática e saberes que provém de outros âmbitos [...]. Deste modo vai-se encontrando um espaço de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a escola [...]. [Assim] a realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração e refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo.

Toda pesquisa deve considerar essa vida pulsante, que rege as relações sociais, sendo que as Ciências Sociais e Humanas contribuem, efetivamente, nesse sentido. Isto ocorre sempre dentro de uma concepção que articula a parte e o todo, pois “[...] as ciências sociais [...] possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades.” (MINAYO, 1997, p. 15).

O capitalismo vive mais uma de suas crises, onde os mais atingidos são os trabalhadores e, entre eles, aqueles mais empobrecidos e menos organizados. Uma pesquisa acadêmica deve ter como preocupação o conhecimento da realidade, pensando sempre na contribuição que pode dar, para que ocorra alguma melhora em prol dos menos favorecidos, “[...] um período histórico sempre apresenta várias alternativas práticas, as quais são em diversos graus e dentro dos limites gerais de

suas determinações objetivas, viáveis para as forças sociais em disputa.” (MÉSZÁROS, 2004, p. 310).

A realidade é uma totalidade, ou seja, é uma síntese de muitas relações, é um complexo de complexos (LUKÁCS, 1976). O real é complexo porque é resultado de múltiplas determinações, de muitas relações sociais, históricas, econômicas (de produção), políticas, culturais, ideológicas, etc. Essas relações se interligam e constituem as mediações da sociabilidade humana. Os alunos que participaram da pesquisa e todos aqueles que estudam no PROEJA são sujeitos que estão imersos nessa sociedade tão complexa e contraditória.

O método de pesquisa utilizado foi o materialismo histórico e dialético, pelo fato de a pesquisadora estar filiada ao mesmo, teoricamente, e por considerar que suas categorias de análise da realidade contribuem para uma aproximação com o real, considerando seus limites, contradições e conflitos.

A opção pelo materialismo histórico e dialético tem relação direta com a definição deste estudo como uma pesquisa qualitativa. Esta orientação decorre da compreensão de que não existe pesquisa neutra e de que todos os aspectos da vida estão imbricados com o movimento do real. Assim, todos os atores sociais são importantes e cumprem um papel singular, na execução das políticas públicas. Por isso, as Ciências Sociais são “intrínseca e extrinsecamente ideológicas” (MINAYO, 1997, p.21).

Sobre a pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986, p. 13) apresentam cinco características básicas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos [...] Todos os dados da realidade são considerados importantes [...].
3. A preocupação com o processo é muito maior que o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas [...].
4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’. O cuidado que o pesquisador deve ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções [...].

5. Análise dos dados deve seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Vive-se em uma sociedade de classe e, como tal, o conflito é parte constituinte da realidade onde estamos inseridos - alunos, professores, trabalhadores, gestores e a população em geral. A população brasileira vive sob o fantasma do desemprego e da violência e, em algumas regiões, os trabalhadores se deparam com a situação de falta de vagas, para seus filhos estudarem. Em outros, há expulsão de alunos, que não podem ou conseguem permanecer estudando, sem contar aqueles que abandonam a escola e vão 'tentar a vida', por necessidade ou por desestímulo.

Em um contexto tão complexo, foi necessário um amparo teórico para o trabalho de pesquisa, que estivesse comprometido com os interesses da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, lhe propiciasse credibilidade. Assim, a “[...] escolha inevitável de uma alternativa específica em detrimento a outras carrega um compromisso ideológico, igualmente inevitável com determinada posição.” (MÉSZÁROS, 2004, p. 310).

O materialismo histórico e dialético, com suas categorias analíticas fundamentais como dialética, contradição, ser social e sua capacidade de relacionar o geral e o específico, de compreender a particularidade de cada contexto histórico no qual os acontecimentos se desenvolvem - contribuiu no sentido de conhecer melhor os mundos vividos dos alunos do PROEJA.

O materialismo possibilita a apreensão da realidade, a partir do movimento do real. Triviños (1987, p. 51) afirma: “Uma das ideias mais originais do materialismo histórico e dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade [...]”. A prática é o critério da verdade - a prática dos alunos, da escola e dos professores. A prática contextualizada e percebida a partir do movimento do real com seus limites e contradições.

Os olhares dos alunos foram generosos, respeitosos e guardando a distância necessária para que pudessem refletir sobre o seu cotidiano escolar e narrar as suas vivências no trabalho, sem que estivessem, intencionalmente, fazendo um juízo de valor sobre o curso e os professores. Chauí (1989) afirma que o olhar sempre foi

considerado perigoso. Ele pode ser imoral, porque é guloso ou, ainda, pode ser carente, passivo, mas também poderoso. A prática de quem olha não é apenas vigiar e espiar, mas significa refletir, ponderar, considerar e julgar.

O materialismo, com sua teoria do conhecimento e categorias, ajudou a construir um mosaico sobre as relações dos saberes-experiência de trabalho e a prática pedagógica no curso. Entre essas categorias, destaca-se a de classe, já discutida na pesquisa, a partir da concepção de Edward Palmer Thompson (1987), como um vir a ser permanente.

A contradição foi outra categoria fundante, que perpassou esta pesquisa. No materialismo dialético, a contradição geralmente se refere a uma oposição inerente a uma sociedade, uma força unificada ou um objeto. Essas forças contraditórias existem na realidade objetiva, sem anular-se mutuamente. Segundo a teoria marxista, essa contradição pode ser encontrada, por exemplo, no fato de que a riqueza e enormes forças produtivas coexistem com a pobreza e a extrema miséria.

Para Marx (1985), o capitalismo envolve um sistema social que tem contradições, no sentido de que as classes sociais têm objetivos coletivos conflitantes. As contradições do mundo real estão baseadas na estrutura social da sociedade e, frequentemente, levam a conflitos de classe e a crises.

O materialismo histórico e dialético resgata o homem, inserido em seu meio e fazendo sua própria história, enquanto trabalha, estuda, participa dos movimentos sociais e se relaciona consigo e com os outros. “Por isso a pesquisa deverá buscar captar, a todo o momento o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários, que, ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam.” (KUENZER, 2002, p. 65).

É necessário, então, conforme os referenciais aqui enunciados, considerar o contexto histórico de todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensinar e aprender. Há o governo, que é o responsável e autor do PROEJA; os Institutos Federais de Educação Tecnológica, que foram, no primeiro momento, os executores; e também os professores e alunos, que são os sujeitos fundamentais desse processo.

Parte-se de um pressuposto de que esse aluno/trabalhador é um ser rico em experiências e que, portanto, traz saberes para a relação pedagógica. Assim, cabe ao professor e à escola, através do planejamento pedagógico e dos planos de aulas,

fazerem desses conhecimentos práticos o húmus, que vai fazer brotar a prática pedagógica e dar sentido e significado ao hábito de estudar.

O mundo objetivo desses trabalhadores-alunos é um mundo onde o trabalho tem centralidade, não aquela necessidade que todo ser humano possui e que faz com que cresçamos na vida, mas a necessidade imposta pela exploração do homem pelo homem, através do capital. Nesse caso, é a necessidade imposta pelo capital, que vive da exploração de um homem por outro.

4.1 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS

A prática, como um critério de verdade, é muito rica, porque embebida de todos os elementos que constituem a vida humana, o trabalho, a raiva, o desânimo, o desejo, o querer, a resistência, a aceitação, a superação, a relação com o outro. Tudo isso perpassa o cotidiano da sala de aula, fazendo com que a prática pedagógica seja contraditória. Portanto, essa prática deve ser estudada, (re)conhecida, para que seja possível traçar um diagnóstico, que indique até onde as experiências dos alunos são consideradas na relação de ensino-aprendizagem.

O PROEJA é um projeto de inclusão educacional, na modalidade EJA, Integrado à Formação Profissional, com o objetivo de atender às necessidades das classes populares que estão fora da escola. Nesse contexto, estudar os sujeitos da aprendizagem implica levar em conta o movimento do real, em toda sua dinamicidade e singularidade. É na relação entre professores e alunos que se pode perceber os avanços e limites do que está sendo, de fato, feito. Desse modo, esta pesquisa pode

Valorizar a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos de saber e do agir com a vida social dos homens. (CHIZZOTTI, 2001, p. 80)

A pesquisa com os alunos do PROEJA desenvolveu-se a partir desses pressupostos e cuidados. A pesquisadora esteve profundamente envolvida com os

sujeitos da pesquisa, reconhecendo sua historicidade e o fato de que todos são partícipes dela,

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais [...]. Como sujeitos da pesquisa, identificam os seus problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem as ações mais eficazes. (CHIZZOTTI, 2001, p. 83).

Os instrumentos utilizados, para coleta dos dados, visaram dar conta da concepção anunciada e dos objetivos que foram elaborados. A seguir, apresenta-se o percurso investigativo.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Segundo informações do grupo de PESQUISA CAPES/PROEJA, o IFSul campus de Sapucaia do Sul, até o momento final da pesquisa, possuía três turmas do PROEJA, de 2007, 2008, 2009, perfazendo um total de 96 alunos no curso, de um total de 1051 da instituição. O curso oferecido é o de técnico em Administração, sendo que, em março de 2010, formou-se a primeira turma.

Participaram 193 pessoas do processo de seleção, para a turma de 2007. Desse total, foram selecionadas 35 e, no momento da pesquisa, apenas 19 alunos estavam frequentando o curso. Em 2008, 93 pessoas participaram do processo seletivo e 40 foram selecionados. Na época da pesquisa exploratória, 34 estavam frequentando as aulas. Em 2009, 78 fizeram seleção, 40 foram selecionados e 39 estavam frequentando o curso.

Na época da pesquisa, optou-se por delimitar, como amostragem da investigação, alguns alunos que ingressaram em 2007 e 2008. A orientação qualitativa da pesquisa exige profundidade nas práticas investigativas, o que inviabilizou considerar um número muito grande de participantes.

Para a fase exploratória, foi elaborado um questionário, com 11 questões, ao todo, mais dados de identificação, como nome, idade, trabalho e filhos. O questionário foi aplicado nas duas turmas. Após a análise inicial das respostas ao questionário, foi dada sequência à pesquisa, com 11 alunos do curso: cinco da turma de 2007 e seis da turma de 2008. Os critérios, para participar do segundo momento da pesquisa, foram os seguintes: alunos que manifestaram interesse, participaram da primeira etapa e tinham experiência de trabalho. A turma de 2007 havia tido um alto índice de evasão.

Havia iniciado com 35 alunos e apenas 19 alunos tinham frequentado. Já na turma de 2008, praticamente, não foi verificada evasão. Segundo o coordenador do curso, o motivo do alto índice de evasão, da primeira turma, pode estar relacionado com a forma de ingresso no curso, que foi por sorteio. Por isso, eles haviam reavaliado o sorteio, como critério, e a turma de 2008 já havia sido selecionada por outros mecanismos.

4.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Como uma primeira aproximação com o campo da pesquisa, optou-se pela pesquisa exploratória. Segundo Triviños (1987, p.109), “[...] o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja”.

Durante a pesquisa exploratória, desenvolvida em outubro de 2008, foi aplicado um questionário participativo, com questões semiestruturadas. Nessa etapa inicial, consideraram-se, também, as respostas às questões discursivas, respondidas por eles, como um dos instrumentos utilizados no ato da seleção no curso. Participaram da pesquisa, nesse momento, 48 alunos de duas turmas do curso de Técnico de Administração do PROEJA.

No segundo momento da pesquisa, foram aplicadas diferentes técnicas de coletas de dados: entrevistas individuais e coletivas, sócia substituto, fotografias e um grupo focal. Produziu-se, também, um diário de campo, com uma memória dos diferentes momentos vividos pela pesquisadora e pelos sujeitos da pesquisa. Ele serviu como um instrumento auxiliar importante, no momento da análise da dissertação.

Um dos pressupostos da proposta da utilização do diário de campo consiste na vontade e no interesse em participar de um diálogo efetivo que requer tanto a escuta, quanto o exercício da fala e um interesse pelo interlocutor, acreditando que este tem algo a dizer e mesmo a ensinar. (MELLO, 2005, p. 60).

As entrevistas são instrumentos ricos porque possibilitam, aos sujeitos, se colocarem de forma mais coloquial e aberta, em relação ao que está sendo pesquisado. Durante as mesmas, foi possível “ver”, além de ouvir, as manhas, ao responder às perguntas, bem como perceber as ironias, as brincadeiras, as ‘saídas pela tangente’, quando uma questão os deixava um tanto confusos, ou quando não queriam falar sobre aquele assunto. No mais das vezes, eles falavam livre e fluentemente sobre as suas trajetórias.

Os momentos das entrevistas foram muito enriquecedores, tanto sob o ponto de vista da relação da pesquisadora com eles, quanto das relações entre eles mesmos. Como resultados desses momentos, destacam-se um maior conhecimento, por parte dos alunos, em relação ao trabalho dos seus colegas e de como eles encaram algumas questões, relativas ao curso e à vida. A conversa entre eles e com eles foi muito boa. Observou-se que eles puderam ficar frente e frente, e ver o quanto tinham em comum, por mais particularidades que tivesse a trajetória de cada um.

Segundo Minayo (1994), a pesquisa alimenta a prática de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. O contato com os estudantes durante a pesquisa fez com que tudo isso tivesse, de fato, sentido.

A fala revela aspectos que não são revelados na escrita, além de ser a principal forma de comunicação, em nossa sociedade. Ao produzi-la, o sujeito permite que as interjeições, interrogações, desconfianças e confianças sejam percebidos. Basta um olhar, um comentário.

Foi também realizada a coleta, através da metodologia do sócia substituto. Trata-se de uma técnica, que consiste em solicitar, ao participante da pesquisa, que imagine a seguinte situação: ele vai ter que faltar ao trabalho, no dia seguinte, só que ninguém pode saber e nem desconfiar, sob pena de demissão. Para tanto, ele terá um substituto, e esse substituto assumirá a sua atividade de trabalho, de forma idêntica à sua. Então, em função disso, ele precisa descrever todo o seu trabalho, passo a passo, para o seu substituto, nos mínimos detalhes.

A técnica tem por objetivo “[...] uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades” (CLOT, 2007, p. 143). Nesta pesquisa, a proposta de uso dessa metodologia foi conhecer, mais detidamente, *como* o trabalho era feito. Acreditou-se que, ao relatar ao colega suas tarefas de trabalho, ele conseguisse ser mais preciso, sobre os saberes necessários para desenvolver aquela atividade.

Segundo CLOT (2007, p. 147), “Ao longo desse exercício o sujeito tenta ser aquilo que ele pensa que deveria ser, servindo-se de sua situação profissional como mediação, como meio de ação sobre o sócia.” Um exemplo dessa situação é que alguns deles escolheram dias e situações em que teriam mais trabalho e tarefas para fazer, dias quentes no trabalho, atribuindo, assim, muita importância ao que faziam.

No caso da pesquisa, a técnica se resumiu à dimensão da tarefa de trabalho, não abrangendo as outras fases, propostas pelo autor. A técnica também prevê a autoconfrontação que não foi utilizada. O método do sócia substituto serviu como mais um momento para identificação dos saberes do trabalho.

Mesmo sendo utilizado de uma forma parcial, o método foi muito interessante e revelou novas informações sobre as atividades de trabalho dos participantes, além de proporcionar, ao colega sócia, uma possibilidade de ‘colocar-se no lugar do outro’. Ficou evidente a riqueza das situações enfrentadas por cada um. Essas situações envolvem desde o momento em que o trabalhador entra na empresa e cumprimenta o segurança, depois faz contato com os colegas, até as funções mais técnicas de seu trabalho.

Outra técnica empregada foi o grupo focal, que se situa no campo da pesquisa qualitativa. Gondim (2002, p. 2) cita Morgan (1997), que define o grupo focal como “[...] uma técnica de pesquisa, que coleta dados por meio das interações grupais, ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Segundo Gondim (2002, p. 2), o mesmo autor acrescenta:

A noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais [...] A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem [...] o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema [...].

A realização do grupo focal foi importante, para coletar dados e fazer um cruzamento sobre a relação estabelecida pelos alunos, entre seus saberes de trabalho e os saberes escolares. A estratégia, no grupo focal, foi perguntar sobre a participação deles em sala de aula, pois se acreditava que, ao falar sobre participação, eles poderiam revelar, efetivamente, as formas de aproveitamento da sua experiência, no processo de sala de aula. Nesse sentido, o grupo focal ajuda, pois

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se em uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos [...]. No trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum [...] (GATTI, 2005, p. 11).

Um aspecto importante, que Gatti (2005, p.09) destaca, é que o trabalho com grupo focal se caracteriza por uma troca efetiva, entre os participantes, em relação a determinados assuntos e temas, sendo que “[...] a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo”.

No grupo focal, os alunos conversaram durante 45 minutos, sobre as seguintes questões: Como vocês conseguem participar das aulas, a partir das suas experiências de trabalho? Quais aulas? Como acontece essa participação?

O grupo focal teve por objetivo aprofundar as respostas dadas nas entrevistas, em relação à percepção dos alunos, quanto ao reconhecimento dos seus saberes. A intenção era utilizar a técnica como estratégia para perceber, através de seus depoimentos, se e como eles participavam das aulas.

Apesar de o grupo focal ter sido um instrumento complementar da pesquisa, ele possibilitou uma interação entre os alunos de diferentes turmas e evidenciou muitas coisas em comum, em relação ao conteúdo de suas respostas. Mostrou, também, diferenças de estilos entre eles e certa necessidade de se afirmarem como turmas.

Outra fonte da pesquisa foram as *autofotografias*. Cada sujeito da pesquisa foi convidado a contribuir com a mesma, tirando fotos das suas atividades de

trabalho. A adesão à proposta foi imediata e a maioria deles possuía máquina fotográfica digital. Uma aluna não sabia fotografar e não tinha a máquina. A pesquisadora emprestou uma máquina e a filha dela tirou as fotos. Outra aluna perdeu todas as fotos, pois as mesmas estavam no *pendrive* e pegou um vírus. Houve, também, uma situação particular, com aluno que era novo na função e não quis correr riscos, tirando fotos do local de trabalho, e o caso de uma aluna que trabalhava há apenas dois meses e também não tinha como fotografar o seu ambiente de trabalho.

Em um segundo momento, depois de produzirem as fotos, eles falaram sobre cada uma delas, explicando o seu contexto. É possível afirmar que, durante o trabalho de campo, esse foi um dos momentos mais prazerosos, para eles e para a pesquisadora. Eles falaram muito sobre cada máquina, sobre cada situação que aparecia na fotografia. Na ocasião, todos os trabalhadores presentes, naquele momento, se interessaram muito pelo trabalho do colega e ficaram surpresos com o que o colega trazia de conhecimento. Utilizou-se a fotografia como uma “[...] narrativa imagética capaz de preservar o dado e convergir para o leitor uma informação cultural a respeito do grupo estudado [...]” (ACHUTTI, 1997, p. 14).

A fotografia possui uma dimensão simbólica importante, como método, pois permite que o sujeito da pesquisa escolha aqueles momentos que considera importantes para registrar a melhor posição, o melhor ângulo, a situação de trabalho mais importante, as pessoas significativas. Isto se verifica, pois a “fotografia é uma realidade revelada” (ACHUTTI, 1997, p. 46). A fotografia faz um recorte e registra, para sempre, o momento de trabalho.

Dos 11 alunos entrevistados, somente sete conseguiram providenciar as fotografias, para serem analisadas pelo grupo.

4.4 REGISTROS DOS DADOS

Os dados foram registrados de diversas maneiras: gravação e transcrição das entrevistas; registro no diário de campo; gravação e transcrição do grupo focal; e a gravação e transcrição das entrevistas com os professores.

4.5 ANÁLISES DOS DADOS

Com o objetivo de melhor compreender os dados coletados, foi realizada a análise de conteúdo. A intenção foi tentar interpretar o que aparece como resultado do que foi pesquisado, sempre tendo em mente que nem sempre as coisas são o que parecem ser, em uma primeira escuta e leitura, bem como que as falas desses sujeitos sociais devem ser compreendidas no contexto em que estão vivendo.

A análise de conteúdo tem como objetivo, para Bardin (2000, p. 29),

A ultrapassagem da incerteza: o que eu julgo ver estará lá efetivamente contido, podendo esta 'visão' muito pessoal, ser partilhada por outros? [...] e o enriquecimento da leitura: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?

Os conteúdos das entrevistas, o relato do grupo focal e a análise das fotografias foram sistematizados e categorizados, como afirma Chizzotti (2001, p. 98) “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as manifestações implícitas ou ocultas”. O mesmo autor acrescenta:

A decodificação de documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

Esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo em unidades léxicas ou classificando-os segundo categorias [...] (2001, p. 98).

A análise de conteúdo requer certa distância dos sujeitos da pesquisa, distância entendida aqui como uma categoria, no espírito dado por Velho (1978, p. 39): “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido”. Ressalta-se este aspecto, considerando a

proximidade que a pesquisadora tem com a sala de aula e a relação de longa data com alunos - não com esses alunos do IF Sul-rio-grandense, mas com alunos em geral.

Por estar envolvida com o CAPES/PROEJA, há uma familiaridade com a visão dos gestores e professores do curso, aspecto que pode, de alguma forma, influenciar a opinião sobre os alunos, o curso e os professores. Para Velho (1978, p. 43), “Isso mostra não a feliz coincidência ou a mágica do encontro entre pesquisador e objeto com que tenha afinidade, mas, sim, o caráter de interpretação e a dimensão de subjetividade envolvida neste tipo de trabalho [...]”.

Segundo Ludke e André (1986), a análise dos dados vai acontecendo durante todo processo de coleta dos mesmos, ficando para o final a parte mais formal da análise. Esse processo foi empreendido, a partir do referencial teórico do materialismo histórico e dialético. Orientou-se, portanto, por algumas categorias fundamentais, para compreender o problema de pesquisa, como, por exemplo, as categorias trabalho, experiência e escola, considerando a noção de classe como um pressuposto que transversaliza cada uma delas. Para Ludke e André (1986, p. 48),

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados [...]. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais.

A análise de dados é uma etapa importante, no processo de conhecimento da realidade vivida por jovens e adultos, que voltam à escola com o objetivo de aprender, estudar e ter uma profissão que lhes possibilite mais e melhores salários; no entanto, ela é sempre parcial e provisória. Nesse momento em que se está repensando o processo de análise dos dados da pesquisa, é interessante resgatar o pensamento de Kuenzer (1998, p. 57):

O conhecimento produzido terá caráter prático, fornecendo os necessários elementos para a compreensão e intervenção na realidade, se a

metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica.

4.6 PASSO A PASSO

Optou-se por apresentar, aqui, o roteiro de atividades desenvolvidas, para a realização da investigação, como um todo. Isto parece importante, até para entender que a definição das técnicas de coleta, mais centrais, decorre de um processo, que envolve várias outras atividades. Esse processo subsidia e auxilia a decisão quanto às escolhas, para o trabalho mais sistemático de pesquisa.

4.7 CAMINHOS PERCORRIDOS EM 2008

- Acesso aos documentos referentes à implantação do PROEJA, no Campus Sapucaia do Sul;
- Reuniões com o coordenador do PROEJA do Campus;
- Participação nas reuniões de planejamento, avaliação e sistematização do grupo de pesquisadores do CAPES/PROEJA, da UFRGS e dos IFETs do Estado;
- Visita à escola, para conhecer as instalações físicas e os alunos;
- Leitura das respostas, dadas pelos alunos, às perguntas discursivas que constituíram o processo de seleção, para ingresso no curso. Essas respostas foram cedidas, gentilmente, pela coordenação do PROEJA;
- Pesquisa exploratória, que consistiu em: a) leitura e análise das respostas dadas, pelos dos candidatos, à pergunta discursiva; b) visitas à escola e registro das mesmas em diário de campo; c) instrumento aplicado aos 46 alunos;
- Revisão bibliográfica.

4.8 CAMINHOS PERCORRIDOS EM 2009

-
- Retorno à escola e reunião com a coordenação do PROEJA (foi eleita uma nova coordenação);
- Apresentação do projeto e da proposta de observação das aulas, aos professores, em reunião geral da escola. Combinações com Coordenação sobre o momento mais adequado para o encontro com os estudantes, para as entrevistas e o grupo focal;
- Entrevistas com 11 alunos, que aconteceram nos meses agosto, setembro, outubro e novembro;
- Realização do grupo focal, com seis alunos das duas turmas, no mês de novembro;
- Sistematização e categorização dos dados e análise dos dados;
- Apresentação parcial dos dados da pesquisa, aos alunos e professores do IF Sul;
- Transcrição das entrevistas: agosto, setembro, outubro, novembro;
- Leitura do projeto do curso;
- Análise dos dados.

Durante a produção deste trabalho, a experiência, como pesquisadora, foi desafiadora e um tanto solitária. Talvez não tivesse graça, se fosse diferente. Ao longo da trajetória acadêmica, a pesquisadora já havia passado pela experiência de trabalhar com pesquisa em, pelo menos, quatro ocasiões. Primeiro, na graduação de História, quando foi bolsista de Iniciação Científica, com o projeto “Diagnóstico do ensino de história na rede pública municipal de ensino de Pelotas”. Depois, como bolsista de aperfeiçoamento/FAPERGS, com o projeto “Estudo Sobre o Processo de Proletarização e Relações de Gênero numa Escola Pública de Pelotas”, no curso de pós-graduação, nível especialização, na faculdade de educação da UFPEL. Mais tarde, foi também Bolsista de Aperfeiçoamento/FAPERGS, com o projeto “Realidade do Ensino de História: Aspectos Teóricos Metodológicos”, junto à faculdade de Educação de Pelotas e, também, atuou como pesquisadora, no projeto “Índice de reprovação entre meninos e meninas e entre crianças negras e brancas: uma análise de gênero e etnia”, projeto de caráter interdisciplinar que envolvia o curso de

Educação, Medicina e outros. O que se quer explicitar, aqui, é que, além das atividades formais, que compuseram a prática sistemática desta pesquisa, o que se sabe hoje resultou de um longo processo de produção de saberes, a partir também da experiência.

Nenhuma dessas experiências foi tão intensa e desafiadora, no entanto, quanto a vivida no mestrado. Escolher o tema, o foco, o problema a metodologia. Fazer o trabalho de campo e, depois, fazer novamente escolhas sobre o foco da dissertação. Tudo muito complexo, pois a realidade brota dos dados com muita força e paixão e nem sempre o que surge é aquilo que se pretendia pesquisar, ou, por outro lado, é mais do que se esperava. Os dados coletados para esta pesquisa emergiram com tantas outras informações interessantes que foi preciso fazer escolhas, e escolhas são sempre muito difíceis de serem feitas, mesmo que sejam necessárias.

5 ENCONTROS DE SABERES NO CAMPO DA PESQUISA



Neste capítulo, são apresentados os sujeitos da pesquisa. É o momento em que se procura resgatar informações sobre o que fazem e o que fizeram esses trabalhadores. Trata-se do relato de encontros intensos, em que a própria prática da pesquisa possibilitou um rico exercício de aprendizado.

Optou-se por possibilitar que eles fossem os narradores de suas próprias trajetórias de trabalho. Durante a pesquisa, houve a tentativa de vê-los como sujeitos inteiros. Então, mais do que enxergar sua aparência e manifestações visíveis, procurou-se sentir sua condição de sujeito. Buscou-se perceber o que vivem e viveram e, acima de tudo, pretendeu-se respeitá-los, de modo a olhá-los com profundidade.

5.1 O PERFIL DOS ALUNOS DO PROEJA NO ESTADO

Destaca-se, em primeiro lugar, o perfil dos alunos do Estado. Para uma primeira aproximação com os sujeitos da pesquisa, foram utilizados os dados sistematizados pela equipe CAPES/PROEJA¹¹, sobre seu perfil. As informações sistematizadas são relativas a todo o estado e aos anos de 2007 e 2008. Correspondem aos cursos PROEJA de Charqueadas, Sapucaia do Sul, Pelotas, São Vicente do Sul, Bento Gonçalves, Alegrete, Santo Augusto, Santa Maria. Porto Alegre não consta dos dados.

Com relação à faixa etária, verificou-se que 56% estão na faixa de 18 a 30 anos, revelando que os estudantes atendidos pelo programa são bastante jovens. Existe, ainda, um percentual de 31%, na faixa de 31 a 40 anos, e 16%, com idade acima de 40 anos.

Quanto à escola de origem, detectou-se que 95% são oriundos de escolas públicas, sendo 46% provenientes do EJA e 7%, do ensino supletivo. Pelos dados obtidos, pode-se supor que o programa está atendendo ao seu objetivo, que é possibilitar a conclusão do Ensino Médio àqueles que mais precisam.

Constatou-se que 72% dos alunos trabalham. São, portanto, alunos trabalhadores, que estudam à noite e que chegam cansados à escola, após uma

¹¹ Equipe de pesquisadores do CAPES/PROEJA: Claudia dos Santos Klinsk, Anália Bescia Martins de Barros, Damiana Matos Costa França, da UFRGS; Andressa Aita Ivo e Valdinei Marcolla da UFPEL; e Liana Pereira Machado Canto e Patrícia dos Santos Nunes, da UNISINOS, sob a coordenação das professoras Maria Clara Bueno Fischer e Naira Lisboa Franzoi.

jornada intensa. Neste caso, fica a reflexão da importância de que os cursos do PROEJA, todos noturnos, possam considerar essa especificidade, na construção do seu projeto pedagógico e na concepção do currículo integrado. Entende-se que é importante que o projeto como um todo não abra mão da qualidade e, ao mesmo tempo, não reproduza os currículos dos cursos diurnos, em que os alunos têm tempo e disponibilidade para se dedicar aos estudos.

Outro dado relevante é quanto à origem étnica dos alunos: 20% são negros e pardos e 7% são de origem indígena. Trata-se, aqui, de um indicador que revela uma aproximação com públicos historicamente esquecidos pelas políticas públicas no Brasil. Segundo Cury (2000, p.6)

[...] No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica.

5.2 OS ALUNOS DO PROEJA NO CAMPUS DE SAPUCAIA DO SUL

Antes de iniciar a investigação, propriamente dita, a preparação deste estudo envolveu uma fase exploratória, com duas turmas do PROEJA do Campus Sapucaia do Sul. Foi aplicado um questionário junto às duas turmas, sendo que um total de 48 alunos respondeu o instrumento: 33 da turma do ano de 2008 (24 mulheres e nove homens) e 15 da turma de 2007 (12 mulheres e três homens).

Os alunos que participaram dessa etapa da pesquisa tinham entre 20 e 57 anos de idade; 33 eram casados, 12 eram solteiros, três eram divorciados/separados; 28 possuíam filhos, 19 não tinham filhos.

Uma análise inicial das respostas mostra a rica experiência da qual são portadores. São experiências as mais variadas possíveis. Alguns têm idade avançada e tentam “melhorar” sua qualidade de vida, concluindo o Ensino Médio e tendo uma formação profissional que lhes abra portas. Outros, de idade mais jovem, retornam à escola, esperando se qualificar para enfrentar o futuro, em condições menos adversas.

Além de os 11 participantes da pesquisa estudarem em Sapucaia do Sul, praticamente todos residem nesse município, com uma única exceção. A cidade compõe a região metropolitana de Porto Alegre e tem um parque industrial reconhecido. Apresenta uma realidade próxima à da capital, com bolsões de pobreza e com um índice elevado de estudantes que não concluíram o Ensino Médio - em torno de 59%, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo de 2000. O município possui apenas duas escolas com Ensino Médio. Os alunos estão na faixa etária entre 22 e 57 anos de idade, quatro são solteiros e os restantes são casados e possuem filhos.

A seguir, estão apresentados os 11 participantes da pesquisa.

Catiucia tinha 31 anos, era casada, tinha uma filha de 14 anos. Nasceu em 1977 e começou a trabalhar, como babá e doméstica, em 1988, aos 10 anos, um pouco mais, um pouco menos. Na época da pesquisa, era líder de equipe em uma empresa que prestava serviços de limpeza, no IF - Sul-rio-grandense de Sapucaia.

Camila Mota Silveira, 26 anos, solteira, nasceu em 1983 e começou a trabalhar em 2001, aproximadamente. Já tinha trabalhado como auxiliar administrativa, atendente e, durante o período da pesquisa, era recepcionista na REFAP, contratada por uma empresa terceirizada, que prestava serviço para a Refinaria.

Francisco Alcibíades Flores Ortiz, 32 anos, era casado, tinha dois filhos. Nasceu em 1976 e começou a trabalhar na década de 1980, ainda adolescente. Quando foi entrevistado, era mecânico de manutenção de uma empresa.

Elisandro dos Santos Machado, 30 anos, solteiro, nasceu em 1979. Trabalha desde os 14 anos, já foi empacotador de supermercado, estoquista, operador de máquina em uma indústria e, quando esteve envolvido com a pesquisa, desenvolvia a atividade de estoquista em uma empresa.

Marinubia Paulo Souza, 38 anos, era casada, tinha uma filha. Nasceu em 1971, começou a trabalhar na década de 1980. Já foi vendedora, babá, caixa, estoquista estava exercendo as funções de empregada doméstica, no período da pesquisa.

Patrícia Sangalli da Silva, 32 anos, casada, tinha dois filhos. Nasceu em 1977 e começou a trabalhar no início da década de 1990. Já foi atendente, vendedora, caixa operadora de loja, recepcionista-telefonista e estava fazendo prestação de serviços, quando foi entrevistada.

Liliam Ferreira Farias, 25 anos, era casada, tinha uma filha. Nasceu em 1984, e começou a trabalhar aos 14, 15 anos de idade. Na pesquisa, ela se referiu como 'do lar'.

Carina G. da Silva, 21 anos, solteira, nasceu em 1988 e começou a trabalhar em 2005. Já foi vendedora, auxiliar administrativa. Era estagiária, quando da entrevista.

Joelcir Dias, 55 anos, nasceu em 1954. Era casado, tinha três filhos, começou a trabalhar na década de 1960. Já foi auxiliar administrativo, *office boy*, trabalhou também em gráficas e, por último, era líder de equipe de uma empresa terceirizada que prestava serviço de limpeza e manutenção para White Martins, onde se aposentou.

Léia da Rocha Melo, 57 anos, solteira, nasceu em 1952 e começou a trabalhar em meados da década de 1960. Já foi doméstica, babá, costureira, vendedora, caixa. Na época da pesquisa, era funcionária pública da prefeitura de Sapucaia do Sul, auxiliar de limpeza.

Cristenluam da Silva Prokop, 25 anos, casada, tem um filho. Durante a pesquisa, vivia seu primeiro emprego, como Bolsista no IFSul, de Sapucaia do Sul.

Nome	Idade	Trabalho, no momento da pesquisa	Vínculo com a escola.
Camila Motta Silveira	26	Estagiária em uma empresa de contratação de estagiários	Nunca parou.
Francisco Alcibíades Flores Ortiz	32	Mecânico de manutenção industrial	Parou uma vez, na 5ª Série, desde 1996.
Elisandro dos Santos Machado	30	Operador de máquina	Parou de estudar, depois do Ensino Fundamental.
Joelcir Dias (55)	55	Líder operacional	Parou em 1978 – ficou 30 anos sem estudar.
Carina G. da Silva	21	Secretária	Na 5ª série e na 3ª série do Ensino Fundamental.
Marinubia Paulo Souza	38	Doméstica	Uma vez, na 8ª série, em 1986.
Patrícia Sangalli da Silva	32	Prestação de serviços	Repetiu a 7ª série e terminou o Ensino Fundamental, em 1991.
Lilium Ferreira Farias	25	Do lar	Parou, quando terminou o Ensino Fundamental.
Catiucia Falhero Assunção	31	Coordenadora do setor de limpeza	Parou, quando concluiu o Ensino Fundamental.
Léia da Rocha Melo	57	Auxiliar municipal	Parou, quando concluiu o Ensino Fundamental.
Cristenluam da Silva Prokop	26	Bolsista no IFSul	Não informou.

QUADRO 2 – Identificação dos sujeitos da pesquisa.

Nota-se, pois, uma predominância da ocupação na área de serviços. Estes dados são coerentes com os da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), de Porto Alegre e Região Metropolitana. Eles indicam que “[...] de forma distinta, houve aumento de 1,8% nos serviços, com crescimento de 17 mil postos de trabalho, e de 1,9% nos serviços domésticos, com o incremento de 2 mil postos.” (PED, 2009, em PDF). Ainda segundo a PED, para o conjunto das regiões pesquisadas, o número de postos de trabalho aumentou em quase todos os setores de atividade analisados:

218 mil nos Serviços (2,4%); 51 mil na Construção Civil (5,5%); 22 mil no Comércio (0,8%) e 12 mil no agregado Outros Setores (0,8%). Apenas na Indústria houve redução de 27 mil postos de trabalho (1,0%).

Uma das características dos entrevistados se refere aos inúmeros trabalhos desenvolvidos por eles, ao longo de suas trajetórias de trabalho. Com exceção de uma aluna, todos os entrevistados haviam passado por inúmeros trabalhos.

5.3 TRAJETÓRIAS DE TRABALHO

Para compreender o papel da escola e do Ensino Médio, para a vida dos alunos do PROEJA, é importante dialogar sobre o papel que o Trabalho desempenha em suas vidas e como se entende o Trabalho, em um mundo globalizado, em constantes transformações, seja do ponto de vista da tecnologia, seja das relações sociais de produção. Como diz Frigotto (2005, p. 59),

O trabalho só pode deixar de existir se os seres humanos desaparecerem ou se transmutarem em 'anjos'. Não se pode, então, confundir o trabalho na sua essência e generalidade ontocriativa (LUKÁCS, 1978), com certas formas históricas que o trabalho vai assumir – entre elas a servil, a escrava e a assalariada, sendo que nesta última é comum se confundir trabalho com emprego ou se apagar as questões inerentes à venda da força de trabalho pelo trabalhador [...].

Nessa perspectiva, o conceito de trabalho e o mundo do trabalho tiveram centralidade para a pesquisa desenvolvida. O trabalho, aqui, é compreendido como uma atividade humana essencial, sendo que, através dele, cada indivíduo entra em contato: consigo mesmo, com a natureza (ar, terra, água, minérios e outras matérias-primas); com os outros (relação social, cooperação, solidariedade, conflitos, interesses opostos, relações antagônicas, etc.); com as competências de seu próprio corpo (inteligência, criatividade, sensibilidade, destreza, agilidade, etc.). Ao transformar a natureza, através do seu trabalho, o indivíduo transforma a si mesmo. Para Marx (1982, p. 208), “O trabalho é uma condição da existência humana independentemente de qual seja a forma de sociedade; é uma necessidade

natural e eterna que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, a própria vida humana”.

Na sociedade capitalista, no entanto, o trabalho aliena e afasta o homem da sua capacidade de escolher o que, como e onde trabalhar, levando-o a exercer, muito cedo - às vezes ainda na infância - o trabalho em sua forma mais precária, exploradora e alienante. Muitas das trajetórias dos alunos do PROEJA trazem essa marca.

Os estudantes do PROEJA têm trajetórias fragmentadas, tanto em relação ao trabalho quanto em relação à escola. Compreende-se, aqui, a trajetória como Franzoi (2006, p. 76): “[...] a noção de trajetória refere-se à articulação entre as estratégias individuais e o marco histórico social em que se situam os sujeitos”. A autora entende, como Dubar (apud FRANZOI, 2006, p.77), “[...] que embora as heranças e as posições de classe façam parte desse marco histórico-social, imprimindo suas marcas nas trajetórias, elas são reconstruídas pelo sujeito”.

Este capítulo tem por objetivo recuperar parte da trajetória de trabalho dos estudantes que integraram a pesquisa. Para isso, são analisadas as respostas dadas a duas perguntas, respondidas por eles. A seguir, são apresentadas as perguntas e algumas respostas selecionadas.

Que tipos de empregos você já teve? Eles responderam o seguinte:

Trabalhei muito com vendas. Depois, com técnica de enfermagem. Neste, cuidava de pacientes de grandes e pequenas complexidades, com faixa etária de 0 a 14 anos, num período de seis meses, e com idade de 15 aos 80 anos, durante nove meses. E, por fim, ajudei a fazer doces e salgados. (Denise)

Trabalhei de babá, secretária, operadora de caixa, balconista. (Elisiane)

Auxiliar administrativa, estágio voluntário, auxiliar administrativa, recepcionista (Camila)

Vendas, escritório, telemarketing, promotora de vendas (Maíra)

O que fazia em cada um deles?

No primeiro emprego, fazia o processo de vendas com os alunos de determinadas escolas, que estavam cadastrados. Com visitas diárias em suas residências, oferecia livros, com especificação nos motivos que tinha mais especificidades (Denise)

Babá cuidando de crianças: higiene, alimentação e educação das mesmas. Secretária emitia nota fiscal, atendimento a clientes, contas a pagar e receber. Operadora de caixa: abertura e fechamento de caixa, atendimento a clientes, etc. Balconista: idem à anterior. (Elisiane)

Auxiliar administrativa – rotinas administrativas em geral. (sete meses). Estágio voluntário no Fórum Sapucaia do Sul (quatro meses). Auxiliar administrativa, na área hospitalar – convênios (cobrança), agendamento de remoções, atendimento a clientes (um ano). Auxiliar administrativo, em clínica médica: rotinas bancárias, cobrança, convênios, rotinas em geral. Recepcionista REFAP – atendimento ao público (quatro anos). (Camila)

Tio Toni e Cia.: animação de festas infantis, caracterizada; inaugurações de empresas ou clubes. Escritório contábil: serviços a órgãos públicos, *office boy*, lançamento de notas, bancos... Ramelck cosméticos: telemarketing ativo e passivo, vendas de cosméticos. Paquetá: venda, estoque, balanço. Plastisul: telemarketing ativo e passivo, de produtos plásticos (lonas, filmes...), recepção, telefonista, participação de eventos, nota fiscal, cotações, serviços administrativos. Posto Sorci – telemarketing de produtos ortodônticos. PS Zamprogná – elaboração de documento de corte transversal e longitudinal de chapas Excel. Brasil Telecom – promotora de vendas. (Maíra)

Como já exposto, as respostas indicam que os alunos do PROEJA trabalharam, em sua maioria, no setor de serviços, que é um setor que cresce imensamente, na nova configuração do mundo do trabalho, bem como reúne os trabalhos mais precários, com menor remuneração e com alta rotatividade. Segundo Antunes (2007, p.2),

[...] o setor de serviços se mercadorizou. É natural que ele tenha assalariado um novo e enorme contingente da força de trabalho. No Brasil, o setor emprega 600 mil pessoas, sendo que 70% dessa força de trabalho ou mais é feminina. Os serviços se sujeitaram a lógica da acumulação.

O mercado de trabalho encontra-se em retração e suas características envolvem: o fim dos postos de trabalho, a polivalência e a precarização nas relações de trabalho (POCHMANN, 2005; ANTUNES, 2002). O período histórico do Estado de Bem Estar Social está longe, sem falar que, no Brasil, sequer existiu plenamente. O trabalho, para alguns setores sociais, se apresenta como o duro reino da necessidade. Os setores populares, aos quais os alunos pertencem, trabalham naquilo que conseguem encontrar, e não naquilo que gostam ou sabem fazer, naquilo que lhes proporciona felicidade e prazer. Como diz Manacorda (2007, p. 58),

“Marx acaba resumindo essa determinação do trabalho, na qual a manifestação da vida é essa mesma expropriação de vida, pela formulação, peremptória e inequívoca, de que o trabalho é o homem que se perdeu a si mesmo”.

Para visibilizar essa possibilidade do trabalho, como *perda de si mesmo*, a resposta da aluna abaixo é bastante elucidativa e completa, pois mostra as muitas etapas vividas por um estudante das classes populares, na busca pela sua sobrevivência.

Já fui babá, doméstica, auxiliar de fábrica, auxiliar de serviços gerais e, agora, no momento, com muito orgulho, bolsista. Como babá, cuidava, primeiro, de um menino de três anos mais novo que eu, na época com 9 anos e ele com 6. Nós brincávamos, eu arrumava a casa da mãe dele e levava para o jardim na escola, depois passei a cuidar de uma menina de sete e um bebê de dois anos. Na época já com 11 anos, cuidava da alimentação deles e também arrumava a casa. Como doméstica, fazia toda a rotina de uma casa, varria, lavava louça, tirava pó, aspirava, passava pano, etc., isto com 13 anos. Como auxiliar de fábrica, auxiliava a empresa, como mão-de-obra em confecção de produtos para animais. Como auxiliar de serviços gerais, limpava os computadores, tirava pó, passava pano em tudo, para a organização e higiene do setor administrativo de uma empresa que nós prestávamos serviços de higienização (Fabiana)

Para a aluna acima, o trabalho foi uma necessidade que a impediu de ser criança, de ser adolescente, com tempo livre para descansar, brincar, estudar. A sua vida, desde os nove anos, está vinculada a trabalhos precários, exigentes, cansativos, que em nada se aproximam da perspectiva de trabalho como princípio educativo ou, ainda, trabalho como um lugar de transformação da natureza, de criação e de liberdade. No capitalismo, o trabalho assume, na maioria das vezes, um caráter de perdas de direitos. Como afirma Arroyo (2005, p. 46),

[...] quais os custos e os ganhos para os jovens e adultos populares? Deveríamos destacar com maior cuidado as tensas relações entre suas trajetórias de vida, trabalho, sobrevivência, exclusão, vulnerabilidade social... e as trajetórias escolares nas modalidades e nas lógicas de ensino de que participaram desde criança.

Que possibilidades objetivas de obter um bom trabalho possuem os filhos dos trabalhadores, que muito cedo têm que deixar de estudar, para conseguir contribuir com a família, no sentido de garantir sua sobrevivência?

Em uma espécie de ‘queda-de-braços’ pela sobrevivência, a necessidade dita as regras. Portanto, o trabalho assume uma dimensão de necessidade, e não de realização pessoal, de crescimento, de superação. Considera-se que, em sua materialização, no caso destes alunos, ele se caracteriza como uma necessidade maior do que como um ato de realização pessoal e social.

Numa outra perspectiva, o trabalho também pode ser pensado com seu caráter de positividade. Para Kosik (1976, p. 188),

A liberdade se revela ao homem além das fronteiras da necessidade, como um campo autônomo independente em face do trabalho; surge do trabalho como de um pressuposto necessário. O agir humano não está dividido em dois campos autônomos, um independente do outro e reciprocamente indiferente, um que é a encarnação da liberdade e outro que é o campo de ação da necessidade [...].

Para Manacorda (2007, p; 65), “[...] o trabalho é verdadeiramente o homem perdido de si mesmo, negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta.”, mas não se limita a isso “[...] se não se compreende essa natureza contraditória da atividade humana, não se compreende nada de Marx; compreender essa antinomia significa por-se no centro de todo seu pensamento.”

Para a maioria dos pesquisados, o trabalho significa a atividade que lhes garante a sobrevivência e uma experiência que lhes possibilita constituir-se como sujeito. Experiência compreendida como a “[...] resposta mental e emocional seja de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.” (THOMPSON, 1981, p. 15). Essa experiência de trabalho é fruto de diferentes atividades vivenciadas nos variados empregos, pelos quais passaram e nos quais desenvolveram saberes e conhecimentos fundamentais, em seu processo de humanização, como trabalhador e, novamente, estudante. Mesmo nas condições mais precárias,

[...] se a vida ao trabalho é tentativa de ‘viver’, ela é também tentativa de nunca somente sofrê-la, ela é tentativa de fazer valer neste meio, neste tecido de normas antecedentes, neste enquadrado ‘abstrato’ do trabalho, das normas de vida oriundas da própria história daquele e daqueles que trabalham, oriundas do que é para eles viver em saúde. Então ela produz continuamente algo novo [...]. (SCHWARTZ, 2008, p. 45)

Como resultado das respostas dadas pelos alunos/as, verificou-se que eles possuem uma grande experiência (THOMPSON, 1981) de trabalho. Suas respostas mostram que as suas trajetórias ocupacionais estão vinculadas ao setor de serviços, entendido aqui, segundo Castells (2000, p. 229), como aquele setor que

[...] refere-se tanto às atividades de comunicações, quanto às de transportes, bem como às redes de distribuição comercial (atacado e varejo). [...] Serviços sociais cobrem todo um campo de atividades públicas, bem como empregos relativos aos de consumo coletivo. Serviços pessoais são aqueles relacionados ao consumo individual, de entretenimento a bares, restaurante e similar. Embora sejam amplas, essas definições permitem que pensemos de forma diferenciada sobre a evolução do mercado de trabalho [...].

O mesmo autor afirma que a evolução do emprego, nos países do G7, revela alguns aspectos básicos:

Eliminação gradual do emprego rural; declínio estável do emprego industrial tradicional; crescente diversificação do setor de serviços como fontes de emprego; rápida elevação de emprego para administradores, profissionais especializados e técnicos; a formação de um proletariado de 'escritório', composto de funcionários administrativos e de vendas [...]. (CASTELLS, 2000, p. 250 - 251).

Considerando a evolução dos empregos, na atual sociedade capitalista, pode-se verificar que as trajetórias ocupacionais dos alunos se aproximam do que Castells denomina de "proletariado de 'escritório' [...]" (2000, p. 251).

Suas trajetórias ocupacionais também estão marcadas pela fragmentação. Para confirmar essa afirmação, vale a pena refletir sobre as trajetórias ocupacionais de Simone e Clara. Simone trabalhou como babá, secretária, depois como operadora de caixa, contas a pagar e balconista. Clara foi animadora de festas infantis – artista – lançadora de notas fiscais, *office girls*, *telemarketing*, vendedora, telefonista, estoquista, auxiliar administrativa.

Analisando trajetórias de desempregados, Franzoi (2006, p.84) afirma que, "[...] quanto à ocupação podem ser consideradas erráticas, sem continuidade nem em um mesmo local de trabalho, nem sequer em uma mesma área de atividade [...]".

Ela chama essas trajetórias de fragmentadas ou 'em constante mutação' (FRANZOI, 2006). Nota-se uma semelhança dessas trajetórias, com as dos estudantes aqui analisados.

Observando seus percursos profissionais, percebe-se que há uma mudança constante do tipo de atividade desenvolvida. Essas mudanças de trabalho exigem, desses trabalhadores, habilidades e competências as mais variadas. Essas práticas envolvem desde saber tirar uma nota fiscal, atender ao público, vender produtos pessoalmente e/ou por telefone, atender ao telefone, saber dirigir. Alguns chegaram a trabalhar na indústria, e um teve experiência no trabalho rural. Nesta pesquisa, competência está compreendida, no sentido que lhe dá Kuenzer (2004, p. 81), como práxis, ou seja,

[...] como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo da vida [...] vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

No depoimento de Leandro, é possível observar seus movimentos como trabalhador, desde os 14 anos de idade. Ele começa trabalhando em supermercado, passa pelo trabalho em uma metalúrgica, onde exerce diferentes funções, e fica desempregado. Depois, volta a trabalhar em uma indústria e sai, tendo sido, nesse momento, convidado para um novo trabalho, por um colega que trabalhava em outra indústria. Ele permanecia nessa nova empresa, até o final da pesquisa. Sua trajetória está apresentada, no depoimento a seguir.

No Zaffari, eu trabalhei como empacotador, eu tinha 14 anos. Eu estudava e trabalhava e, depois, passei para área de depósito, que mais era a parte de devolução de mercadorias que as pessoas não levam. Depois, teve essa metalúrgica aí. Eu fiquei sete anos aí. Depois, dali eu não podia mais, pois ele tava recém mudado, mudou a razão social da empresa, e aí vim trabalhar na área de plástico. Minha mãe ficou doente e, depois de quatro anos, ela veio a falecer. Nesse meio tempo, eu comecei a trabalhar na área de plástico, numa recicladora. Ela comprava material e vendia pra outra. Aí depois dali, fiquei um ano e meio sem emprego e fui para Betani. Aí, na Betani, eu fiquei dois anos, quase três anos. Aí fui trabalhar com máquinas, na área de intrusão mesmo. Ali eu comecei a aprender a parte técnica do processo de intrusão, a operar a intrusão, no caso de vassoura né? Intrusão de filamento, aprendi a

parte operacional. Dali eu fiquei dois anos e meio aí. Eu saí nesse meio tempo e a parte de injeção – é o molde faz a lixeira... - e fui pra outra empresa, eu não tava contente com o salário e eu já tava estudando aqui no CEFET. O encarregado trabalhava na empresa e me levou pra lá, mas a empresa fechou. Aí ele foi para Plastisul e me levou pra lá. (Elisandro)

As trajetórias ocupacionais de Jean e Maíra também apresentam uma alta rotatividade. Jean atualmente é vigilante, mas já trabalhou com controle de qualidade de uma máquina operadora (garrafas plásticas), eletricista predial, serralheiro e, na brigada militar, como bombeiro. Clara começou como babá, degustadora, estoquista, garçonete, recepcionista. Os dois pararam de estudar. Clara, porque repetiu o ano duas vezes e se desinteressou, e Jean também ficou retido, retornando agora, para concluir o Ensino Médio.

Em um mundo do trabalho pós-reestruturação produtiva, em que se exige trabalhadores cada vez mais qualificados, mesmo que seja para funções que não demandam tanta qualificação, os alunos do PROEJA alimentam a esperança de concluir o Ensino Médio e ainda conseguir o certificado de um curso técnico. Sentem-se responsáveis por garantir um bom emprego, através de sua formação profissional. É o que se constata, mesmo que se saiba que

Em setores tão diversos quanto o de roupas, o de veículos e o químico, a perda de trabalho está ligada com a realocação dos espaços de produção [...] Os componentes-chave desse novo sistema repousam no modo fluído pelo qual o dinheiro e o capital fixo movem-se pelo globo, alterando a paisagem local e a vida das pessoas que trabalham para viver [...] O turbo 'capitalismo' está estreitamente relacionado com a emergência de novos tipos de regimes baseados no trabalho inseguro. (BEYNON, 2003, p. 51).

Assim, deve-se encarar a necessidade econômica em que vivem esses alunos que começaram a trabalhar muito cedo. Em termos sociais, este trabalho não é, necessariamente, um ato de prazer, nem de realização pessoal, mas um ato de necessidade, apontando aquilo que Manacorda (2007, p. 57) denomina de “[...] uma expressão negativa do trabalho”. Ou, como diz Arroyo (1991, p.9), “A produção material da existência fica reduzida a um componente a mais, secundário entre outros, por vezes nem entra nas pesquisas entre os eixos e princípios organizativos fundamentais da vida social”.

5.4 TRAJETÓRIAS – ESCOLARES

Oh, pedaço de mim
 Oh, metade afastada de mim
 leva o teu olhar
 Que a saudade é o pior tormento
 É pior do que o esquecimento

É pior do que se entrevar

Chico Buarque
 Pedaço de Mim

Os processos de conquista da subsunção dos trabalhadores os levam a acreditar que tudo é uma questão pessoal, que é uma questão de falta de competência e que, estudando, conseguirão a inclusão no mundo do trabalho. Para eles, O PROEJA é essa possibilidade de travessia, entre um mundo precarizado e sem garantia de um futuro melhor e um mundo de boas possibilidades. Sobre a subsunção dos trabalhadores, Alves (2000, p. 54) diz que “[...] não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual-afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização [...]”.

Os alunos do PROEJA sonham em ter uma profissão certificada e estão investindo nesta possibilidade. Interessa, aqui, tentar compreender como um curso técnico, de nível médio, na modalidade de jovens e adultos, pode ajudar a romper com a dicotomia entre a educação e o trabalho, já que “[...] a dinâmica excludente do mercado de trabalho brasileiro vem deteriorando as vantagens potenciais oferecidas pela educação, além de aumentar as desigualdades de renda para os mesmos níveis educacionais” (POCHMANN, 2004, p. 387).

A escola para a maioria dos estudantes se apresenta como uma travessia de volta ao mundo do trabalho. Eles têm que lidar, contudo, com o fato de que, na medida em que, na

[...] classe baixa, se eleva a escolaridade, cresce o desemprego. Ora num contexto de mercado de trabalho apertado e pouco dinâmico, os empregos mais nobres e de melhor qualidade acabam sendo preservados para os mais ricos. Além do preconceito racial, agrava-se o de classe. (POCHMANN, 2004, p. 387-388).

Frigotto (2009, p. 7) destaca a dificuldade encontrada pelos jovens e adultos que conseguem elevar a sua escolaridade.

[...] os estudos que estamos realizando sobre a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho indicam – em Portugal e no Brasil – que, em determinados contextos, os jovens e adultos mais escolarizados apresentam maiores dificuldades em arranjar emprego.

Os alunos atendidos no programa estão imersos em um mundo que exige competência, qualidade, polivalência. A maioria já possui experiências de trabalho. Eles trazem consigo, portanto, saberes diversos, que levam quando da busca da realização de seus sonhos. Neste sentido, concorda-se com Costa e Dallag'na (2007, p. 103), quando afirmam

A escolarização de jovens e adultos, em nível fundamental e em nível médio, é necessidade resultante da situação socioeconômica e social do País e deve contribuir para a formação profissional e para o crescimento cultural daqueles que foram excluídos na idade regular [...]

É nesse campo teórico que esta pesquisa se situa e de onde parte, para analisar os dados oriundos da realidade investigada. Ela diz respeito à relação entre experiências do mundo do trabalho, desse aluno trabalhador, que dependem de uma realidade em constantes mudanças, e a escola e/ou educação, que precisa dar conta das necessidades geradas pelo capital e pelo trabalho. Sobre isso, Pochmann (2004, p. 384) diz:

[...] a persistência do desempenho tão desfavorável do mercado de trabalho induziu ainda mais as segmentações ocupacionais, excluindo os mais pobres dos empregos nos segmentos educacionais mais elevados. De certa forma, ampliou-se consideravelmente o processo discriminatório no interior do mercado de trabalho, sobretudo entre distintas faixas etárias (jovens e adultos), raças e gênero.

O direito à educação é uma conquista recente do povo brasileiro, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos, que sempre foi desenvolvida de forma precária. Com o PROEJA Médio, que articula a educação profissional e a elevação de escolaridade, espera-se que portas estejam sendo abertas, no sentido de garantir, a esse segmento populacional, uma educação de qualidade e com chances objetivas de inserção no mundo do trabalho.

O mundo globalizado se caracteriza pela transformação constante, em que desaparecem milhares de postos de trabalho e os que surgem são altamente especializados ou precários. Fica a questão: pode o “estudo”, para usar uma expressão dos alunos, fazer com que se consiga um trabalho ou emprego melhor? Hoje em dia é possível falar em emprego, aquele emprego de carteira assinada com direitos sociais garantidos? Creditar à escola e a um programa como o PROEJA, que articula elevação de escolaridade com formação profissional, tamanha responsabilidade é um tanto temeroso. Quem pode assegurar que, concluído o curso, esse(a) aluno(a) conseguirá um emprego melhor ou, ainda, uma promoção.

Assim como as trajetórias de trabalho, as trajetórias escolares dos entrevistados também são fragmentadas. A pergunta respondida foi: Por que você que voltou a estudar? A seguir, estão reproduzidas algumas respostas, com uma análise sobre os seus possíveis significados e implicações.

Voltei a estudar, porque vi que não conseguiria um emprego bom, sem ter um estudo (2° grau ou mais). (Vanessa)

Voltei a estudar, porque achei esta uma oportunidade para retomar meus estudos e depois de ter chegado à conclusão de que, sem estudar, eu jamais conseguiria um emprego melhor. (Clarice)

Voltei a estudar, para conseguir ter um emprego melhor (Jean)

Pela necessidade que eu tenho, em mudar de profissão e não ter qualificação para isso. (Patrícia)

Para esse conjunto de alunos, o foco principal da volta à escola é o trabalho. Trabalho como sinônimo da possibilidade de uma vida boa, decente e digna. Trabalho que foi, também, um dos fatores que fez com que este mesmo aluno tenha deixado de estudar. Esta é uma marca de suas trajetórias. Param de estudar para trabalhar, voltam a estudar para continuar a trabalhar, agora com a expectativa de que a escola lhes possibilite um trabalho melhor.

Nas respostas dadas, é explícita a necessidade que eles têm de buscar melhorar a sua condição social e econômica. Para esses alunos, essa possibilidade

de mudança, para melhor, passa pela Escola. Eles alimentam o sonho de que, concluindo o Ensino Médio e tendo uma certificação profissional, podem ascender socialmente, em termos de salário.

A fuga de crianças e adolescentes, das escolas, é provocada pela pobreza que assola grande parte das famílias brasileiras, que precisam, para sobreviver, de qualquer trocado que venha dessa mão-de-obra infantil ou adolescente, que circula nas ruas brasileiras, nos lares, nos escritórios, nas feiras, nos ônibus, sempre de forma precária e subalterna. A educação de jovens e adultos recebe, em geral, esse adulto que se apartou muito cedo do direito de viver plenamente cada etapa de sua vida, antecipando a sua fase adulta e ingressando cedo no mundo do trabalho. A difícil equação entre escola e trabalho precisa ser enfrentada. Não é possível pensar em ambas como inconciliáveis. (OLIVEIRA, 2004, p. 169).

Na pesquisa, as respostas de alguns alunos indicam a escola como um espaço de travessia, que se justifica pelo outro. Nesse caso, o outro é o trabalho, e não o conhecimento científico, o conhecimento desinteressado. Essa compreensão fica explícita, seja no sentido de que a escola deve prepará-lo para o trabalho, do ponto de vista de uma formação profissional, ou porque deve proporcionar sua formação geral, também voltada para o trabalho. Paiva (2004, p. 210), analisando uma experiência de educação de adultos se pergunta: “O que precisam saber jovens e adultos [...] para dar conta de aprendizagens descontínuas, frequentemente interrompidas, fragmentadas?”

No que diz respeito à crise vivenciada pela escola, em nosso País, pode ser destacado o momento crucial, vivido pelo Ensino Médio, onde a evasão é imensa e o índice de reprovação também - ainda que, em algumas regiões do País, houve aumento no número de alunos matriculados, neste nível de ensino. Nesse cenário, entende-se que a existência de políticas de inclusão, que articulem o Ensino Médio e a formação profissional, representa um avanço, mesmo que insuficiente. Manfredi (2002, p. 56) alerta para a contradição permanente entre o discurso que afirma a necessidade de uma “[...] ampliação da escolarização mínima do fundamental para o médio, como patamar básico necessário”, quando, na prática, o que se garante é a universalização do acesso ao Ensino Fundamental.

A oferta da educação profissional, na educação de adultos, junto com a elevação da escolaridade para todos aqueles trabalhadores que não concluíram o Ensino Médio, no tempo regular, é uma vitória de todos aqueles que lutaram e lutam,

para garantir aos alunos dos cursos de EJA a possibilidade de qualificar sua experiência de trabalho.

Ensinar jovens e adultos é um desafio, pois eles são pessoas que já passaram pela escola e tiveram uma experiência negativa. Não conseguiram, no tempo regular, concluir seus estudos. Isto ocorreu, porque tiveram que sair para trabalhar, porque engravidaram, porque não conseguiam dar conta das atividades escolares ou porque não queriam ou gostavam de estudar.

É no Ensino Médio que a relação entre o trabalho e a educação fica mais evidente, pois os estudantes, ao concluírem essa etapa de ensino, deveriam ingressar – ou já ter ingressado - no mundo do trabalho. Segundo Ramos (2010, p. 49)

O trabalho, no sentido ontológico é princípio e organiza a base unitária do ensino médio [...] o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

Uma *proposta curricular* deve considerar esses aspectos e, também, deve partir do conhecimento da realidade de cada escola e de cada comunidade. Isso deve ser feito, sem abrir mão do rigor, da superação do senso comum, da construção de um conhecimento socialmente relevante e que contribua para ampliar a formação destes cidadãos.

Para os alunos do PROEJA que foram entrevistados, o tempo que ficaram sem estudar não os impediu de manter sempre acesa a esperança de voltar à escola. Essa volta aconteceu em um momento de suas vidas em que eles se encontram mais maduros, com mais certezas, em relação a seu projeto de vida, e mais disposição, para encarar a rotina da escola. Esse retorno à escola vem atravessado do desejo de conseguir se qualificar para o mercado de trabalho, como demonstra a resposta a seguir: “Voltei, porque, sem estudo, não se consegue um emprego decente”.

Os alunos esperam melhorar sua posição social, em seu trabalho. A resposta a seguir deixa ver esse aspecto: “Voltei a estudar para obter oportunidades profissionais no emprego atual”. Esta frase evidencia a idéia da escola como uma

travessia para o mundo do trabalho, seja porque lhes possibilita uma certificação profissional, seja porque lhes prepara, de forma mais geral, para ser um trabalhador qualificado do ponto de vista das relações sociais.

Alguns alunos que responderam à mesma pergunta deram respostas diferentes, em relação aos motivos que os fizeram voltar a estudar. Eles dizem:

Parei de estudar por cinco anos, por motivo de ter que trabalhar como vendedor. Voltei, pela necessidade de aprender mais. (Luiz Armando)

Voltei a estudar, porque senti falta dos estudos. Acho que é muito importante ter estudo. (Cristenluan)

Retornei a estudar, para adquirir conhecimento. (Léia)

Voltei a estudar pela necessidade de crescer, de várias formas, no conhecimento principalmente (Patrícia)

Analisando suas respostas, percebe-se outra dimensão: aprender, ter estudo, conhecimento, crescimento. Em suas falas, as expressões aprender, estudar, saber, conhecer são muito significativas. Elas ampliam os horizontes e as possibilidades da educação escolar de adultos. Ao menos, é este o sentido que se percebe, ao olhar de forma mais ampliada a pesquisa. Para entender melhor o significado do aprender, Charlot (2000, p.59) diz:

Aprender pode ser adquirir um saber no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...] significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte. Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade [...] ou entrar em formas relacionais.

Para esses alunos, o retorno já adulto para a escola não acontece apenas por causa da certificação, da formação profissional e da possibilidade objetiva de conseguir um emprego melhor ou uma promoção. Acontece, também, porque muitos deles acreditam que o conhecimento, em si, é importante. Eles querem aprender; por isso, estão voltando para escola, mesmo cansados, tendo longas jornadas de trabalho e tendo responsabilidade para com a família.

Em suas respostas, fica evidente que o estudo e o conhecimento são importantes; fazem com que se sintam melhor; alimentam aquilo que Freire (1997) chama do desejo de *ser mais* de todo ser humano. Para eles, ser mais significa

voltar à escola e estudar, aprender, ter conhecimento, informações. Segundo Paiva (2004, p. 216), os alunos voltam à escola.

[...] mesmo pensando que é ela que lhes pode permitir à ascensão social, ou econômica, quase sempre trazem sua auto-estima afetada pela internalização dos fracassos anteriores, em experiências com a própria escola. Mas é nela que confiam a realização de seus sonhos, pela esperança que depositam no projeto de vida, a partir da qual se puseram a sonhar.

Charlot (2000) afirma que aprender é mais amplo que saber. O autor pensa ser muito desafiador admitir a existência de pessoas que, mesmo afastadas há muito tempo da escola, ainda acreditam que ela é portadora de saberes importantes para sua vida pessoa e profissional.

Pode-se, então, questionar: Que conhecimento? Que aprendizado? Quando uma aluna diz: “Voltei a estudar com incentivo de meu filho, que está ao meu lado, e até para ajudar os outros filhos e ter um pouco de conhecimento.” (Vanessa), esse depoimento mostra uma permanente procura por ser mais (Freire, 1997) dos alunos, busca permanente e sem fim. A trabalhadora parece considerar que, se a melhora não for para ela, que seja para seu filho, seu neto.

Quando o conhecimento, o estudo e os saberes aparecem em seus depoimentos, com destaque, quase na mesma proporção que a busca por trabalho, deve-se tentar compreender melhor a relação entre a necessidade de aprender, suas experiências e o modo como os cursos são planejados e praticados. Isso deve ser feito, sempre tendo em mente a especificidade de esses serem cursos de formação profissional, que acontecem nos Institutos Federais de Educação Tecnológica. Por isso mesmo,

[...] a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo a educação de adultos hoje como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. (FREIRE, 2000, p. 102)

Os alunos do PROEJA constroem sua própria história, de acordo com suas reais condições. Nessa construção, realizam essa construção como classe (THOMPSON, 1987) e dão um novo significado para a educação de adultos. Para Thompson (2002), o que diferencia a educação de adultos é a experiência que o aluno traz, para a relação de aprendizagem

A que aprendizado se referem os alunos? Eles desejam aprender o quê? Como o PROEJA pode possibilitar esse conhecimento? Se toda relação social é uma relação de aprendizado; portanto, produz saberes e experiências, pode-se perguntar sobre qual o papel que a escola deve desempenhar, considerando esse aluno real, cheios de esperança e de saberes?

5.4.1 “Ó, pedaço de mim! Ó, metade afastada de mim...”¹²

Sobre as suas trajetórias escolares, eles responderam, ainda, às seguintes questões: Já ficou retido em alguma série? Quantas vezes? Por que parou de estudar? Por que voltou a estudar? Eis suas respostas:

Já na 5ª série, mas foi apenas um ano. Parei de estudar, porque fiquei um pouco desinteressada, mas, quando me dei por conta, estava ficando pra trás e, então, descobri que, sem estudo, não somos nada e não vamos longe, hoje em dia (Carina)

Sim, na 6ª série, uma vez. Voltei a estudar por incentivo (insistência) do meu marido e dos meus pais, mas voltei, também, porque perdi boas oportunidades de emprego e agora estudo de boa vontade e gosto pelo que estou aprendendo, na escola e com meus colegas (amigos) também, pois somos uma turma unida. (Elisiane)

Fui até a 5ª série normal, mas ainda adolescente, quase ainda uma criança. Quis parar de estudar, para trabalhar e comprar minhas coisas (roupas, sapatos, cremes para o cabelo e para o corpo). Minha família era muito pobre e não tinha condições de me dar isto. Depois, depois voltei a estudar e terminei o Ensino Fundamental (1º grau), aos 22 anos. Já com outra mentalidade, resolvi, então, continuar a estudar e terminar o Ensino Médio, mas, como já tinha uma idade avançada para estudar, tive dificuldades de encontrar uma escola. Fiquei mais alguns anos parada, até que fui sorteada aqui no CEFET/RS-Sapucaia. Voltei a estudar, porque vi que não conseguiria um emprego bom, sem ter um estudo (2º grau ou mais). (Vanessa)

¹² Fragmento da letra da música Pedaço de Mim composta e cantada por Chico Buarque de Holanda.

As respostas confirmam que, em algum momento de suas histórias escolares, houve uma interrupção em sua trajetória. Alguns pararam de estudar; outros foram reprovados em alguma série; outros ficaram retidos dois anos ou mais na mesma série; alguns desistiram, para poder trabalhar; outros porque casaram ou porque tiveram filhos – aqui basicamente as mulheres – porém alguns afirmam que deixaram a escola, por falta de interesse. A necessidade e o desinteresse são dimensões que justificam essa parada e o ingresso no mundo do trabalho, de forma precoce.

O abandono da escola acontece, portanto, por um conjunto de fatores: no entanto, um motivo se destaca dos demais: a necessidade econômica, que os obriga a parar de estudar para poder trabalhar, pois precisam se manter ou ajudar em casa. Os depoimentos a seguir mostram o trabalho como fator de abandono da escola:

Parei, porque fui trabalhar, e meu pai não me autorizou a estudar à noite. Voltei, porque achei que era importante retomar. Afinal, hoje em dia se não tivermos estudo não chegamos a lugar nenhum. Com estudo, temos tudo. (Denise).

Retirei-me no 2º ano do Ensino Médio, devido à falta de tempo. Não conseguia conciliar o trabalho com o horário de aula. Voltei agora, para concluir o Ensino Médio, pois pretendo me qualificar na área (Jeferson)

O trabalho, no caso destes alunos, é fator de exclusão escolar. Quando as coisas ficam difíceis, a escola acaba sendo preterida. Afinal, ela não aponta saídas imediatas para vida de ninguém. Para Jeferson, ficou difícil conciliar o tempo do trabalho com o tempo escola. Isto ocorreu, possivelmente, porque os seus empregadores sequer consideram o fato de ele ser um trabalhador que estuda, consumindo, assim toda sua energia.

Sobre essa dimensão exaustiva do trabalho, Frigotto (2005, p 14) diz que “[...] para Marx, o trabalho assume duas dimensões distintas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade”. No caso dos alunos envolvidos nesta pesquisa, há uma objetiva identidade do trabalho como reino da necessidade.

Adilson também é um aluno que parou de estudar, em função do trabalho. Também não conseguia conciliar seu tempo de estudo com o do trabalho e, nessa “quebra de braço”, o trabalho prevaleceu como opção imediata. No caso dele, o fato de possuir uma relação boa com a mãe o ajudou a retomar os estudos. Ele disse:

Fiquei retido duas vezes na 8ª série. Eu trabalhava e acabava desistindo. Até que eu e a mãe concordamos em concluir juntos. Foi tão bom, e o sucesso se estendeu até chegarmos aqui. (Adilson)

Há uma relação dolorosa dos alunos com a escola. Quando as coisas ficam difíceis, a solução é deixar a escola e ficar com o trabalho. No caso de Adilson, sua mãe também possuía uma trajetória errática (FRANZOI, 2006), em relação à escola. Sentindo que seu filho seguia seus passos, ela resolveu voltar a estudar, para ajudá-lo a concluir o Ensino Fundamental. Eles conseguiram e estavam cursando, juntos, o PROEJA.

Outras dimensões aparecem, em relação ao abandono escolar, como é o caso de Vanessa.

Fui até a 5ª série normal, mas, ainda adolescente, quase ainda uma criança, quis parar de estudar, para trabalhar e comprar minhas coisas (roupas, sapatos, cremes para o cabelo e para o corpo). Minha família era muito pobre e não tinha condições de me dar isto. Depois, depois voltei a estudar e terminei o Ensino Fundamental (1º grau), aos 22 anos. (Vanessa).

As necessidades apontadas pela aluna não envolvem o conhecimento, algum tipo de dificuldade de aprendizagem, mas, fundamentalmente, a necessidade de se sentir bem. Sentir-se bem, neste caso, envolve estar bem com seu corpo, seus cabelos, ter suas coisas. Itens que, por vezes, as famílias das classes populares não conseguem ofertar. Como diz o ditado religioso “não só de pão vive o homem”.¹³

O contexto histórico no qual o aluno está inserido contribui para esse apartamento do aluno da escola e o trabalho. Nesse caso, cumpre um papel de exclusão e não de inclusão. Considero que o trabalho possibilita a construção de novos laços sociais, bem como o acesso a novos saberes. No modelo capitalista, ele alimenta a ilusão de que está ajudando, mas, na prática, acaba por manter os excluídos na base da exploração capitalista.

Os alunos sofrem com esse dilema permanente, de terem de se afastar da escola para trabalhar e de voltarem à escola para trabalhar. Os depoimentos abaixo deixam essa questão evidenciada:

Uma vez, na 7ª série. Atualmente, me sinto com necessidade de estudar, para me manter no mercado de trabalho. (Aleques)

¹³ Está escrito: “Nem só de pão viverá o homem[...]”, no Evangelho, Mateus 4:4.

Já, na 8ª série. Parei, porque comecei a trabalhar e não dava para conciliar. Voltei, porque, sem estudo, não se consegue nenhum emprego decente. (Michele)

Tanto Aleques quanto Michele voltam à escola, tendo como horizonte o mercado de trabalho. Eles se dão conta de que a escola tem uma função, em suas vidas, e voltam a ela, para “conseguir um emprego decente”.

O trabalho como necessidade ronda as suas existências e, na atual correlação de força entre o trabalho e a escola, a escola sai em desvantagem. Oliveira (2004, p. 169) diz: “Ficamos impotentes diante da constatação de que os jovens que trabalham se vêem impedidos de usufruir a escola e de que os jovens pobres que insistem em estudar encontram sérias dificuldades para conciliar estudo e trabalho”.

A escola fica à mercê da lógica de um capital volátil¹⁴, que vive da exclusão e que demonstra não precisar dos trabalhadores, para obter lucro e mais valia. Os tempos do capital são diferentes dos tempos escolares e dos tempos dos alunos. A tecnologia boa é aquela que garante lucro e produtividade, em um tempo curto, curtíssimo. A ciência e o conhecimento se tornam bens utilizáveis pelo poder econômico e com o objetivo de lhes servir, Ferretti (2008, p. 188) faz uma avaliação importante, nesse sentido, quando diz

A ciência que tende a ser valorizada, em decorrência, não é toda aquela produzida, mas apenas a que pode ser instrumentalizada, o que conduz ao desenvolvimento de restrições financeiras, ou de outra natureza, à produção científica que possa assumir caráter diverso deste. Outro aspecto a ressaltar nessa forma de encarar a ciência é a secundarização ou desatenção para com suas contradições. Como se toda ciência carregasse necessariamente uma dimensão de positividade, negligenciando-se seus aspectos deletérios em termos do bem estar social como, por exemplo, a produção do desemprego, a criação de espaços de poder ampliado, a, mas restrito a pequenos grupos, a sofisticação da produção de armas de grande poder de destruição etc [...].

Espera-se que os jovens adultos possam ter sucesso em sua “nova” passagem pela escola. Afinal, estão mais maduros, têm ciência ou consciência (no

¹⁴ Sabe-se que, na configuração atual do capitalismo, há uma predominância do que alguns chamam “capital volátil” – o capital financeiro que se desloca de um país para o outro, de acordo com as condições favoráveis de cada país, em cada momento. Isto fragiliza a capacidade produtiva dos países e precariza as relações de trabalho, por sua incerteza e “volatibilidade”.

sentido de conhecimento mais ciência) da importância da escola e da educação, para sua boa colocação no mundo do trabalho. Trabalho é entendido aqui a partir de Charlot (2004, p. 10)

Há aí uma idéia fundamental: o trabalho forma. Há até duas idéias fundamentais já que, à precedente, é preciso acrescentar esta: o trabalho é um processo de domínio: domínio da natureza, de si - próprio e pelo menos em curto prazo, dominação daquele que não trabalha por aquele que trabalha.

A escola ocupa um lugar central, em nossa sociedade, com todas suas antinomias. É, ainda, o lugar onde os estudantes passam a maior parte de seu tempo. É onde cabe a tarefa de educar, de estabelecer uma relação perene com o conhecimento sistematizado.

Por que voltar? Lendo seus depoimentos vem à tona um verso de música que diz assim: “Eu voltei agora prá ficar, porque aqui, aqui é o meu lugar.” A escola é um lugar de onde esses trabalhadores não deviam ter se afastado. Lugar a que voltam em outra etapa de sua vida. Mais velhos, mais maduros, decididos, casados, cansados, etc... E retornam à escola porque querem ser mais – para utilizar uma expressão freiriana. Retornam, achando que agora é diferente, vão aprender e ter conhecimentos, vão vencer as dificuldades.

Neste sentido, a responsabilidade do PROEJA é imensa, pois o palco está posto, a cena montada. Resta o espetáculo atender às necessidades do público. Eles vieram ao Campus do IF - sul-rio-grandense, com um objetivo claro: aprender uma profissão para conseguir um bom trabalho

Eu tenho uma irmã que me diz: “Ah! Catiucia, eu te acho muito forte, pra trabalhar e estudar, porque, ou eu trabalho ou eu estudo”. Ela tem dois filhos e é uma mãe super-protetora. Eu disse: é pelos filhos mesmo que a gente tenta, e eu me acho fraca sabe! Eu acho legal estudar, e as funcionárias dizem: “não tem nada no chão escrito”. (Catiucia)

Catiucia tece uma rede de relações, quase sem querer: ela, sua irmã e suas funcionárias. Cada uma percebe, de um ponto de vista, o papel da educação, o esforço e os motivos que envolvem voltar ou não a estudar. Esse ponto de vista é diferente para a irmã dela, que não consegue conciliar trabalho e estudo, e para as

funcionárias, que não veem motivo para estudar, pois “não tem nada no chão escrito”. Catiucia discorda das funcionárias, que desistiram de estudar.

A capacidade de voltar a estudar e continuar trabalhando é, para os parentes e amigos, algo considerado muito importante e que demonstra força de vontade e coragem, (aumentando) melhorando a imagem dos estudantes, frente aos seus parentes, amigos, conhecidos.

O depoimento de Joelcir é muito significativo, quanto a esse aspecto. Seu esforço é reconhecido por seus filhos.

Meus filhos também, os três pra mim: “Oh! Pai, parabéns, tu voltar a estudar e fazer o que tu tá fazendo não é qualquer um que faz isso aí”. Às vezes eu ouço o quê? “O velho voltou a estudar?” Eu digo: “Olha, eu já vi gente mais velha que eu”. Aí eu disse: “Agora mesmo é que eu vou continuar”. (Joelcir)

Exige muita disciplina, esforço e dedicação voltar a estudar, principalmente estudar à noite, após uma longa jornada de trabalho – em casa ou na empresa. Parentes e amigos reconhecem esse esforço empreendido por vários trabalhadores, mesmo que, às vezes, o resultado final não seja exatamente o esperado por eles: conseguir um emprego de carteira assinada e que remunere bem, além de lhes garantir os direitos sociais básicos. Para Arroyo (2005, p. 28), “A presença de milhões de jovens adultos, fazendo tanto sacrifícios por sua educação, pode ser lida, como um sinal inequívoco de que se reconhecem sujeitos de direitos e exigem da sociedade e do Estado esse reconhecimento.”

6 PALAVRAS DA EXPERIÊNCIA



O trabalho que deixou de ser o que havia sido, e
nós que só podemos ser o que fomos,
de repente percebemos que
já não somos necessários no mundo...

José Saramago

Neste capítulo, estão apresentados os depoimentos dos alunos, através dos quais é possível observar que os entrevistados sabem muito sobre o seu trabalho, principalmente aqueles/as alunos/as que têm uma larga experiência. Eles conseguiram descrever, com bastante minúcia, o que fazem no seu dia a dia, e também o que já fizeram, em trabalhos anteriores. Isso se evidenciou, mesmo que, na maioria das vezes, não tenham conseguido expressar claramente uma valorização para os saberes utilizados no exercício de suas atividades de trabalho.

Optou-se por possibilitar que eles fossem os narradores de suas próprias trajetórias de trabalho. Durante a pesquisa, houve a tentativa de vê-los como sujeitos inteiros. Então, mais do que enxergar sua aparência e manifestações visíveis, sentir sua condição de sujeito. Buscou-se perceber o que vivem e viveram e, acima de tudo, tentou-se perceber e respeitar o outro, de modo a olhá-lo com profundidade.

Os alunos tiveram dificuldade em transformar em linguagem o conhecimento relativo ao seu fazer. Como afirma Schwartz (2009, p. 14), existe um saber que o trabalhador não sabe relatar, não sabe colocar em palavras:

Falar de uma situação de trabalho supõe usar palavras que têm necessariamente, uma dimensão genérica. Na medida em que toda situação de trabalho tem uma dimensão de gestão de encontro de encontros, *é preciso um trabalho importante sobre a linguagem para fazer compreender aquilo que há de singular no acontecimento que vamos tratar*; há algo de particularmente antagônico, ou em todo caso, problemático entre linguagem e atividade.

Quando foi pedido aos alunos, para falarem sobre as suas trajetórias e saberes de trabalhos, observou-se que eles tinham dificuldade em falar, em verbalizar seus saberes. Era como se não tivessem o que dizer ou estivessem “[...] privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a de intercambiar experiências.” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Segundo Schwartz (2007, p. 31), “Estamos cegos para aquilo que a pessoa recria da história, alguma coisa do meio onde ela vive. Mutilamos aquilo que ela traz como contribuição à vida dos homens e das mulheres, porque ela traz uma contribuição nova, mesmo se ela é minúscula”.

Já Santos (2007, p. 32) diz: “Se queremos inverter essa situação [...] temos que fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já

existem mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis [...] essa falta, essa ausência é um desperdício de experiência [...].”

Durante a leitura e releitura das suas falas, através das entrevistas, da abordagem do sócia-substituto, do grupo focal e do trabalho com a autofotografia, a pesquisadora ficava pensando em como produzir uma representação que expressasse esses saberes. Como identificá-los? Como categorizá-los? Então, a opção foi combinar a descrição com a análise dos dados, buscando apresentar os sujeitos e suas histórias, os sujeitos e suas trajetórias de trabalho, os sujeitos, seus sonhos e saberes, produzidos como resultados de suas experiências. Além disso, a pesquisa desenvolvida privilegia o ponto de vista dos alunos, o que significou um grande desafio, pois “[...] não é em qualquer circunstância que falamos de nós mesmos de maneira mais profunda” (SCHWARTZ, 2009, p. 14).

Se os trabalhadores sentem dificuldade em se expressar verbalmente sobre os seus saberes, há também dificuldade em reconhecer a importância de seus saberes. Tanto é assim que consideram necessário o retorno à escola, para poder adquirir conhecimentos. Nesse retorno, muitas vezes acontece o que Santos (2007, p. 29) denomina de “[...] epistemicídio: a morte de conhecimentos alternativos [...]”. Eles mesmos estão convencidos de que, na escola, vão encontrar o conhecimento que não têm.

No momento atual da sociedade capitalista, os saberes adquiridos na/da experiência de trabalho não são valorizados. As experiências desses trabalhadores são ignoradas e, até mesmo, menosprezadas. Talvez essa seja uma das tarefas da educação, particularmente de programas como o PROEJA, que tem, como sujeitos educativos, trabalhadores marcados por muitos saberes.

Para que “[...] quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe.” (FREIRE, 1992, p. 188).

A contradição está posta, contradição entendida, aqui, como “[...] antagonismo, um ‘motor’ de luta; não é um momento de possibilidades opostas coexistentes [...]” (THOMPSON, 1981, p. 128). As ‘cartas estão à mesa’, fazendo reconhecer que, mesmo no trabalho assalariado e alienado, existe criação e intervenção do homem. Assim, há saberes que são construídos nessas atividades, e

esses saberes são muito importantes, quando se pensa a educação, principalmente a educação de adultos e a educação profissional. Para Schwartz (2003, p. 26), “Esses saberes estão na dependência dos debates de normas. Inseridos na história que se faz no dia-a-dia, eles não podem se desenvolver na neutralidade, assim como nós não podemos ser neutros quando fazemos nossa própria história”.

Os sujeitos do PROEJA são trabalhadores com uma experiência de vida muito grande e, também, com larga experiência de trabalho. A experiência de trabalho é uma dimensão que faz a diferença, em suas histórias de vida. Sendo trabalhadores das classes populares, considera-se a necessidade financeira. Segundo Marx (1978, p. 16), é a “[...] necessidade (Bedurfnis) do dinheiro é assim a verdadeira necessidade produzida pela economia política e a única necessidade que ela produz”. Esse autor afirma, ainda, que o sistema capitalista reduz a “[...] necessidade do operário a mais imprescindível e miserável manutenção da vida física [...]” (MARX, 1978, p. 18). Essa condição assume proporções majoritárias, quando se trata desses trabalhadores, pois, desde muito cedo, eles começam a atuar em trabalhos precários e com baixa remuneração. Assim, acabam alimentando um sentimento de menos valia muito forte e ficam com a sensação de que não sabem nada, de que seu trabalho pode ser feito por qualquer pessoa.

É no cotidiano do trabalho que cada ser humano se constitui como sujeito. Nas relações com os colegas de trabalho e nas resoluções de problemas, postos pelas atividades de trabalho. No trabalho, eles se sentem responsáveis por aquilo que fazem, expressando-se como sujeitos históricos. “Se o trabalho fosse simples aplicação de procedimentos pensados alhures, o trabalho não nos colocaria problemas, ele não interessaria a ninguém, ele não teria jamais se desenvolvido para além da ‘gestão de recursos humanos’; nós não saberíamos como os homens fazem a sua história [...]” (SCHWARTZ, 2003, p. 25).

Como introdução à empiria, e considerando que os sujeitos da pesquisa são estudantes de um curso de formação profissional, com uma larga experiência de trabalho, portanto, portadores de saberes produzidos no trabalho, considera-se que “[...] o saber que se esconde numa atividade é, portanto, um tipo de saber que deva ser elaborado” (SCHWARTZ, 2007, p. 270).

6.1 A FALA DOS ALUNOS

A manifestação dos alunos expressa as condições de trabalho, da hierarquia, das variedades de tarefas, das relações com os colegas. Denota, também, os saberes passados, dando conta que eles foram jovens, que fizeram escolhas, que foram demitidos e admitidos, mas, sobretudo, indica que não pararam de buscar a sua utopia de uma vida melhor, que, nesse momento de suas vidas, se traduz na opção por voltar a estudar.

Neste relato de pesquisa, foi feita a opção por agrupar as falas/depoimentos dos pesquisados, por tipo de ocupação. Assim, inicia-se a exposição, com os depoimentos dos alunos que atuam no serviço doméstico e nos serviços gerais: limpeza, jardinagem, varrição. Todo esse bloco de depoimento será denominado de trabalho no Domus, por serem atividades que se identificam com o trabalho de cuidado com o espaço doméstico. Essa opção de agrupamento dos trabalhadores possibilitou encontrar aspectos comuns, o que facilita a análise, e, também, verificar as diferenças possíveis, em relação às suas experiências e aos saberes do/no trabalho. Depois, é apresentada a análise das falas daqueles que trabalham com prestação de serviços em empresas terceirizadas, após aqueles alunos que trabalham como recepcionistas/telefonistas, que se caracterizam pelo acolhimento ao público e, por último, um conjunto de estudantes que trabalham na produção.

Parte-se, aqui, de um pressuposto: as experiências de trabalho constituem saberes: “[...] a experiência é formadora pela contribuição que traria à formação profissional e à formação contínua” (SCHWARTZ, 2009, p. 2). Esses saberes são traduzidos pelos alunos, através de narrativas do seu cotidiano de trabalho. Para expressar esses saberes, eles narram o seu dia a dia. Pretende-se identificar quais saberes eles destacam, e não fazer uma listagem de conteúdos necessários ou que eles usam em seu trabalho.

[...] a atividade de trabalho ‘faz história’ então todas as pessoas, todos os povos, enquanto produzem sua existência, possuem uma igual dignidade, na medida em que, dia após dia, tratando aquilo que no trabalho não é antecipável, eles realimentam e transformam as configurações culturais e sociais, eles fazem a história. (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

6.2 O TRABALHO NO DOMUS

6.2.1 Marinúbia: a busca do trampolim

Apresenta-se, inicialmente, o depoimento de Marinubia, 39 anos, casada, mãe de uma filha e que era empregada doméstica, na época da pesquisa. Ela havia trabalhado como vendedora, caixa operadora de supermercado, atendente e operadora de máquina, em uma indústria.

Entre as falas, selecionou-se uma, resultado da metodologia do sócio-substituto e que se considera ser a que melhor traduz o conjunto de atividades que envolvem o seu dia a dia no trabalho. Entende-se que a fala oferece pistas bastante significativas, sobre os seus saberes.

Eu chego, vou direto pra cozinha, que é pra fazer tudo bem rápido. Aí, eu já recolho o lixo [...], limpo a sujeira do cachorro, limpo a calçada, passo a mangueira na calçada. Nisso, ela tá lá na burocracia com a filha, que a filha não quer ir pra escolinha [...]. Aí, eu vou, converso um pouco com a guriazinha [...]. Aí eu dou aquele incentivo pra guriazinha. Pego um brinquedo, pego a cachorrinha, ponho do lado dela, pego pela mão. Aí convenço a guriazinha e levo até o carro [...] aí eles vão e eu pego a sacola de roupa suja. Sempre tem um baita de um sacolão de roupas, todos os dias eu lavo roupa [...] tem que fazer a volta, aí eu ligo a máquina, que fica na outra casa – que era da mãe dela que morreu – boto a roupa na máquina e espero a máquina encher, que ela tá com aquele negócio automático estragado. Aí tem que esperar a água todinha entrar na máquina e desligar o registro da água. É uma máquina bem velha (risos), como é a empregada que lida né (risos)? E tu volta pra cozinha e lava a louça toda que tiver na pia, lava o fogão, passa o pano na mesa, bota as cadeiras pra cima. Aí, vou pro banheiro de baixo; depois, o de cima. Aí nisso fico na escuta da máquina, porque quando a máquina largou a água, eu tenho que correr lá do outro lado e ligar o registro da máquina pra dá o enxágue. Aí volto e limpo, varro e aspiro. Depois, pego o balde e já passo pano na cozinha e na varanda, onde eles jantam. Por último, limpo a garagem. Depois vou lá, pego a roupa e estendo todinha na sacada. tudo isso até ao meio dia, mas dá tempo, porque eu corro, não paro. Depois eu vou varrer a rua [...] (Marinubia)

Seu depoimento revela atividades de cuidado com o outro, saberes que garantem a produção e a reprodução da vida. Em um mundo em que as famílias são nucleares - mãe, pai e filhos, ou apenas mãe e filhos, ou ainda pais e filhos -, é necessário a delegação, a terceiros, das tarefas de manutenção das casas.

Esse é o seu trabalho, que, se pode dizer, é ancestral e tem um corte de gênero. Em sua atividade, ela demonstrou controle sobre a situação e conhecer bem

o seu território. Sabia que precisava controlar o tempo, para sair na hora combinada, das 8 às 12 horas, assim como tinha consciência de que não poderia deixar de fazer aquilo que a patroa esperava dela.

Através de seu depoimento, é possível visualizar a casa onde ela trabalhava, com seus cômodos, seus animais, e a filha da patroa. Mais que tudo, ela sabia que precisava dar conta de todo o trabalho da casa, mesmo que sua jornada contratada fosse apenas de quatro horas. Ao longo do contrato, o trabalho não foi reduzido, sendo que havia um ritmo pesado, que tinha que ser assumido e controlado por ela. Mesmo assim, considera-se que havia uma diferença entre o tempo da patroa e o da empregada. Nesse sentido, Thompson (1998, p. 272) ressalta: “Aqueles que são contratados experenciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu ‘próprio tempo’ [...]”. Ter o controle do tempo é, para Marinubia, algo muito importante. Ela ressalta isso em seu depoimento, em vários momentos.

Fica clara a ironia, quando ela se referiu ao fato de a máquina, mesmo velha e quebrada, ainda ser usada, pois é a empregada “que lida né?”. Seu sorriso mostrava que ela supunha que, se fosse a patroa que usasse a máquina, provavelmente o equipamento já teria sido consertado ou trocado. Este é um saber de classe, do lugar que ocupa na sociedade. Freire (1992, p. 108) diz: “[...] é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de manhas, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação [...]”.

Quanto aos seus afazeres, ela contou, ainda, que atendia ao telefone e tinha que dar o recado à patroa, de forma compreensível. Sabia que devia tratar com educação quem estava ligando, sabia que devia agradar à filha da patroa. Enfim, observa-se que seus saberes são tantos, porque suas funções são muitas. Marinubia não trabalhava com um tipo de família que contrata, separadamente, cozinheiras, lavadeiras e/ou babás. Ela era uma empregada doméstica que fazia quase tudo na casa, apesar de não trabalhar durante o dia todo e não ter essa previsão, no contrato inicial de trabalho.

Ao final da pesquisa, ela estava chateada, pois teria que mudar seu horário, para poder pegar a filha da patroa na creche. Não gostou nada da alteração, que modificava as combinações feitas, quando foi contratada. As normas combinadas foram alteradas e ela teve que aceitar, pois precisa continuar trabalhando. Um dos aspectos favoráveis de seu trabalho - o horário - seria alterado, devido às necessidades da patroa dela.

Outra dimensão aparece como resultado imediato de sua exposição. Os colegas presentes na entrevista expressaram verbalmente que o trabalho dela é exaustivo. Disseram que “só de ouvir o seu depoimento” estavam cansados e, no burburinho que se estabeleceu entre eles, demonstraram espanto, como se não tivessem dimensão da rotina de uma trabalhadora doméstica.

Na contramão desse sentimento dos colegas, ela disse: “Escuto amigas minhas dizerem que empregada doméstica é desgastante. Esse meu não, é maravilhoso. Ela me entusiasma a estudar, até pra eu estudar aqui foi a minha patroa, que fez o tecnólogo aqui, que me incentivou bastante [...]”. Marinubia reconheceu que a relação de trabalho dela com a sua patroa era boa e que a mesma estimulava o seu crescimento pessoal e profissional, o que fazia a diferença, em relação ao relato de suas colegas. Foi sua patroa que sugeriu que ela fizesse a seleção para o PROEJA.

Mesmo gostando do que fazia, como se observa acima, Marinubia, em vários momentos da pesquisa, reiterava a ideia de mudar de trabalho, querer uma coisa melhor, pois afirmava que, ser doméstica, para ela, é algo apenas de um momento. Ela disse querer se aposentar, trabalhando em algo melhor.

A minha expectativa é sair desse trabalho, que não é muito bom, não tem expectativa de sucesso, de progredir e de conseguir um emprego melhor. Sem dúvida, o segundo grau técnico de administração vai ajudar, e que Deus ajude também, que a minha idade (risos dela), tenho 39 anos. A minha expectativa é terminar o curso e sair atrás de alguma coisa, principalmente agora que a gente pega o estágio no terceiro ano e vou à busca de alguma coisa. Eu pretendo me aposentar melhorzinha. (Marinubia)

Para ela, não havia futuro, nessa profissão. Esse sentimento demonstrava uma “Apreensão que é uma ansiedade sobre o que pode acontecer; é criada num clima que enfatiza o risco constante, e aumenta quando as experiências passadas parecem não servir de guia para o presente. (SENNET, 2008, p. 115)”.

Esse conjunto de atividades de lavar, passar, limpar, cuidar de plantas e animais representa um trabalho intenso, polivalente e que se repete a cada dia de forma solitária. Mesmo assim, “havia um encontro”, tomando a expressão de Schwartz (2009, p.11-12): “[...] um encontro de pessoas em parte singulares, de meios coletivos particularizados pela história comum, de instrumentos de trabalho, e vocês mesmo nesse instante: um encontro de encontros”. Esse encontro acontecia,

também, na relação entre ela e a história, presente nos objetos de trabalho e na própria casa.

A experiência de Marinubia, na época da pesquisa, como doméstica, é emblemática e possui uma identidade com as trajetórias de trabalho das mulheres das classes populares. No mundo do trabalho e na escola, no entanto, parece não haver lugar para seus conhecimentos. A fala de Marinubia destaca-se, pela sua capacidade de contar sua própria história.

Pode recorrer a um acervo de toda uma vida [...]. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida [...] (BENJAMIN, 1994, p. 221)

Para saber lavar, ela tinha que saber usar o sabão na medida certa, o alvejante, tinha que utilizar corretamente a máquina de lavar: ligar; pôr o sabão e o alvejante na medida certa; cuidar, porque ela estava com defeito; precisava ficar na escuta, para religar a água para o enxágue. Também precisava usar os produtos certos, para lavar os banheiros e área de serviço, além de tirar o pó e cuidar dos animais.

Outra forma de conseguir visualizar suas atividades de trabalho é olhar as fotos que ela tirou para a pesquisa. Mesmo sem possuir uma máquina fotográfica e sem saber usá-la, ela fez questão de tirar as fotos. Sua filha a ajudou. Ela fez as poses e escolheu os lugares da casa e as situações de trabalho, e sua filha fotografava. Ela elegeu os espaços: na cozinha, lavando a louça; na sala, limpando a mesa; na área de serviço, passando roupa; na frente de casa, com os animais; varrendo a sala. Outro aspecto que se destaca, nas fotografias, é a dimensão relativa ao papel do seu corpo, no trabalho. É possível observar os movimentos que ela fazia para passar a roupa, para varrer, para limpar. Se a pesquisa tivesse se limitado às entrevistas, perderia a riqueza desses dados visuais.



FOTO 1: Sequência fotográfica Marinubia no trabalho

O trabalho doméstico está de tal modo naturalizado para o conjunto da sociedade que fica difícil visualizar a sua execução. Neste sentido, a utilização da fotografia foi muito interessante, porque possibilitou, à pesquisadora e aos entrevistados, detalhar como esse trabalho acontece no cotidiano. Para o senso comum esse trabalho é considerado simples, simples aqui no sentido posto dado por Marx (1978, p. 138), ou seja “[...] um trabalho ao qual qualquer indivíduo médio pode ser adestrado e que pode executar de uma ou de outra forma [...] o trabalho simples constitui de longe a maior parte do trabalho total da sociedade burguesa [...]”.

Marinubia aparece em ação, nas fotografias, limpando, lavando, passando e, nesse sentido, é possível perceber como ela usa seu corpo. Sobre essa utilização do corpo, na atividade de trabalho, é importante dizer que existe aí “[...] economia ou racionalidade, não necessariamente de quem aí decide, mas economia e racionalidade do corpo. Economizar-se, economizar a fadiga, manter os ritmos, manter as cadências. Sim isso faz parte dos valores em jogo.” (SCHWARTZ, 2007, p. 45). Ou, ainda, segundo Santos (2006, p. 106) “[...] esse saber usar o corpo é parte de uma trama que envolve outros diversos saberes [...]”, para ir mais rápido, para ficar bem feito, para não se machucar, para conseguir alcançar locais difíceis na hora da limpeza. Ela contou, também, que trabalhou em uma indústria,

Rebobinando fios que vinham prontos de outro setor, eu fazia aquelas bobinas grandes que iam para as malharias. Era lidar com uma máquina que tinha três metros, e era fazer a produção e fazer a produção e se corria com o trabalho. Aí eu vi como meu organismo era fraco. Eu pesava uns 40 quilos. Eu não resisti muito tempo, eu caí fora [...] (Marinubia)

Seu depoimento faz pensar na condição dramática do uso de si pelos outros e por si, conforme nos lembra Schwartz (2007, p. 253): “As dramáticas do uso de si perpassam todos os aspectos da vida das pessoas”. Nesse caso, o uso extremado do seu corpo, em atividades de trabalho, levou-a a adoecer, pois seu corpo não aguentou, nem mesmo fazendo uma economia da fadiga. Na época da pesquisa, ela estava com 33 anos e esperava conseguir coisa melhor, apesar da idade. “As atuais condições da vida empresarial encerraram muitos preconceitos sobre a meia-idade dispostos a negar o valor da experiência passada da pessoa [...]” (SENNET, 2008, p. 107). Marinubia refere, mais de uma vez, uma preocupação em relação a sua idade, pois sabe que muitos empregadores não querem contratar mulheres mais velhas e com larga experiência de trabalho.

Para esta pesquisa, a vivência de Marinubia é algo fundamental e que lhe confere legitimidade e qualidade. Dessa forma, não deve ser vista como algo vergonhoso (SENNET, 2008). Marinubia também foi

Operadora de caixa, crediária vendedora, office boy, operadora de máquina, por último fiz até um curso de mecânica industrial, pra ver se eu conseguia atuar nessa área. Só não consegui atuar porque eles querem pessoas do sexo masculino. Então de tudo um pouco eu já tentei fazer e eu vou ver agora se eu vou ter oportunidade de... Eu não uso computador, só limpo ele... (risos dela e do grupo).

Os saberes que Marinubia trouxe para a sala de aula são resultados de uma longa caminhada, que se constituiu um patrimônio dela. O fato de estar trabalhando em outra função não fazia com que esses saberes deixassem de existir. Ela é um sujeito integral que tinha muito com que contribuir com as aulas. Como afirma Beillerot, citado por Fernandes (2001, p. 66), “[...] saber algo não é possuir algo: é poder fazer. A realidade dos saberes é a de um processo, e não a de resultados e produtos”.

Seus saberes são resultados das suas atividades de trabalho ou “formas de saberes evidentemente imbricados nas atividades, muito mais históricas, e cujo ‘objeto’ não cabe ser matizado como tal.” (SCHWARTZ, 2007, p. 269)

Em cada lugar em que trabalhou, ela soube lidar com situações adversas, que envolviam demandas impróprias para seu corpo e sua mente. Nestes contextos, ela fez uso dos saberes investidos, criou e recriou situações de trabalho. Mostrou-se, durante a pesquisa, que se apresentava pronta para superação de mais uma etapa de sua vida: concluir o curso profissionalizante e conseguir um emprego melhor.

6.2.2 Catiucia: “Não tem letras no chão, pra gente ler”

Catiucia tinha 35 anos, era líder de uma equipe de limpeza de uma empresa de prestação de serviços, junto ao IFSul. Ela coordenava o trabalho das mulheres que faziam a lavagem, varrição, organização das salas de aula e demais departamentos da instituição. Quando perguntada sobre os saberes utilizados, no desempenho de sua tarefa, ela respondeu:

Eu as distribuo pra toda escola, distribuo por setor, distribuo as mulheres para limpar a escola. Minha função é gerenciar essa parte e deixar a escola *sempre com bem-estar*, essas coisas assim. E eu entro em contato com o pessoal da escola, também. Precisa limpar uma sala lá, tá faltando alguma coisa, preciso de uma mulher pra limpar uma sala tal. Eu sempre vejo essas coisas. O meu chefe mesmo é de Santa Maria. Eu conhecia todos os setores da escola, conhecia como funcionavam os horários. Então pra botar alguém lá de fora, sem conhecer o sistema da escola, eu acho que é meio difícil. Então mais vale uma pessoa que, como eu, sabia de tudo. Como fazia café pra reunião, eu já transito no meio deles, e sabia já a maneira deles lidar, daí eu já tinha todo conhecimento que precisa lá para aquele setor. Sou a ponte entre eles e o chefe. (Catiucia, 2009).

Seu trabalho era garantir o bem-estar na escola. Neste caso, proporcionar bem-estar significava manter o espaço da escola sempre limpo e organizado, segundo as normas da instituição. O espaço escolar, que é de trabalho, para alguns sujeitos, e de estudo, para outros precisa estar limpo, cheiroso, as cadeiras em ordem, ter um cafezinho nas horas de reunião; os professores desejam dar aula em uma sala bem organizada e sem papéis pelo chão. Tudo isso dependia da equipe de Catiucia e de como ela conseguia coordenar o trabalho. Um saber intrínseco, aqui, é o de saber fazer acontecer.

Um saber que se sobressaiu, em seu depoimento, é o conhecimento da realidade. Outro é o “saber lidar com eles”, os professores, no sentido de estabelecer relações. Conhecer a realidade onde está inserida fez a diferença para que ela se tornasse a responsável pela equipe.

Sua fala demonstrou o conhecimento daquele espaço/território e de seus agentes, demonstrando que isso era importante para que ela pudesse fazer o seu trabalho. Ela não destacou aspectos como saber limpar bem ou outro saber técnico qualquer, como necessários para ser líder da equipe, mas, sim, a sua experiência na escola. Lembrou que iniciou como copeira e permaneceu trabalhando, até o momento da pesquisa, quando já era líder de equipe.

Catiucia também sabia utilizar o computador, pesquisar preços e produtos na internet, utilizar correio eletrônico, elaborar planilhas, fazer ofícios, atender ao telefone, fazer as relações com os responsáveis na escola por suas tarefas. Ela não deu ênfase a esses conhecimentos, quando foi perguntada sobre quais os saberes utilizava para executar o seu trabalho. Ressaltou as relações entre os colegas e com os colegas, além da relação com o seu chefe. Pode-se visualizar melhor o seu trabalho, com as observações das fotografias, em que ela registrou imagens do seu local de trabalho e, principalmente, das trabalhadoras.

Quando as fotos foram analisadas com ela, constatou-se que, além do trabalho de coordenação, ela também era responsável pela organização e separação de PET e papelão da escola. Ela relatou que aprendeu a separar o papelão e a calcular o valor de cada tipo de papelão. Comentou que, a partir daquele momento, eles iam poder pensar, pois conquistaram uma prensa com a escola. Também contou que este trabalho dentro do trabalho era acompanhado por um professor da escola, que lhes ajudava, em todo processo.

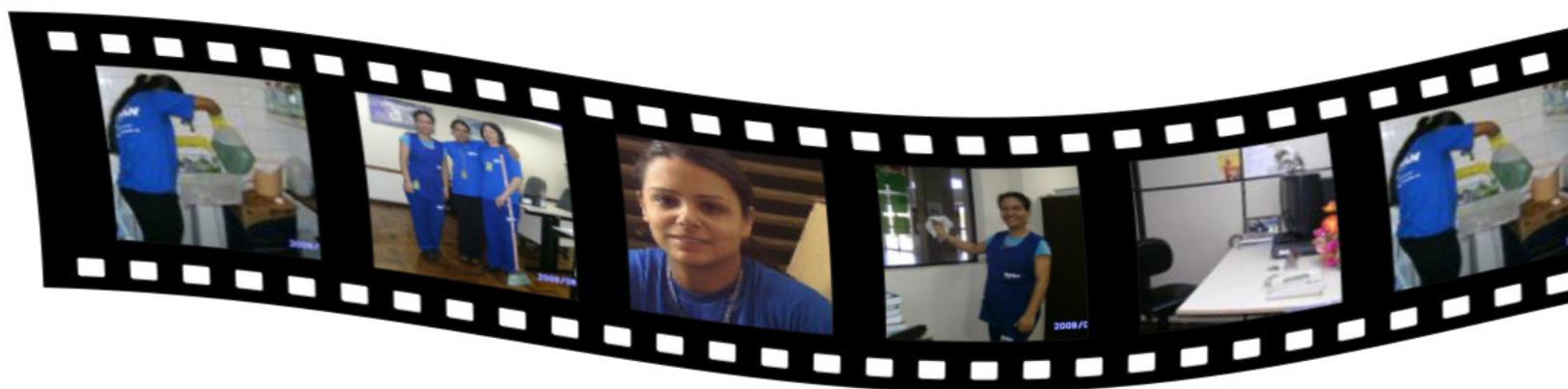


FOTO 2: Sequência fotográfica Catiucia no trabalho.

Ela administrava o trabalho e a aplicação do dinheiro, proveniente da venda do material. Esses recursos, normalmente, eram utilizados para atividades de confraternização e aquisição de alguns bens, como o fogão, micro-ondas e, recentemente, um tanquinho, para que as mulheres pudessem lavar a roupa com menos desgaste.

Esse detalhe do seu trabalho não havia aparecido nas entrevistas, nem no sócia-substituto. Foi uma revelação das fotografias, que evidenciaram outros saberes dos quais ela era portadora, como saber o valor do papelão por cor, por

tipo; saber separar garrafas pet; e, também, saber como se calcula a tonelada. Enfim, pôde-se perceber que há mais saberes que organizam a sua presença no mundo.

A trajetória pregressa de Catiucia mostra que ela começou a trabalhar aos 10 anos e fez uma longa jornada

Eu trabalhei bem nova também. Acho que uns 10, 12 anos, eu já, eu fui pra uma casa pra trabalhar assim. Auxiliava ela na limpeza da casa e, como ela era vizinha da minha mãe, às vezes eu ficava lá com ela. Fiquei com ela assim um bom tempo, até meus 14 anos. Depois, essa mulher que eu trabalhava botou um xis. Daí, como eu já tinha quase uns quinze anos, comecei a trabalhar no xis e também fazia os trabalhos na casa dela. Eu saí dela e fui trabalhar em uma padaria e na casa da dona também. Era babá do gurizinho e fazia a arrumação normal da casa. Isso eu tinha 16 ou 17 anos. Depois fui trabalhar no Atlas, assinar minha carteira só no Atlas, onde fiquei um ano e oito meses, no setor de espumas. Lá eu fazia os pincéis. Lá era manual na esteira, assim, quando dava as crises e não tinha o que fazer, eu aí pra injetora, e lá a gente fazia algumas coisas com a espátula. Depois, a gente foi pra outro setor, que era o de Kit. Lá também era bem corrido o serviço. Eu me atrapalhava um monte. No kit, vinha as bandejinhas. Depois de lá, trabalhei na San Remo, só que lá trabalhava com potes plásticos. Potes coisas assim, né? Eu trabalhava nas injetoras. Não operava a máquina, só fazia mesmo rebarbas. Eu gostei um monte. Senti não poder ficar aí, porque eu trabalhei de temporária – foi seis meses - de lá. Eu vim trabalhar aqui.

Catiucia possui uma trajetória de trabalho fragmentada e ascendente, começando no trabalho doméstico, ainda criança e adolescente, na informalidade. Depois trabalhou na indústria e, por último, foi contratada por essa empresa de prestação de serviços de limpeza. Sobre sua história de trabalho, ao longo da sua vida, ela sintetizou, dizendo: “Olhando assim foi bom pra mim. Não sabia fazer ‘xis’ e eu soube. Não tinha filho ainda e já sabia cuidar de criança. Foi bem interessante”, “Aprender a trabalhar é uma necessidade vital e acontece desde o surgimento da humanidade sem necessidade de planos de estudo ou organização sistemática de conteúdos de ensino. Em poucas palavras, acontece sem escolarização” (BARATO, 2004, p. 51).

Ela sabe cuidar de crianças, operar máquinas em indústrias, ser vendedora em lancheria e, também, em padarias, lavar, varrer, arrumar camas, enfim, tem aqueles saberes típicos dos trabalhos socialmente destinados às mulheres, em diferentes sociedades e épocas históricas. São saberes em uso para garantir o bem viver e que estão à espera de uma conceituação, como diria Santos (2006), sobre os saberes dos trabalhadores.

Não se sabe em que medida sua experiência foi ou será considerada, em seu trabalho atual, na escola ou por todos aqueles que convivem com ela. Como diria Walter Benjamin (1994, p. 114), “[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa [...]”. Se é verdade que as experiências estão em baixa, nesses tempos de tantas e tão rápidas modificações no mundo do trabalho, é interessante o questionamento, feito por Benjamin (1994, p. 115): “Qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? “

6.2.3 Joelcir: “Querida voltar a estudar fazia tempo, fazia bastante tempo”

Joelcir, 55 anos, casado, estudante. Entre o primeiro e o último encontro com a pesquisadora - em 2008 e em 2009 -, ele havia se aposentado, mais pelas contingências do que por um desejo. Atuava, também, no setor de serviços, em uma empresa terceirizada, que atendia à White Martins. Ingressou para trabalhar na limpeza e um ano e meio depois foi promovido a líder de equipe, fazendo, para isso, uma formação de líder, oferecida pela própria empresa.

Sobre os seus afazeres, ele contou o seguinte:

Eu dizia limpa aquela sala lá! Tu faz assim. Então não precisava dizer detalhes. Então era os pisos, as paredes, portas, armários. Então é um serviço bom. Tá não é desgastante, só que o pessoal dizia assim prá mim “Tu é líder, tu não faz nada”, mas eu não consigo ficar parado. Eu tenho que estar trabalhando junto, tenho que estar agilizando. Eu tinha o supervisor acima de mim, mas o líder é quem coordenava tudo. Tinham outras pessoas que trabalhavam comigo, jardineiro, pessoal de limpeza, pessoal que varia o pátio, que capinava. Todas essas pessoas aí eu coordenava, tem que tá sempre olhando: “tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”. Então, eu dizia pra eles o pessoal pediu pra tu dar uma olhadinha na parte de lá, da uma coordenada melhor. Quando é que vai cortar a grama? Quando é que vai fazer a poda?” Então, tinha que sempre controlando eles. Se a pessoa tá falando errado, tu diz: “olha tu tá falando a palavra errada”. (Joelcir, 2009)

A sua atividade era coordenar os trabalhadores, para que fizessem a manutenção e limpeza, na White Martins. Esse serviço envolve, assim como no trabalho que Catiucia coordenava, varrer as peças, lavar e limpar os banheiros, cuidar do jardim e da área verde, fazendo a poda das árvores. Ele coordenava todo esse trabalho. Como afirmou, tinha que estar sempre “controlando eles”.

Seu depoimento mostrou que seu Joelcir tinha claro o seu papel, como líder de equipe e, por seu relato, os outros trabalhadores também. Quando os outros disseram: “Tu é líder, tu não faz nada”, eles estavam demonstrando sua visão sobre o papel do líder. Enquanto isso, seu Joelcir retomou, dizendo: “Eu não consigo ficar parado. Eu tenho que estar trabalhando junto, tenho que estar agilizando”. Há um diálogo não explicitado aqui, sobre a hierarquia no mundo do trabalho e a contestação, mesmo que sutil, por parte dos trabalhadores que são coordenados.

Seu Joelcir evidenciou o cuidado que ele tem, ao lidar com os colegas, a partir do relato de como solicita que eles façam o seu trabalho. Esse é um saber que desenvolveu, ao longo dos seus anos de experiência e no curso de líder que recebeu na empresa. Ele reconheceu, portanto, uma das dimensões de saber, que é saber lidar com os outros, o que não se limita a somente fazer bem o serviço. Essa é uma dimensão dos saberes do trabalho que foram destacadas por praticamente todos os participantes da pesquisa.



FOTO 3: Sequência fotográfica Joelcir no trabalho.

Ele se dispôs a trazer fotos, para socializar com a pesquisa, mas só tinha duas: uma de um antigo trabalho, a foto em preto e branco, e outra também de um trabalho mais antigo, como auxiliar de escritório e office boy. Aqui se pode perceber, não só uma época histórica, em que as fotos eram em preto e branco, era caro ter uma máquina e reproduzir as fotos captadas, mas também a relação do próprio pesquisado com a fotografia. Ele não pertence à geração que precisa o tempo todo registrar o que está fazendo. Fotografia, para ele, provavelmente é para registrar ocasiões especiais. As imagens são momentos de sua trajetória passada de trabalho em escritório.

Nas fotos de Joelcir, é possível notar modificações interessantes, do ponto de vista do mundo do trabalho. Por exemplo, na foto em preto e branco, ele está trabalhando em um escritório e tem fundo uma máquina de escrever. Já na foto colorida, ele tem um computador, em sua mesa de trabalho. O mesmo ocorre na foto de Catiucia, ela tem um computador, em sua sala de trabalho, ao mesmo tempo em que desenvolve outra atividade, que é a mistura dos produtos para serem distribuídos a sua equipe para limpeza. A mistura dos produtos requer uma ciência, que é fazer, na quantidade certa, conforme a orientação que vem na própria embalagem. Sobre isso, ela conta que teve que negociar com o seu chefe, pois ele queria que ela aumentasse a quantidade de água, e ela disse que não, porque o produto final prejudicaria a qualidade do trabalho das mulheres. Observam-se, então, situações que requerem desses trabalhadores saberes diferentes e posturas inovadoras, frente a essas situações.



FOTO 4: Sequência fotográfica Joelcir e Catiucia no trabalho.

Catiucia e Joelcir têm um tipo de trabalho, que se caracteriza pelo cuidado com o bem estar do outro. Sua função implica que eles tenham muito jogo de cintura, muito tato na relação com os demais. Seu trabalho deve contentar os patrões. Isso significa que a garantia do bom serviço está nas mãos de quem executa as tarefas. Conseguir que o trabalho saia bem feito depende muito da sabedoria empregada nas relações de trabalho, pois elas são, em geral, bem tensas e atravessadas de conflitos.

Outros saberes aparecem em seus depoimentos. Por exemplo, tanto seu Joelcir, quanto Catiucia cumprem o papel de tirar dúvidas e esclarecer os trabalhadores sobre diferentes aspectos das suas relações de trabalho. Eles têm

conhecimentos que os colegas não têm, e isso acaba fazendo a diferença entre eles. Pode-se dizer, então, que essa dimensão aparece aqui como uma solidariedade de classe.

Às vezes tinha um gerente que só ficava escutando e um dia disse assim “e aí que foi seu Joelcir só tinha que ser tu mesmo, calculando aumento pros guris”? Não é que eles não entenderam e eu to explicando que nosso almoço é de R\$1,16 por dia e se ele trabalhava 20 dias ou 22 dias tinha que multiplicar pra ver quanto é que dava [...]. Eu sempre digo pra equipe “você tem que ter alguém na equipe responsável por você, senão aquilo vai prejudicar você”. Cartão ponto não pode estar em branco, se é feriado tem que botar feriado, se é atestado tem que botar, só não deixa em branco se o cartão for prá lá eles te descontam [...] Tu tem que ter paciência e calma pra explicar pra eles, às vezes tu achas que não sabe, mas às vezes tu sabes um pouquinho mais que eles e tu explica pra eles [...]” (Joelcir)

Seu Joelcir sabe que estava sendo observado pelo gerente da empresa. Aqui ele demonstra que, além de coordenar o trabalho da equipe, também se preocupava em usar seus conhecimentos, no sentido de poder ajudar os colegas, em relação aos cuidados que devem ter para não serem prejudicados. É o que bem traduz a frase: “cartão ponto não pode estar em branco [...] se o cartão for pra lá eles te descontam”. Essas questões não estão contratadas, previstas, prescritas, mas acabam acontecendo, em função das relações que se estabelecem no local de trabalho. Seu Joelcir vai mobilizar seus conhecimentos sobre os direitos dos trabalhadores, para evitar que seus colegas sejam prejudicados. Outras vezes, os conhecimentos são acionados para que os trabalhadores entendam as regras postas pelos patrões: “tô explicando que nosso almoço é de R\$ 1,16, por dia, e se ele trabalhava 20 dias ou 22 dias, tinha que multiplicar, pra ver quanto é que dava [...]”. Esse trabalhador, provavelmente, estava reclamando dos descontos, em seu contracheque, e coube ao seu Joelcir esclarecer como funcionava. É o debate de normas e valores, presente em seu cotidiano.

Joelcir sabe como funcionam as regras da empresa e empregou esse saber para contribuir com o colega de trabalho. Como se pode nominar tais saberes, que surgem do cotidiano de trabalho e que não estão prescritos? Na pesquisa, essa é uma dimensão que aparece muito, ou seja, a relação entre os colegas, com os chefes, supervisores e as relações com os outros.

Já para Catiucia, a solidariedade de classe aparece nas seguintes situações:

Sou a ponte entre elas e o chefe. Elas perguntam: porque é que veio descontado aqui? Aí, eu olho e o que eu consigo explicar pra elas, eu explico; o que não, eu digo: 'eu vou perguntar pro Guasso, depois te comunico'. [...]

Eu tenho um filho e ela tem um filho, porque é que o salário dela deu mais que o meu? Sabe essas coisas assim que a gente escuta. Eu digo assim: 'Fulana cada funcionária é tida por uma. Não adianta se comparar com ela [...] Tu tens vale transporte, tu tem uma filha. Então, tu ganha um salário-família. Ela ganha dois salários-família. Então, ela [a funcionária] acha que todo mundo tem que ganhar igual.

Entre as suas atribuições de líder, estava a de buscar responder a contento às questões do dia a dia do seu trabalho, e uma das que mais se destacavam eram aquelas relativas à compreensão do que vinha descrito no contracheque, no final do mês. Catiucia e Joelcir usavam dos saberes que possuíam para ajudar a tirar as dúvidas dos colegas, saberes que resultaram de muitos anos de trabalho.

Outro aspecto que se destacou foi que, mesmo lidando com dimensões que dizem respeito aos direitos dos trabalhadores, eles nunca mencionaram os sindicatos como um espaço que poderia ajudar, em relação às dúvidas que surgiam. Sempre iam atrás das informações ou já as tinham e pronto.

Esses são saberes do trabalho, destacados pelo conjunto dos entrevistados. O saber mais técnico não tem a mesma dimensão, talvez pela especificidade do próprio trabalho, que se afasta do trabalho fabril de operar máquinas, etc. Ou, ainda, devido à própria redefinição dos tipos de trabalho atuais. O setor de serviços se caracteriza por outros tipos de saberes, necessários para sua execução. Outra hipótese é que eles, talvez, vejam saber naquilo que fazem. Para Santos(1997, p.20), “[...] o fato de que na produção há saberes e sujeitos em relação aponta para a articulação entre a experiência do trabalho do saber, a linguagem e a formalização deste saber.”

6.2.4 Léia: à espera do ócio

Léia tinha 50 anos, era estudante, funcionária pública concursada para atuar na área de serviços gerais. Sobre seu trabalho atual ela contou

Eu trabalho na prefeitura, eu sou concursada né? Na verdade, entrei no serviço no escuro e aprendi na marra. Atualmente eu trabalho na farmácia. Meu serviço é no depósito e faço meu serviço da limpeza. Mas ajudo na organização do depósito, botar tudo em ordem alfabética, medicamento que chega, medicamento que tem que fazer.

Eu tenho que saber nome, código, tudo assim. Eu tenho que saber, pra poder coordenar o trabalho em ordem alfabética, número e quantidade. Eu sou a pessoa do grupo de apoio. Elas compraram uma camiseta e mandaram botar, pra mim, 'apoio'. Daí, eu fico no apoio delas. Faço tudo, o serviço de limpeza e ajudo a gurias no depósito. Eu aprendi sozinha, meu chefe me disse é assim e assim Léia, tem que saber nome, número e letra [...] Hoje ele me disse assim: "Léia Cardoso de Melo, amanhã a senhora sabe o seu serviço?" Eu disse: "Sim senhor, eu tenho que encher três caixas e mandar pra secretaria. Tudo isso eu tenho que fazer, tudo!"

Seu depoimento demonstrou que os saberes em uso, no caso dela, envolvem duas dimensões: uma que diz respeito a um saber prático, ancestral, que remete às tarefas femininas em nossa sociedade, que é a limpeza e o cuidado com o espaço físico do local de trabalho. Outra dimensão envolve os saberes relacionados às atividades dela no depósito da farmácia da prefeitura, onde presta serviço.

Durante os encontros, dona Léia se referiu, quase que exclusivamente, ao seu trabalho no depósito da farmácia. Ela fez uma escolha, escolha sobre suas atividades de trabalho, quando do processo da entrevista.

Dona Léia contou sobre como aprendeu suas atividades de trabalho. Ela disse que 'entrou no escuro e que aprendeu na marra e sozinha' Seus saberes envolvem conteúdos formais, como a Língua Portuguesa, pois ela precisava classificar os remédios por ordem alfabética, para poder estocar. Havia um uso também da Matemática, pois eles precisam saber as numerações. Foi ressaltada, ainda, a habilidade de se relacionar com as colegas de trabalho, além da capacidade de desenvolver a atividade de limpeza do espaço de trabalho. Aqui, há a confirmação de uso de um saber coletivo. Ela fazia uso desse saber, mas não o reconhecia como tal.

As fotografias de Léia dão uma boa ideia do seu trabalho. Vale dizer que, na hora de fazer as fotos, o chefe dela achou melhor que fosse registrado o seu trabalho na limpeza e que o do depósito aparecesse em apenas algumas fotos, bem discretas, pois poderia caracterizar desvio de função.



FOTO 5: Sequência fotográfica Léia no trabalho.

As fotografias revelam a dimensão de encontro, na execução de seu trabalho. Encontro com as diferentes tecnologias, existentes na produção de remédios que chegam à farmácia, mas são resultado de anos de experimentos, feitos por outros homens, que os manipularam em laboratórios. Esses remédios também trazem marcas das mãos daqueles trabalhadores que fizeram as suas embalagens. Há ciência presente, quando ela faz a limpeza do espaço, seja o banheiro, a recepção, a sala do chefe ou o próprio depósito.

Podem-se perceber seus movimentos físicos, ao olhar o seu deslocamento pelo depósito. Nesse movimento, ela mobiliza as pernas, os braços, seja na hora que está carregando as caixas, no depósito, ou na hora em que está curvada, lavando a pia do banheiro e a cozinha.

Sua trajetória revela a existência de outros saberes, relativos ao mundo do trabalho

Já fui costureira, babá, empregada doméstica. Já fiz de tudo na minha vida, até chegar a ser concursada na atual conjuntura. Todos os trabalhos que eu passei, todos, foi acima de dois anos. No serviço de corte e costura, eu trabalhava cronometrada. Eu trabalhei seis anos na [empresa] Arte Fina, era cronometrado o meu tempo, o que eu tinha que fazer, era rápido. Vinha uma piloto, passava por mim, aí vinha a guria e via quantos minutos que eu tinha que fazer. Era um serviço que eu gostava, sempre amei. Eu estudava também. Parei de estudar, porque tive que trabalhar em dois empregos. Trabalhei em caixa de supermercado, também, na época das máquinas para nivelar a bolsinha, sabe?

Ela disse que gostava muito desse trabalho, mesmo sendo cronometrada e sendo um tanto cansativo. Demonstrou orgulho, também, em relação ao trabalho que fazia na prefeitura.

Léia, assim como os outros estudantes do PROEJA, tem uma imensidão de experiências, a partir das quais foram construídas diferentes modalidades de

saberes. Saberes práticos, saberes resultados do seu ato de fazer sua própria história, em uma conjuntura onde a necessidade ditou a sua entrada muito cedo, no mercado de trabalho. Um mercado de trabalho em constante modificação, trabalhos socialmente pouco valorizados e mal remunerados.

Observando com tranquilidade, pode-se perceber que esses estudantes trabalhadores não relataram apenas experiências individuais, mas também uma experiência de classe, que lhes possibilitou saberes pertinentes à classe social, em que se constituíram sujeitos históricos. Com isto se verifica, pois, que é no cotidiano, no miúdo do dia a dia, que os sujeitos se constituem como classe trabalhadora.

Essa dimensão dos saberes do/no trabalho é muito cara a todos aqueles que acreditam no protagonismo do povo, ao fazer a sua própria história. Trata-se de um processo de luta e labuta, mas carregado de imenso otimismo e vontade de viver. Essa vontade se traduziu no investimento que esses trabalhadores fizeram em sua formação.

6.3 ACOLHIMENTO AO PÚBLICO

Os próximos depoimentos aproximam-se pelo tipo de trabalho, o de recepcionista. Patrícia encontrava-se desempregada e seu último trabalho formal tinha sido como recepcionista/telefonista; Camila era contratada de uma empresa que prestava serviço para a Refinaria Alberto Pasqualini, em Canoas; e Carina trabalhava com recrutamento de estagiários, enquanto Cristenluam trabalhava como bolsista no IFSul.

6.3.1 Patrícia: “É tudo muito bom aqui”

Inicia-se a análise com o depoimento de Patrícia, 35 anos, em situação de desemprego por motivos de ordem pessoal e de doença, casada, estudante.

Na verdade, eu era o espelho da empresa, porque tem muita empresa que tu vê a telefonista ali, fica numa salinha fechada. Lá, não, a pessoa entrava na portaria, vinha

pra minha sala, uma sala só de vidro. Ali eu recepcionava, ao mesmo tempo tinha que atender ao telefone, passar as ligações, né? Tudo era eu que fazia, encaminhava. Chega as pessoas, aí: “Quem é que tá procurando? O que é que o senhor gostaria?” Encaminhar se tem reunião marcada, tudo. Eu sabia a agenda dos diretores todas, eu que tinha. Mesmo eles tendo a secretária deles, particular, tudo passava por mim. Então, eu era uma telefonista recepcionista (risos). Era muito bom assim (risos) (Patrícia, 2009)

Nesse trabalho, “[...] é estocar as coisas na memória, é esquecê-las no momento oportuno. O corpo está omnipresente aí dentro [...]. A partir do momento que se sabe que é preciso procurar alguma coisa como atividade, sabe-se que é complicado e que nenhuma regra, nenhum organograma diz exatamente o que fará a pessoa na recepção.” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 35).

Patrícia demonstra todo um envolvimento com o seu trabalho de recepcionista/telefonista. Para poder fazer seu trabalho, ela tem que conhecer bem a empresa e seus setores, os diretores, as secretarias dos diretores, os ramais telefônicos, entre tantas outras coisas. Segundo Schwartz (2007, p. 35), trabalhar na “[...] recepção significa estar atento a tudo que vem, digamos, da instituição, isto é, todos os tipos de indícios que permitem saber que algo não vai bem, ou vai bem em tal serviço ou tal lugar.”

O depoimento abaixo, na metodologia do sócia-substituto, dá uma dimensão mais precisa do que faz essa trabalhadora.

Geralmente eu limpo a sala, os bancos da recepção, deixo tudo ligado. Aí tu vai tirar o telefone do gancho e puxar 231, porque o ramal à noite fica no seu Claudio, que é da portaria. Tu liga o computador, deixa ele aberto. Já vai abrir na agenda de telefone é o normal, não tem nenhum mistério. Ai, depois é só o normal, atender ao telefone: ‘construtora pré-mold bom dia’. E vê o que a pessoa deseja. Do ladinho, tu vais achar ali os ramais que tem. Ah! todos os diretores tá sublinhado ali, e os outros setores também. Qualquer pessoa que ligar, pedindo uma informação, é o doutor Jorge, os outros eles geralmente vão pedir. A pessoa pediu: gostaria de um orçamento de obra. Aí tu diz: ‘só um instante’. Se informe de onde é a empresa, porque só trabalhamos com pavilhões, nós não trabalhamos com obras pequenas de casa (Patrícia)

Seu depoimento informa várias coisas. Primeiro, que são muitas as suas atividades e que não se limita a receber as pessoas na recepção, mas também a organizar o próprio espaço físico de trabalho. Segundo, que ela utiliza o computador como instrumento de trabalho e o telefone como contato com os clientes e com os outros colegas de trabalho. Terceiro, ela necessita saber, exatamente, o que faz a

empresa, para poder dar as informações e repassar as ligações para as pessoas certas da direção ou da equipe.

É um trabalho que requer um conhecimento mais global da instituição e a disponibilização desse conhecimento, sempre que for necessário, usando sua memória e seu corpo, como explica Schwartz (2007). Patrícia também possui experiências anteriores de trabalho, que constituem as suas habilidades e competências. É o que demonstra seu relato:

Comecei minha trajetória bem cedo, tinha 17 anos, e depois, na verdade comecei com 16 anos, fiz um estágio no INSS que eu amava, trabalhava como auxiliar numa transportadora de Porto Alegre, depois eu trabalhei nas lojas Renner bastante tempo, eu era caixa lá, tanto de pagamento como de loja [...] eles te ensinam a operar, tu aprende todas as funções: recebimento de carnês, como é que tu tens que carimbar, como é que não, eles já têm o sistema deles e lidar com os clientes principalmente, o cliente tem sempre razão, na verdade minha vida inteira eu só lidei com pessoas desde o estágio [...] trabalhei numa gráfica durante quatro anos, eu era representante de vendas, nos fazíamos os contatos ou eu ou os vendedores, conheci a Bahia inteira, porque eu viajava muito, aí nos voltamos prá cá e eu comecei a trabalhar em vendas de loja, foi uma experiência nova para mim também, nas lojas Herval que eles vendem de tudo, desde material de construção [...]. Depois disso eu fui prá Pré-mold.

Seu depoimento dá uma dimensão de historicidade importante, no sentido de que, desde os 16 anos de labuta, gostou do que fez, mudou de empregos e até de Estado. Pode-se pensar que, aos 16 e 17 anos dela, com certeza, o mundo do trabalho era outro. É possível, também, perceber, através de sua narrativa, quantas e variadas coisas ela sabe fazer. Sua experiência de trabalhadora está a fazer-se há muito tempo, assim como as dos demais participantes da pesquisa.

O que nos traz de saberes a sua história: vender, operar caixas registradoras, mas, principalmente, como ela afirma: “lidar com pessoas”. Questiona-se, então: ‘Que conhecimentos específicos são esses, para lidar com as pessoas?’ Acredita-se que, em cada empresa, isso significa um saber diferente, pois suas realidades e situações de trabalho são específicas e todos os sujeitos são singulares, em suas necessidades. Esse saber envolve aquilo que praticamente todos eles trazem, como uma dimensão nova de conhecimento: a calma e a paciência. Os alunos, quando relatam os seus saberes de trabalho, não falam dos saberes técnicos, ou falam muito pouco e como pano de fundo. Eles abordam, principalmente, as relações do/no trabalho; é o que trazem o tempo todo à tona. É o que se pode observar, na fala de Camila.

6.3.2 Camila e os setecentos ramais

Camila, 25 anos, solteira, empregada de uma empresa terceirizada que presta serviço na Refinaria Alberto Pasqualini, estudante, sobre seus afazeres como recepcionista ela nos diz que

Meu nome é Camila eu trabalho na recepção da refinaria em Canoas, em primeiro lugar tem que saber as normas da empresa, as its que são as instruções de trabalho, código de ética então para poder realizar meu trabalho, então como eu trabalho com *atendimento* tenho que saber me expressar, ter noções de informática, noções de inglês, noções de espanhol, atender ao telefone, encaminhar as pessoas pro briefing de segurança que é o vídeo que a pessoa tem que assistir antes de acessar a refinaria, faço relatório de atendimento, estatísticos mensais e anuais.

Já trabalhei em outras três empresas, antes da atual, todas elas na área administrativa. Ah! Trabalhei menos de um ano numa empresa de beneficiamento de couro, em Novo Hamburgo. Trabalhava no administrativo, não tinha experiência nenhuma e não tinha apoio nenhum também né (risos)? Acabei saindo por frustração, assim, por não ter nenhum apoio, sabe? Por não ter ninguém para conviver, eu praticamente ficava sozinha. Trabalhava no administrativo, fazia tudo de tudo, tudo sozinha, tudo sozinha. Aí, então, assim, eu tava no fogo cruzado, assim, não tinha experiência nenhuma, não tinha chefe, não tinha nada. O dono da empresa morava no interior e vinha aqui uma vez por mês. Aí eu via o cara lá, que cuidava da produção roubando, sabe cego em tiroteio? Ele acabou saindo, foi muita frustração...

Camila também começou a trabalhar aos 17 anos, passou por diferentes experiências de trabalho. Destacou, nessas experiências, aprendizagens que dizem respeito às relações de trabalho e às dificuldades aí engendradas. É interessante observar que eles conseguem falar desses momentos, pois

Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo e assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Recuperar os saberes da “experiência feitos” (FREIRE, 1992), desses trabalhadores, para poder compreender como eles percebem a relação entre as experiências e os aprendizados no PROEJA, é algo muito temerário, nos dias de hoje, época em que “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Esse sentimento de esvaziamento já caracterizava uma parte dos trabalhadores, durante a Revolução

Industrial. Atualmente, contudo, ele se encontra ampliado, no cenário em que o bom é ser novo, é ter o último modelo, seja de carro, celular ou computador. Aos trabalhadores, então, é dada a tarefa da eterna qualificação, já que tudo que é novo hoje já é considerado ultrapassado amanhã.

Acredita-se que esses saberes são muito importantes, no sentido de pensar a relação educação e trabalho na atualidade, principalmente quando se trata de um curso técnico. Basta observar as fotos da Camila, em trabalho.



FOTO 6: Sequência fotográfica Camila no trabalho.

Ela selecionou as situações de trabalho que melhor mostravam seus afazeres: o atendimento ao telefone, em que ela destacou ter memorizado 700 ramais e, por isso, a chamavam de “lista telefônica ambulante”; a atividade de abrir e fechar as portas, para que o público tivesse acesso à refinaria; e o atendimento ao público. Nas fotos acima, outras dimensões de seu trabalho se apresentam.

As fotografias revelam outras tarefas desempenhadas por ela, como a verificação do equipamento de proteção individual, que ela tinha que entregar a cada pessoa que ia visitar a refinaria. Na foto da sua mesa de trabalho, contudo, onde ela fica todo o dia, quando se olha de perto, pode-se ver o símbolo do IF - sul-riograndense, em cima do CPU. Segundo seus depoimentos ela tirou a foto com o objetivo de mostrar o painel, com os ramais, que estava colocado embaixo da bancada da recepção, com os 700 ramais. Por último, há uma foto dela recebendo correspondência e fazendo o registro. Ela também trouxe o *briefing* de segurança da companhia em que ela aparece.

Os colegas ficaram impactados, quando ela passou o vídeo institucional e apresentou as fotos, pois perceberam a grandiosidade e a imponência do seu local de trabalho.

Patrícia e Camila trabalham com o atendimento ao público. Esta atividade envolve um conjunto de saberes que não são passíveis de serem antecipadas, por mais que existam instruções escritas. Sobre o trabalho de recepção, Schwartz e Durrive (2007, p. 35) afirmam:

É preciso fazer a ligação disso com as pessoas que se apresentam, que são todas diferentes, interpretar pelo conjunto dos nossos sentidos (e interpretar quer dizer mobilizar a nossa inteligência), quais são os problemas das pessoas, como vai responder-lhes, etc. é realmente toda a pessoa que está à espreita. E o corpo é atenção, vigilância.

Elas usam a memória, o corpo, o tato no trato com quem chega ali para ser recebidos por elas conforme nos mostra a fala abaixo

“A pessoa chega e diz eu quero falar com João [...] Com João? Mais qual é o assunto? O assunto é sobre manutenção tal e tal. Então eu já sei qual é o João, entendeu? (Camila, 2009)

Tu passas o ramal dela que ela recebe lá em cima se não for para os diretores, qualquer outra pessoa da empresa, o pessoal da fábrica, esposas que ligam muitooooo querendo falar com o marido e reclamando de marido, não tem ramal na fábrica, na fábrica só deixa recado e tu passa o recado depois pro supervisor da fábrica que é o Cláudio, aí ele vai passar pra eles os todos os recados da fábrica, tu vais, inclusive marcar consulta médica pro pessoal da fábrica também [...] (Patrícia, 2009)

6.3.3 Cristenluam: o primeiro emprego, a gente nunca esquece

Nessa modalidade de trabalho, tem-se, também, a experiência de Cristenluam, 25 anos, casada, em seu primeiro trabalho fora de casa. Ela trabalhava como “bolsista”, na instituição em que estudava. Suas funções eram próximas às de recepcionistas, como demonstra seu relato.

Tu vai ter que pegar crachá provisório (sorrisos). Aí tu entra, tu vai pegar tua chave na recepção, confere o número da chave. Aí tu entra na sala e tu liga os computadores e aí tu vai fazer um boletim de efetividade [...] dos três ou quatro professores substitutos da prefeitura. A gente manda um boletim, pra confirmar que eles estão dando aula.

Isso ocorre uma vez por mês. Aí tu vais pegar os pontos dos professores, do mês, e tu vai olhar todos os pontos no computador, pra ver se todos bateram o ponto correto. Aí, se tiver um asterisco vermelho, no ponto, é porque ele não bateu a saída. Aí tu tem que pegar, fazer um bilhete no computador e botar o bilhete no ponto dele e colocar no escaninho, para ele arrumar aquele tal dia. São 67 professores e tem que corrigir um por ano (sorrisos). Aí chega alguém pra pedir pra sair mais cedo, porque quase todo dia acontece isso. Pessoa, no caso o aluno, diz: “tenho que ir embora”. Aí tu vai dar um requerimento, pro aluno preencher o requerimento. Vai trazer uma foto três por quatro e, se for menor, botar o telefone pra gente ligar, pra saber se é pra sair mais cedo mesmo, pra ver se não tá só de bobeira mesmo né? A gente liga pro responsável e, se ele dizer que é pra sair mesmo, a gente faz a carteirinha, bota a foto, turma, nome e pede pro professor assinar [...] quando o telefone tiver tocando, tu vais ter sempre que está atendendo e explicando, porque cai aqui muita ligação que não é lá do meu setor, e tu vai ter que explicar como é que é a coisa. Assim, vai levar um xingão, porque as telefonistas passam, pensando que do meu setor, e aí a mulher diz: “mas é o quinto setor que me passaram e não resolveram”. Geralmente, eu tento resolver, sabe? Também chega alguém pra pedir uma declaração. (Cristenluam).

Suas atividades de trabalho eram constituídas por um misto de recepcionista e auxiliar-administrativo. Como recepcionista, ela atendia os alunos, pais, comunidade em geral; como auxiliar-administrativo, fazia o trabalho de cuidar do ponto dos professores e dos bolsistas, digitar ofícios, fazer planilhas, atender ao telefone, entre um conjunto de outras funções.

Cristenluam considerava que não tinha experiência de trabalho e que, portanto, não tinha muito que dizer, mas, pelos seus depoimentos, mostrou compreender as suas tarefas como trabalhadora, de forma bem clara. Ela se mostrou muito ética, ao cuidar o que relatava, pois havia coisas que ela considerava errado falar.

Os saberes em uso, por parte de Cristenluam, envolvem a habilidade para se relacionar com diferentes públicos que batem a sua porta, desde professores, alunos, pais e pessoas em geral, que precisam de informações da escola e entram em contato. Para Malglaive (1995), o saber em uso, reúne vários saberes, tais como os saberes teóricos, saberes práticos, saberes processuais, saber-fazer. Ela também conhece as regras da escola, como aluna e como funcionária temporária. Seus saberes mobilizam a memória e ela precisa, tanto quanto Camila e Patrícia, conhecer os setores e os responsáveis, para poder fazer o seu trabalho, afinal

Se tem alguma coisa que mobiliza o corpo e a alma, a mente o conjunto da pessoa humana, é justamente a atividade de recepção, na medida em que a pessoa procura dar informações às pessoas e a estar atenta a toda uma série de coisas [...] (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 35)

Cristenluam revelou, também, através de fotografias, as suas atividades de trabalho, conforme é possível observar abaixo.



FOTO 7: Sequência fotográfica Cristenluam no trabalho.

Nas imagens, ela aparece atendendo a uma pessoa, ao telefone, cuidando o quadro de horários dos professores, atividade que se caracteriza por ser bastante complexa e provocar muito transtorno, quando algum deles falta ou precisa mudar o horário. Retratou, também, a sala do setor onde trabalha e, por último, outra ação de trabalho, que é o arquivamento de documentos. Observa-se, em duas fotos, a presença marcante do computador, que ela também utilizava em seu trabalho.

Pode-se observar, em suas atividades de trabalho, a utilização do seu corpo. Atendendo ao telefone, usa as mãos, braços e ouvido, além da memória. Para arquivar, precisa se levantar, caminhar até o arquivo e utilizar a mão, ao abrir e pegar a pasta. Depois, precisa identificar pelo nome aquilo que procura ou que pretende arquivar. A ideia de que o trabalho é mais cerebral do que corporal entra em contradição, quando se visualizam as atividades de trabalho das alunas/os do PROEJA.

Há uma relação intrínseca, entre mente e corpo, em seus fazeres. Isso faz com que, ao chegar ao fim de um dia de trabalho, eles estejam cansados, pois já utilizaram muito de energia vital, no desenvolvimento de suas tarefas de trabalho, principalmente nas atividades que se caracterizam por lidar com as pessoas e suas imprevisibilidades.

6.3.4 Carina: “Tô amando está aqui”

Carina, 22 anos, era estudante, solteira e estagiária de RH, em uma agência de empregos. No início da pesquisa, estava desempregada e, em outubro, havia conseguido um trabalho, como estagiária. Tinha a possibilidade de ser contratada com carteira assinada, em dezembro, pois nessa época terminaria o curso, o que faria com que seu estágio também fosse concluído.

Sobre o seu trabalho, Carina contou:

A gente faz recrutamento e seleção. Então, basicamente, a rotina seriam a as empresas. A gente tem que tá sempre em movimento. É uma agência de estágios, basicamente estágios. As empresas entram em contato conosco e a gente recruta os estudantes e faz uma filtragem em todo cadastro dos alunos. Vão surgindo as vagas, a gente vai fazendo uma filtragem do perfil de cada aluno, de acordo com o que a empresa nos pede, e vamos ligando para esses alunos, pra verificar se eles têm interesse. A gente liga e oferece a vaga. Se o aluno não tem interesse, fica pra próxima vez; se ele tem interesse, nós encaminhamos ele para entrevista. Basicamente o que nos fazemos ali, a rotina, assim, da empresa, é uma pré-seleção, porque a seleção mesmo fica de acordo com o que a empresa está necessitando no momento. Nós só encaminhamos, quem entrevista e faz todo processo seletivo é a empresa.

Diferente de muitos alunos, que acabam fazendo estágios não obrigatórios, em áreas que não se relacionam com o seu curso de formação, Carina fazia o seu estágio no mesmo ramo do seu curso de formação. Por isso, ela demonstrou estar muito feliz, em uma área que se identifica em muito com o curso PROEJA, de técnico em Administração de empresas.

Ela percebia o estágio como um trabalho e acreditava que, ao final do ano, seria contratada, com carteira assinada, e continuaria na empresa. Há aqui uma coisa intrigante: ela trabalhava em uma microempresa, que fazia intermediação de mão-de-obra, encaminhando estudantes para o mercado de trabalho. Sobre os saberes do trabalho, ela contou:

Eu atendo o telefone, atendo as empresas, atendo os estudantes e atendo as mães de estudantes, que ligam bastante; basicamente, os estudantes e as empresas. Esse é o contrato que eu tenho. Eu utilizo computador no trabalho, uso o sistema interno, e-mail, orkut, todos os meios de comunicação, a empresa tem bastante. Então, a gente tem que tá sempre envolvido com esses meios de comunicação.

Seus saberes de trabalho envolvem as relações com as pessoas e as empresas, assim como a utilização de novos meios de comunicação, uma característica da denominada sociedade informacional, segundo Castells (2000).

Carina tinha uma experiência de trabalho bem menor do que a maioria do grupo entrevistado. Apenas Cristenluam possuía uma trajetória menor, estando em seu primeiro emprego. No depoimento abaixo, ela contou sobre os seus trabalhos:

Meu primeiro emprego foi com vendas no comércio e, depois, a única experiência que eu tive em empresa foi no meu último emprego, antes do atual, que eu trabalhava na Vigilância Pedrosa, uma empresa de segurança, em Porto Alegre. Onde eu trabalhava? Dentro do setor de recursos humanos, e lá eu fazia de tudo um pouco. A minha principal função era cadastro de funcionários e contratos, todo tipo de contratos. Ainda dava um auxílio pras meninas a recrutar alguns candidatos e também no setor de desenvolvimento e treinamento. Essa foi a minha única experiência. *Eu adoro trabalhar com recursos humanos. Pretendo, mais adiante, me especializar. E eu acho que o aprendizado que eu tive foi que eu aprendi a lidar com as pessoas em geral. Aprendi a lidar com os superiores.* (Carina)

Carina gostava de trabalhar com recursos humanos e treinamento de pessoal, nos outros trabalhos. Durante a pesquisa, ela também disse gostar do seu trabalho. Ela tinha 16 anos, quando começou a trabalhar e saiu da escola. Quando foi entrevistada, demonstrou estar feliz, por estar estudando e trabalhando, numa área que considera prazerosa.

Há uma dimensão educativa, em toda experiência de trabalho. Ela indica essa dimensão, quando afirma que aprendeu a ser “[...] uma pessoa muito mais responsável, uma pessoa mais ética. Acho que aprendi de tudo um pouco. Acho que vou levar isso pra minha vida inteira, sempre procurando ser uma pessoa melhor, uma profissional melhor”.

6.4 PRODUÇÃO

Os relatos abaixo foram agrupados por serem trabalhos que acontecem na produção industrial. Reúnem a trajetória de Liliam, Lisandro e Francisco. Liliam estava desempregada e tinha tido sua última experiência em uma indústria. Ela era casada, tinha 32 anos e era estudante. Lisandro trabalhava como estoquista, tinha 30 anos, era solteiro, estudante. Já Francisco era mecânico de manutenção, tinha 33 anos, era casado e estudante.

6.4.1 Liliam: “Aqui eu aprendi muito pouco”

A análise desse grupo inicia pelo depoimento de Liliam, que é auxiliar de produção em uma indústria.

A minha rotina era trabalhar na máquina. Operava máquina [...] prensas, injetoras, e tinha que ter as tabelas da produção, que ia sair no dia, e tinha que sair perfeito. Eu era operadora de máquina. Para ser operadora, tinha que fazer um curso técnico e eu aprendi na marra, largaram a máquina lá. Mostraram como é que era e um colega foi lá e me mostrou – ensinou - e tinha que dar conta da máquina. A quantia de produção que tinha que fazer durante o dia era de 500 peças, e tinha que fazer, tinha que dá conta dela (Liliam, 2009).

Que saberes podem ser observados em seu depoimento? Primeiro que ela, assim como a maioria dos entrevistados, aprendeu a sua atividade de trabalho sozinha ou com os colegas, que lhes mostraram como fazer. Aconteceu, nesse momento, um encontro entre os saberes desse colega e os que ela precisava para iniciar a sua atividade de trabalho.

Eu trabalhava na área de produção, eu era auxiliar de produção e a minha rotina era trabalhar na máquina, operava máquina [...] prensa, injetoras, e operava as máquinas e tinha que ter as tabelas da produção, que ia sair no dia e tinha que sair perfeito. Eu era operadora de máquina.

Eu aprendi, aprendi na marra, largaram a máquina lá, mostraram como é que era e um colega foi lá, me mostrou e tinha que dar conta da máquina. A quantia de produção que tinha que fazer durante o dia, e tinha que fazer, tinha que dá conta dela – trabalhei seis anos. Tem também a parte elétrica, tem que aprender a trabalhar com a máquina, a parte elétrica e o movimento da máquina tem tomar cuidado, para não se machucar.

Vem plástico, ela injeta o plástico. Daí tem um molde, daí dentro daquele molde ela injeta o plástico quente. Daí sai, daí depois tem que tirar dali, rebarbar, um monte de coisa. (Liliam, 2009)

Liliam trabalhou como operadora de uma máquina injetora, sem ter sido qualificada para isso. Quando a máquina estava quebrada, ela fazia outras atividades. Aqui acontecem dois encontros: entre ela e a máquina, e entre ela e seus colegas, pois “[...] toda situação de atividade é, sempre, numa proporção jamais antecipável, não somente encontro, mas encontro de encontros”. (SCHWARTZ, 2009, p. 11).

Ela relata a forma como ingressou no trabalho e como aprendeu, inicialmente, a sua função. “Mas, na verdade, uma colega que ia sair ensinava outra pessoa pra

ficar no lugar dela. Daí era ela que ensinava. Ela era como uma supervisora. Eu fiquei na metalúrgica oito meses”. (Liliam)

Em seu depoimento, pode-se ver a forma como Liliam aprendeu a fazer o trabalho para o qual fora contratada: “aprendi na marra”. Depois, ela disse: “um colega foi lá e me mostrou”. O aprendizado com os colegas não era visto, necessariamente, como uma qualificação. Ela considerava mais como uma ajuda, um “dizer como fazer”. Também não demonstrava um reconhecimento, em relação aos saberes desses colegas. Havia, no entanto, um saber socializado, por seu colega, ou pelo supervisor. Havia um saber coletivo em uso que estava sendo apropriado por ela.

Os saberes necessários para operar uma máquina, ou diferentes máquinas envolvem gestos e todos os mecanismos intelectuais da pessoa. Ela tinha que ter rapidez e cuidado, para não se machucar. Tinha que controlar o tempo, para garantir a produção prevista, “que era de 500 peças por hora” (Liliam). Ela sabia que, desse fazer, dependia o seu emprego. Ela, então, contou:

[...] eu trabalhava com controle de qualidade, em uma metalúrgica de peça automotiva, moto, jet-ski, tudo peça assim. Tinha que ter o controle do estoque, o que ia sair e o que ia entrar e vê se tava com a qualidade boa, e o que não tava tinha que tirar, e a minha carteira era assinada como auxiliar de embalagens, mas, na verdade, fazia outra coisa. Tinham que conhecer as planilhas, conhecer as peças, as numerações das peças. (Liliam)

Para desenvolver seu trabalho, Liliam tinha que saber identificar se o produto tinha qualidade ou não. Para isso, devia haver, na empresa, um documento que orientasse quanto aos padrões mínimos de qualidade, para poder fazer a triagem necessária. O olhar era uma dimensão importante do/no seu trabalho. Ela tinha que ver o produto, para poder saber se estava conforme os critérios do controle de qualidade. Isto pressupunha conhecer esses critérios, para não deixar passar nenhum produto defeituoso. Neste sentido, compreende-se que o “[...] olhar é aprendido, é treinado de forma articulada com outros olhares, o olhar não é individual, ele é determinado social e conjuntamente [...]” (ACHUTTI, 1997, p. 42).

Em sua rotina de trabalho, descrita no sósia, ela mostrou outras coisas que fazia:

Tu vai chegar e vai ver a ficha dela. Vai ver se ela trabalhou direitinho a noite toda. Se tá estragada, se tiver algum problema pela manhã, aí tu pega e faz uma fichinha e bota lá na manutenção, pro mecânico lê. Enquanto o mecânico não lê tu tem que achar outra coisa pra fazer, varrer o chão, ou, se tiver material pra desmanchar, tu desmanchas. (Liliam)

Havia um trabalho prescrito, a ser executado desde o momento em que ela chegava à metalúrgica: conversar com a colega, para saber se correu tudo bem; ler a ficha, para observar se, durante a noite, a máquina não apresentou problemas; e anotar, na ficha, todos os problemas que ocorreram com a máquina, durante a sua jornada de trabalho.

Ela possui vários saberes. Pode-se dizer que é uma trabalhadora polivalente. Faz de tudo um pouco, conhece os procedimentos, em diferentes situações. Por exemplo, ela sabia verificar se sua máquina estava funcionando devidamente ou se estava com algum problema. Neste caso, ela sabia que deveria chamar o mecânico e, também, que não poderia ficar parada, sem fazer nada. Esse é um saber de sobrevivência na empresa: ter iniciativa, ser pró-ativo.

6.4.2 Francisco: aprendendo a dizer não

Francisco tinha 35 anos, era mecânico de manutenção, casado e trabalhava há bastante tempo, na mesma empresa, acumulando a função de mecânico de manutenção e de líder de equipe. Nos diferentes espaços, diferentes saberes. Ele começou o seu depoimento contando:

Trabalho de mecânico de manutenção. Na verdade, pra ser mecânico tem que fazer um curso antes. Então, a gente usa bastante aparelho de medida, paquímetro. Essas coisas assim, e também a gente tem que ter bastante paciência, porque a gente desenvolve partes de manutenção que requer paciência. Tem que conhecer a máquina, também saber o processo que a máquina faz.

Primeiro ele destacou a necessidade da formação técnica, para ser mecânico. Depois, salientou a importância de “conhecer a máquina, saber o processo que a máquina faz”. A máquina é um objeto de trabalho atravessado de história. Para ela existir, homens a desenharam, planejaram, criaram, testaram. Várias tecnologias foram incorporadas, para que cada máquina chegasse, finalmente, a ser útil ao capital e ao trabalhador. Há saberes inseridos, há histórias nesses equipamentos.

Assim, há um ‘encontro dos encontros’, em seu trabalho. Encontros com outros trabalhadores, encontros com as tecnologias e com a história. Segundo Schwartz (2003, p. 23), “Toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros”. Francisco falou mais sobre os seus saberes do/no trabalho

Acho que tem que saber também trabalhar com as pessoas. Por exemplo, quem solicita o serviço de manutenção, fora o preventivo, é o pessoal da produção, que trabalha e que opera a máquina. Então, a gente tem que saber trabalhar com essas pessoas, porque eles querem urgência. Estraga uma máquina, eles querem urgência. Então, são várias máquinas e tu não tem como atender. Assim tem dias que tu fica irritado e nada melhor que um dia após o outro. (Francisco)

Segundo Schwartz (2009, p.10), “Podemos dizer que toda situação de trabalho é, sempre em parte, e esse ‘em parte’ é sempre imprevisível [...], aplicação de um protocolo e experiência ou encontro de encontros”. Francisco não sabia como as pessoas da produção iam reagir, ao saber que o conserto da máquina demoraria. Ele também não sabia quanto tempo duraria o diagnóstico do problema e a solução do mesmo. Reconhecia que há muita imprevisibilidade e que, por isso, não é possível antecipar o vai acontecer exatamente, “[...] esses saberes produzidos nas atividades de trabalho não podem ser cercados, circunscritos, antecipados [...]” (SCHWARTZ, 2003, p. 26). É o que mostra o depoimento abaixo

A gente todo dia tá aprendendo coisas novas, porque nem sempre é o mesmo problema que aconteceu na máquina ontem que acontece hoje. Às vezes, dá certo. A gente vai lá e faz aquele mesmo processo e resolveu o problema, mas tem outras vezes que é demorado e envolve partes da máquina que nunca foram mexidas [...] Outras vezes, a gente sabe que o problema é ali, só que a gente faz o procedimento certo e, mesmo assim, continua dando problema. Aí a gente tenta de várias formas, pois a gente trabalha na produção e a produção tá sempre querendo. (Francisco).

O depoimento dele deixa claro essa idéia do imprevisto, do novo, da necessidade de ser um pesquisador, quando se tem uma atividade a fazer e ela não acontece do modo esperado. Surge o imprevisto. É neste momento que ele se via desafiado, demonstrando uma visão de processo sobre a sua atividade de trabalho. Francisco afirmou que, às vezes, “tem que sair e respirar, ir ao banheiro, tomar uma água e, depois, voltar e tentar tudo de novo”.

Há uma evidência de que ele não se limitava a seguir, necessariamente, as prescrições de como resolver o problema da máquina. Isso se verificou, talvez porque já soubesse que não resolve muito, talvez porque não tivesse o hábito de usar os manuais, talvez porque esses manuais não ajudassem muito mesmo, ou também porque, de fato, era um problema que não tinha sido previsto.

Em seu relato, ele contou que teve uma situação em que os três mecânicos trabalharam na máquina e que utilizaram um fim de semana inteiro, para descobrir o problema. Em outro contexto, eles tentavam consertar uma máquina e, depois de muito verificar, descobriram que o problema era da parte elétrica. Os outros mecânicos tinham feito uma ligação trocada.

Francisco já tinha comentado que, mesmo tendo feito um curso, quando ele começou a trabalhar, tudo era novo. Entre outros motivos, disse que isso ocorreu porque eles não aprenderam usando máquinas. Essa situação permite refletir que o conhecimento é um processo e, por mais que exista um ritual a seguir, na hora da atividade de trabalho, surgem dimensões e demandas não previstas, conforme demonstra a sua fala.

Um curso de manutenção não tem tal máquina assim. Não vão mostrar a parte da máquina, assim, aberta. Aí a gente chega lá e tem que conhecer a máquina primeiro. Vamos se entrosando não é? Daí, depois tem o catálogo também, tem certas peças que a gente tem que ir no catálogo. Ele é expandido, ele mostra como ela é montada. Fiz o curso no SENAI, mas, assim de máquina a gente tem que ir vendo mesmo. Na verdade, é um aprendizado novo. (Francisco)

Sua fala também evidencia que existe uma orientação prevista sobre as máquinas e que Francisco recorria a ela, quando era necessário. Outro aspecto é em relação ao curso que ele fez, em que ele não trabalhou com as máquinas. Então, para ele, isso se apresentou como um novo aprendizado, que não estava prescrito.

Francisco não se limitava a consertar as máquinas. Ele conhecia todo o processo de funcionamento das mesmas e tinha noção de que elas já são “antigas” e que já existem máquinas mais novas. Disse, inclusive, que a empresa estava adquirindo novas.

Nas fotografias que Francisco trouxe, para que o grupo pudesse conhecer seu trabalho e dialogar sobre o mesmo, ele foi minucioso em relação a cada peça, em relação a cada máquina e sobre a sua função, em diferentes momentos de trabalho. Falou muito, inclusive, foi o primeiro a trazê-las para pesquisa. Ele

providenciou as fotografias, pedindo aos colegas de trabalho que as tirassem. Envolveu, assim, outros sujeitos do seu trabalho nesse momento.

Abaixo, são apresentados alguns dos momentos de seus afazeres, em situação de trabalho. A reação dos colegas foi impressionante. Eles ficaram surpresos com a complexidade das suas atividades de trabalho. Vários colegas fizeram perguntas e se envolveram muito, durante a sessão.

Além da surpresa, em relação ao seu trabalho, as fotografias possibilitaram vislumbrar aquilo que Schwartz (2003) denomina como “encontros dos encontros”. Pode-se ver o encontro entre ele e as máquinas, entre ele e os outros instrumentos de trabalho, entre ele e os seus colegas de trabalho. Um deles é novato e está aprendendo a fazer o trabalho de manutenção das máquinas.



FOTO 8: Sequência fotográfica Francisco no trabalho.

Outro item importante, ilustrado pelas fotografias, é a utilização do corpo, na execução da tarefa. Os braços, as mãos, o movimento do corpo para conseguir fazer bem o trabalho, expressando-se, literalmente, procurando a melhor posição, se adaptando.

Por mais dificuldade que os entrevistados tenham tido, em expressar os saberes necessários para desenvolver suas atividades de trabalho, esses saberes existem em ato. Isso “Mostra bem a dificuldade desse continuum da experiência entre o que, de certa maneira, não será jamais inteiramente posto em linguagem, e que, na experiência dos protagonistas do trabalho, já está em protocolo”. (SCHWARTZ, 2009, p. 13).

O caso de Francisco representa uma experiência de trabalho, onde o fazer também acontecia, em grande parte, na relação direta com os meios de produção.

Isso o diferenciava dos outros trabalhadores do setor de serviços, cuja ênfase das atividades era o relacionamento.

Segundo o depoimento de Francisco, quem operava as máquinas que eles consertavam ou fazia a manutenção eram todas mulheres que estavam no chão de fábrica, onde ele atuava. Na hierarquia do trabalho, ele convivia, ainda, com o supervisor, o gerente, entre outros colegas de trabalho. O que mais o mobilizava, no entanto, era a tarefa objetiva de fazer aquelas máquinas trabalharem perfeitamente. Em sua função de líder, essa também era sua maior preocupação.

6.4.3 Elisandro: “estou sempre aprendendo, sou muito curioso”

Elisandro tinha 31 anos, era solteiro, estudante e trabalhava na área de Programa de Controle de Produção (PCP), em uma indústria, fazendo o controle do estoque. Quando perguntado sobre os saberes necessários, para desenvolver as suas atividades de trabalho, ele contou o seguinte:

Eu trabalhava de operador e agora recebi a oportunidade de trabalhar na área de PCP, que é uma área que eu só conhecia vendo os outros falar. Agora já tenho certo conhecimento, que envolve bastante a área de custos. Ah! Estoques de materiais, compra e venda. É feito todo um cálculo, em cima da produção que vai ser feita. Tu faz o cálculo daquele material que vai ser usado [...] eu tô aprendendo assim bastante. Algumas coisinhas eu tô aplicando do que eu aprendi aqui. Aí é bem interessante. Eu tô gostando de trabalhar, tô aprendendo, cada dia, tô aprendendo mais, e é bem legal. Eu já sabia de outras experiências, porque eu sempre fui um cara muito curioso, sempre procurei me meter, fuxicar, ir perguntando pros outros. Tem um cara lá que tá me ensinando. Eu tô assimilando bem as coisas que ele tá me passando principalmente na área de cálculo [...] eu tô aprendendo no dia a dia. Esse cara que trabalha na área de logística. Ele fez Logística na UNISINOS e ele trabalhou muitos anos nessa área. Aí ele não tinha curso nem nada, aprendeu no dia a dia.

Elisandro vivia um momento importante, em sua vida profissional, pois acabava de ser promovido no trabalho. Isto o estava mobilizando muito, ao ponto de fazer com que ele tivesse faltado muito às aulas, no primeiro semestre. No período da pesquisa, ele estava tentando se estabilizar na escola.

Para falar de saberes, ele contava como e o que aprendeu em seu local de trabalho. Tanto quanto outros pesquisados salientou que aprendeu com colegas de trabalho, que já tinham experiência. Diferente dos outros, foi demonstrado um reconhecimento da contribuição e dos saberes do colega, tanto porque ele sabia

fazer o trabalho, quanto porque estava estudando em uma universidade. Verifica-se, aqui, novamente uma dimensão de um saber coletivo, que é socializado.

Elisandro começou a trabalhar aos 14 anos e, desde então, continua na labuta, tendo passado por diversas experiências, que fizeram com que ele adquirisse uma diversidade enorme de saberes, conforme se pode observar no depoimento abaixo.

Meu primeiro emprego, na verdade, de carteira assinada, foi trabalhar na rede Zaffari, do Bourbon. Primeiro Bourbon que abriu na rede, em Porto Alegre. Trabalhava como empacotador. Eu tinha 14 anos, eu estudava e trabalhava e, depois, passei pra área de depósito, que mais era a parte de devolução de mercadorias que as pessoas não levam. Depois, larguei tudo e comecei a trabalhar em uma metalúrgica. Trabalhei sete anos nessa metalúrgica e lá eu aprendi bastante coisa. Trabalhei na parte da produção, aprendi bastante coisa. Aí, depois, ela faliu, ele mudou o nome e tudo, e eu comecei a fazer um serviço meio burocrático: ir a cartório para pagar título, fazer depósito de dinheiro, de pagamento de fornecedores. Eu aprendi aquilo ali e eu trouxe comigo. Mesmo eu trabalhando na produção, fazia esse serviço pra ele. Eu aprendi isso lá com ele, ele passou pra mim. Era uma empresa bem família. Aí depois não podia mais e eu vim trabalhar na área de plástico. Depois, fui pra Betani. Fiquei quase três anos na Betani. Fui trabalhar com máquinas, na área de intrusão, aprendi a operar a intrusão, no caso de vassouras, intrusão de filamentos. Eu fiquei dois anos e meio. Fiquei um ano na injeção.

Novamente, quando ele fala do aprender, é possível compreender isto como saber, saber fazer. Sua experiência de trabalho é muito vasta, concentrando um longo período na produção e cumprindo diferentes tarefas, em cada lugar. No mundo contemporâneo, em que cada dia mais as experiências valem menos, em que os conhecimentos passados não fazem mais o presente, que fazer com os seus saberes?

Saber operar uma injetora, intrusora, fazer pagamentos, controlar estoques, em que seus conhecimentos podem qualificar as suas práticas e a experiência formativa no PROEJA?

As experiências relatadas pelos entrevistados dizem que existem fartos saberes, nas turmas do PROEJA, e que eles estão à disposição, para que seja pensada uma estratégia de formação profissional de adultos, que considere esses conhecimentos como constituintes no processo de aprendizagem.

Diante dessas multiplicidades de funções, surgem os seguintes questionamentos: São essas polivalências de que 'fala' o mercado? Essas passagens por diferentes empregos confirmam a ideia da instabilidade, como modo

de vida? Como se pode lidar com esses alunos, atravessados de tantos conhecimentos? Como o PROEJA considera essa especificidade do aluno trabalhador? Como os alunos utilizam esses saberes na escola?

7 SABERES ESCOLARES : AS RELAÇÕES QUE OS ALUNOS FAZEM



O saber é realmente uma coisa muito bonita.
Depende do que se saiba, também deverá
depender de quem sabe.

José Saramago

O discurso daqueles que representam o capital é que deve haver uma expansão da escolaridade, para atender às forças do capital. Nesse sentido, propõem uma redefinição das funções sociais da escola e a ampliação das suas atividades. Isto faz com que surja a necessidade de um sistema educacional unitário e um direcionamento da escola para um novo tipo de formação técnica e comportamental. Kuenzer (2009, p. 42) discutindo o papel do ensino médio diz que

[...] para uns poucos a qualificação científico-tecnológica e sócio-histórica para o exercício das funções vinculadas à gestão, à criação, à direção e aos serviços especializados. Para a grande maioria a escolaridade suficiente para permitir o domínio dos instrumentos minimamente necessários à existência em uma sociedade de perfil científico-tecnológico, complementada por formação profissional de curta duração, que os capacite para exercer ocupações precarizadas em um mercado cada vez mais restrito.

Nas sociedades complexas, as escolas são o lugar onde se constrói conhecimentos e onde se frequenta, com o objetivo de estudar e de aprender, pois o ciclo do conhecimento tem apenas dois momentos: “[...] um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, em que produzimos o novo conhecimento [...]” (FREIRE, 1992, p. 192)

Compreende-se o conhecimento escolar da seguinte maneira:

O conhecimento, nesse caso, englobaria os saberes sistematizados, organizados com base em normas de verificação e coerência rigorosas. Trata-se tanto do conhecimento científico quanto das disciplinas do campo das humanidades, dentro de uma esfera estritamente racional. (LOPES, 1999, p. 94)

Sobre a importância e necessidade do conhecimento escolar, vale trazer um trecho de Lopes (1999), que se mostra elucidativo, no que diz respeito à relação entre os saberes escolares e os saberes do trabalho. A autora destaca o conhecimento escolar e sua especificidade na sociedade. Para Lopes (1999, p. 19),

[...] a escola é verdadeiramente criadora de configurações cognitivas e de habitus originais, constituinte de uma cultura escolar sui generis. Portanto

há uma diferença, não necessariamente indesejável, entre saber ensinado e saber de referência: as novas configurações cognitivas, construídas pela escola ao reconstruir o saber de referência, podem trabalhar no sentido de formar habitus desejáveis no educando, habitus esses que não seriam produzidos pela simples transmissão do saber referência.

No mesmo texto, mais adiante, Lopes (1999, p. 24) aprofunda o que ela compreende como conhecimento escolar

[...] 1) trata-se de um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, que passa por um processo de transposição didática, ao mesmo tempo que é disciplinarizado; 2) constitui-se no embate com os demais saberes sociais, diferenciando-se dos mesmos. Em síntese o conhecimento escolar define-se em relação aos demais saberes sociais, seja o conhecimento científico, o conhecimento cotidiano ou os saberes populares.

As escolas e os professores escolhem os conteúdos/conhecimentos que vão ensinar às diferentes gerações, mas esse conhecimento ensinado

Tem uma especificidade inerente que o liga à história em sua estrutura e conjunturas e que é, em cada época, manifestado em seu sentido de diferentes maneiras no interior da escola [...] um esforço que é exigido hoje da prática em educação é o de relativizar o peso dos conhecimentos científicos, não como forma de desqualificá-lo [...] mas como um rico veio para possibilitar historicização da produção humana. (CORTELLA, 2000, p. 52).

Cortella (2000, p. 101) diz, ainda, que o conhecimento dentro da sala de aula “[...] é entendido como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica”. Ele também ressalta:

Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não mexer inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contra-senso supor que se possa ensinar [...] sem partir das preocupações que eles têm [...]. (CORTELLA, 2000, p. 116)

A escola não pode ficar fechada em si mesma, sem dialogar com os saberes dos alunos e sem considerar as suas experiências de trabalho e o território onde eles vivem. Essa forma de ser e estar tem contribuído para aquilo que muitos autores denominam de fracasso escolar, particularmente no Ensino Médio.

Para Freire (1992), as escolas são espaços produtores de saber e, sendo assim, são lugares onde deveria haver um encontro dos saberes dos estudantes e dos saberes escolares, propriamente ditos. Ele diz:

Podemos ainda imaginar o que poderá a escola aprender com o que poderá ensinar a cozinheiras, a zeladores, a vigias, a pais, a mães, na busca da necessária superação do 'saber da experiência feito' por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito. Este é um direito das classes populares que progressistas coerentes têm que reconhecer e por ele se bater – o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente [...] (FREIRE, 1992, p. 111)

Toda prática pedagógica deve levar em conta a visão de mundo dos alunos e construir relações pedagógicas entre estes e os professores, de tal forma que o diálogo seja um princípio. Freire (1983, p. 97) afirma que o “[...] diálogo é o encontro dos homens para ser mais” ou, ainda, “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na sua relação eu-tu” (FREIRE, 1983, p. 93). Segundo Canário (2006, p. 78),

A formação é, sempre e em primeiro lugar, um processo social que implica um confronto de ponto de vista entre o pólo dos formadores, o dos formandos e o de quem 'encomenda' a formação. A 'problematização das situações' feita em contexto pelos vários intervenientes no processo formativo poderá constituir a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola.

Nesta perspectiva, é preciso conseguir se despir da ideia de que existem alguns que sabem e outros que não sabem, ou sabem muito pouco. Canário (2006, p. 78) afirma que “[...] a concepção que continua a dominar o mundo da formação profissional continuada tende a reduzi-la a situações formais e assimétricas em que alguém que 'sabe' transfere o que 'sabe' para alguém que não 'sabe'”.

As trajetórias dos alunos da educação de adultos são carregadas de diferentes saberes, os “saberes da experiência feita”, como afirma Freire (1992). Esses conhecimentos são resultados de suas trajetórias de trabalho, de vida e, particularmente, da sua passagem, também, pela escola, para onde decidiram retornar. “Nesse sentido, a valorização da aprendizagem por via experiencial supõe o reconhecimento da importância das interações [...] formais e informais nos processos de formação.” (Canário, 2006, p. 79)

O importante é considerar os saberes dos trabalhadores-estudantes e “[...] romper com o autoritarismo dos saberes dominantes, ou seja, não considerar como únicos saberes válidos e desmascarar o processo que faz deles os melhores saberes [...]” (LOPES, 1999, p. 79).

Malglaive (1995, p.30) reconhece a especificidade dos saberes escolares e a particularidade da escola, na vida dos estudantes. Ele afirma:

Queiramos ou não, o imenso modelo escolar e a sua onnipresença embarçam as práticas e as reflexões sobre o ensino [...] Mas todos nós, formadores e formandos, passamos pela escola, lá conseguimos não apenas conhecimentos, mas também um lugar na sociedade, um estatuto, validado ou não pelos diplomas que aí obtivemos. A escola é um momento constitutivo da personalidade de cada um de nós [...].

Para ele, os saberes escolares são resultados da relação entre o ensinar e o aprender. Sobre essa relação, o autor salienta:

[...] ensinar pode ser ajudar aqueles que aprendem a construir esta articulação, desenvolvendo nela as suas capacidades cognitivas, é necessário examinar o lugar do saber na prática, antes de indicar como a importância conferida a esta relação pode estar na base de uma nova maneira de ensinar. (MALGLAIVE, 1995, p. 37)

Malglaive (1995) fala de diferentes aspectos da relação entre os saberes, a teoria e a prática. Ele diz que os saberes são instrumento de poder. Os saberes considerados teóricos permitem um controle da ação e intervêm na prática, e a prática está cheia de rotina. Para ele, a prática necessita da teoria, ao mesmo tempo em que a teoria necessita da prática. A prática é uma inteligência das coisas e, ao

mesmo tempo, necessita da teoria. Segundo a proposta de Malglaive, a teoria, a prática e a experiência estão inter-relacionadas e cada uma cumpre o seu papel.

Freire (2000, p. 85) fala sobre a importância dos saberes que esses alunos trazem para a escola e defende que eles sejam levados em consideração.

Não devemos jamais subestimar ou negar os saberes de experiências feitas, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal [...] Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista [...].

Para o autor, para que haja construção de conhecimento, e não se repita uma educação bancária é necessário levar os educandos a participarem de fato do processo educativo pois “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1983, p. 66)

O aluno trabalhador traz para a escola essa dimensão da vida, relacionada aos saberes do trabalho. Essa especificidade - ser um trabalhador que voltou a estudar - deveria fazer a diferença, quando se pensa a proposta pedagógica do PROEJA, pois

As trajetórias sociais, e escolares truncadas, não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. *Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens.* (ARROYO, 2005, p. 25). (grifos meus)

Todo processo pedagógico é único assim como cada aluno, neste sentido os professores devem levar em conta essas especificidades no planejamento de suas aulas. Desse modo os saberes de trabalho dos alunos deveriam ser a mola propulsora da prática pedagógica e não apenas um ensaio de erros e acertos na sala de aula, para Freire (1992, p.87).

O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora do seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente compreensível.

A escola poderá encontrar sentido e significado se partindo das realidades e necessidades dos alunos fazer dele a fonte na qual bebe para construir o seu conhecimento assim:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se pautar pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade [...] (ARROYO, 2005, p. 35)

Reconhecer os saberes desses sujeitos é romper com a visão de que existem aqueles que sabem e aqueles que nada sabem. Isto contraria a ideia de que eles estão ali unicamente para “receberem” conhecimentos, enquanto os professores estão ali para ensinar,

Freire (1991, p. 29) escrevendo sobre o saber e a ignorância afirma que

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.

Por isso não podemos nos colocar na posição de ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição daquele que comunica um saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade).

Quando essa questão é apresentada, busca-se perceber o sentido para os alunos do curso e das disciplinas estudadas e, também, como essas relações estão acontecendo. Quais são as dimensões a que eles dão destaque, quando refletem

sobre o retorno à escola e sobre as modificações provocadas em seus cotidianos de trabalho, como resultado dessa opção?

O saber escolar “[...] tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática de trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 38)

Não se pode negar o papel preponderante da escola, como socializadora de saberes. Forquin (1992, p. 36), falando sobre as escolhas culturais que moldam os currículos, diz que

Se a escola pode muito bem aparecer como o lugar e a matriz de saberes típicos e de formas típicas de atividades intelectuais, é preciso reconhecer que estes elementos originais não permanecem sempre encerrados nos limites do mundo escolar, mas são capazes, também, por seu poder de modelagem, de habitus, de influenciar o conjunto das práticas culturais e os modos de pensamento que têm curso num país num momento dado [...]

Existe uma divisão social do conhecimento, da mesma forma que existe a divisão social do trabalho. Segundo Lopes (1999, p. 161), “[...] a forma como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes escolares reflete a distribuição de poder no interior desta mesma sociedade e os mecanismos que asseguram o controle social dos comportamentos individuais”.

Analisando como esses estudantes do PROEJA articulam os saberes escolares a que tiveram acesso, no curso, é possível compreender o sentido desses saberes para eles, pois

[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as relações internas, não há saber senão produzido ‘em uma confrontação interpessoal’. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com outros [...] (CHARLOT, 2000, p. 59)

Canário (2006), Charlot (2000), Freire (1992, 1975) e Thompson (2002), são autores que afirmam a importância da experiência para a escola e a construção do conhecimento social, particularmente, no caso de Thompson e Freire para os alunos

da classe trabalhadora. Canário (2006, p. 78-79) afirma que “[...] o ponto de partida mais pertinente do processo de formação é a experiência daqueles que são formados”.

As palavras são como objetos que ficam no ar, nas roupas e, por fim, parecem entrar no nosso corpo, tomam conta de cada pessoa. Elas não são inocentes e dizem muito da forma como se consegue expressar o que se compreende e sente, em relação a diferentes situações. Por isso, a análise das entrevistas foi cuidadosa e fiel. Sua apresentação, no entanto, será problematizada, pois deve ser compreendida em seu contexto e nas diferentes dimensões que pode ter para os sujeitos da pesquisa e para a pesquisadora.

As trajetórias de trabalho dos alunos do PROEJA são intensas, marcadas por variadas experiências de trabalho e de vida. No período da pesquisa, alguns estavam trabalhando, outros se aposentaram, e outros se encontravam em situação de desemprego, mas tinham uma larga experiência de trabalho. Assim todos eles trouxeram, para a pesquisa, contribuições em relação ao tema estudado. Mesmo aqueles que se aborreceram e achavam que não tinham aprendido nada, ou que só tinham aprendido no trabalho, contribuíram, dizendo como veem a educação escolar e a falta de sentido que ela tem para eles.

Para analisar a relação que os alunos fazem entre os saberes escolares e os saberes do trabalho, foi construída uma metodologia e uma estratégia: primeiro identificar os saberes do trabalho dos alunos, segundo identificar como eles fazem a relação saberes escolares e trabalho saberes do trabalho e escola.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos e, ao longo da pesquisa, observou-se certa dificuldade de eles reconhecerem os saberes do trabalho e, também, fazerem relações entre esses saberes. A estratégia utilizada por eles foi vincular o seu trabalho aos conteúdos dados pelos professores. Destaca-se esse aspecto, porque não era objetivo da pesquisa investigar o papel das disciplinas e dos conteúdos, no processo educacional.

Considera-se que o fato de a pesquisa envolver alunos da formação profissional proporciona uma dimensão interessante, também porque o curso é integrado e as disciplinas da formação geral e da formação técnica cumprem papéis diferentes, mas fundamentais no processo de formação dos estudantes.

Destaca-se a contribuição de um dos entrevistados, Francisco, pois, a partir de suas afirmações, as respostas começavam a vir à tona. Ele se expressava

sempre com muita tranquilidade e cuidado, mas também com uma grande perspicácia, em relação às questões feitas. Ele quebrava o gelo, dava uma luz aos demais, que, mesmo sendo mais eloqüentes, do ponto de vista da fala, levavam um tempo maior para se dar conta do que se tratava e se sentir à vontade para falar.

Assim, inicia-se a análise com a reflexão feita por Francisco, a partir das seguintes perguntas, feitas pela pesquisadora: os conhecimentos adquiridos no PROEJA têm contribuído para o desempenho de vocês no trabalho? Como o curso tem contribuído e quais os conhecimentos que vocês acabam utilizando mais? “Assim, pensando manutenção com administração [silêncio], o primeiro pensamento que me veio é que não tem nada a ver, mas, depois, com o andamento do curso, percebi que teve disciplinas que me ajudaram (Francisco)

A forma como Francisco expressou a sua compreensão, em relação à questão, fez com que os colegas se sentissem à vontade e mais tranquilos, para fazerem as relações possíveis.

O objetivo dessa pergunta era conhecer as relações que os alunos/as fazem entre os saberes escolares e as suas atividades de trabalho.

7.1 “TU VOLTA A TE CONHECER E A CONHECER O MUNDO, TU VÊ TUDO COM OUTROS OLHOS”

Este subtítulo é um fragmento da entrevista de Patrícia, uma aluna que participou da pesquisa, sobre os saberes escolares e diz muito do sentimento dela e do conjunto dos estudantes sobre o curso e a volta a escola, já que problematizo a utilização dos saberes escolares em suas atividades de trabalho.

Os saberes escolares ou conteúdos que se destacaram, em suas falas, foram os seguintes: primeiro, a comunicação relacionada ao Português (a fala, a escrita, a leitura e a escuta); em segundo lugar, a Informática (saber usar o computador, a internet, editor de textos); e, por fim, outros saberes, como legislação, administração, recursos humanos, marketing, contabilidade, gestão, economia, rotinas comerciais e empreendedorismo.

Sobre a utilização dos saberes escolares, os entrevistados/as fizeram dois tipos de relação. Primeiro, ressaltaram como fizeram e fazem o uso desses saberes, no seu cotidiano de trabalho. Neste ponto, eles salientaram os saberes da formação

geral - como o Português, a Matemática, entre outros - e os saberes relacionados às denominadas disciplinas técnicas - como recursos humanos, legislação, administração, entre outros. Em segundo lugar, os pesquisados destacaram os saberes escolares que utilizam em seu cotidiano familiar e nas relações sociais em geral.

Optou-se por começar analisando as questões que se referem às disciplinas da formação geral e sua aplicação no cotidiano de trabalho. Depois, serão abordadas as denominadas disciplinas da formação técnica e sua utilização no trabalho e, por último, a utilização dos saberes escolares, no seu cotidiano em geral.

A separação feita, aqui, entre saberes da formação geral e da formação profissional ou técnica tem cunho meramente didático, pois

Não é mais aceitável [...] a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isso porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como talvez o mais importante. (MACHADO, 2007 p. 43)

Os alunos também se referiram aos saberes escolares, como relativos às disciplinas da área técnica e às da formação geral. Além disso, o currículo do curso está organizado contemplando a formação geral e formação profissional ou técnica. Assim, “O foco central deste trabalho é o conhecimento escolar e suas inter-relações com o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano [...] Essa interpretação concebe a existência de diferentes saberes embasados em diferentes racionalidades” (LOPES, 1999, p. 13).

Os saberes escolares aqui se apresentam como conhecimentos “[...] que englobariam os saberes sistematizados, organizados com base em normas de verificação e coerências rigorosas. Trata-se tanto do conhecimento científico, quanto das disciplinas do campo das humanidades [...]” (Lopes, 1999, p. 94)

7.2 FORMAÇÃO GERAL E RELAÇÕES DE TRABALHO

A maioria dos entrevistados considerou que, dos vários conhecimentos estudados no curso, aqueles que mais contribuíram com seu desempenho no trabalho foram os que tornaram possível se comunicar melhor com o público, ler e falar com desenvoltura, ter iniciativa e estar sempre atento. Segundo Freire (1982, p. 56), “[...] ler e escrever são momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem.”

Sobre essa dimensão dos saberes escolares, há um destaque em relação à linguagem, pois ela possibilita a comunicação:

Na comunicação, apesar de não parecer, eu sou uma pessoa muito travada. Se tem que falar sério, eu travo, esqueço, me dá branco. Então, eu trabalhei muito essa parte minha assim. Eu trabalho na recepção. Então, eu tenho que tá sempre na frente, ligada, e, por mais que não trabalhe com marketing, trabalhar na recepção da refinaria é um marketing. É a porta de entrada, então, tem que oh! (Camila)

Este depoimento retrata dois aspectos dos conteúdos escolares, importantes para a execução de sua atividade de trabalho: a Comunicação e o Marketing. Ela afirmou que o curso contribuiu para que ela reconhecesse esse limite seu e, também, o superasse. Como recepcionista, ela se reconhecia a ‘porta de entrada’ das pessoas, na empresa. Então, ela tinha que saber comunicar bem todas as questões relativas à mesma. Ela fazia a propaganda e divulgação da mesma. Se seu atendimento fosse ruim e suas informações estivessem erradas, ou, mesmo, se estivesse nervosa e atendesse mal às pessoas, iria comprometer a imagem da instituição.

Camila e Carina revelaram, ainda, que conseguiram se desinibir, tornar-se mais pró-ativas, estar sempre ligadas, além de se dar conta de que têm que fazer sempre mais. Camila estava há cinco trabalhando no mesmo local. Mesmo assim, precisou da formação recebida no curso, para se sentir mais segura, fortalecida.

Uma pessoa que chega lá totalmente solta, sem saber para onde vai, e eu consigo encaminhar. E isso, também, *o curso me ajudou, a me desinibir bastante, a comunicação, a ser mais pró-ativa, tá sempre ligada e fazer sempre mais e mais*, porque o pessoal do atendimento sempre quer mais, não adianta fazer o básico [...] É preciso ter paciência, surpreender as pessoas (Camila)

Mais a *comunicação*, pois trabalho diretamente com o público. A gente nunca sabe qual vai ser a reação, mas eu acho que é a parte mais de comunicação mesmo, e bastante calma mesmo (risos), bastante paciência. (Carina)

Suas afirmações demonstram a necessidade dessas trabalhadoras, no sentido de estarem bem consigo próprias e de dominar um dos seus instrumentos de trabalho, que, nesse caso, é a voz, a fala, o verbo. O conhecimento se afasta, aqui, de uma visão instrumental e utilitária, e passa a contribuir com a formação geral dos estudantes. Para Marx (1984, p. 178) o “elemento do pensar mesmo, o elemento da manifestação de vida do pensamento, a linguagem é de natureza sensorial”

Para essas alunas, o PROEJA estava contribuindo para que elas qualificassem o seu trabalho, a partir do próprio crescimento pessoal. Português e Comunicação se confundem, em suas respostas, ora sendo algo destacado porque contribui para que leiam e escrevam melhor, ora evidenciados em função da comunicação verbal que lhes possibilita. “A língua mesma é tanto o produto de uma coletividade quanto sob outro aspecto ela mesma é a existência da coletividade, é a existência que fala por si da mesma.” (MARX, 1984, p. 340)

Há, na grade curricular do curso, tanto a disciplina de Português, como a de Comunicação. Assim, as suas falas podem ter sido influenciadas por estas aulas. Português, por exemplo, eles têm durante os três anos do curso. Têm aula de Comunicação, também. Este fato pode ter interferido em suas respostas, durante as entrevistas, mesmo que inconscientemente.

O Português foi destacado inúmeras vezes, em suas falas, às vezes, como aquela aula que, de fato, contribui objetivamente na execução de seu trabalho. Outras vezes, como apareceu no grupo focal, porque achavam muito difícil e com muitas regras e, portanto, eles tinham que perguntar mais, para poder entender.

Não é que a gente consiga expressar mais os nossos conhecimentos, mas Português tem muita regra, e a gente tem muita dúvida. Então, nós estamos sempre em dúvida. Como agora mudou toda ortografia, então, tem muita dúvida até como é que escreve, o que é que continua, o que mudou né? (Francisco)

Essa ambiguidade sobre as aulas de Português esteve sempre presente nas entrevistas, o que não diminui em nada a sua importância, como um saber necessário aos estudantes, na execução de suas atividades de trabalho.

Outra dimensão referente a esse conteúdo é à participação nas aulas, como apareceu na fala de Cristenluam. Para ela, nas aulas de Português eles participavam, fazendo perguntas. No grupo focal, contudo, houve certo constrangimento, quando ela destacou essa disciplina. É o que se pode ler, no depoimento abaixo:

Em Português também, a gente fala mais do que escuta, a gente pergunta mais, até mesmo sobre memorando, essas coisas, sobre fichas, essas coisas assim. A maioria das gurias trabalha em escritório. Então, surgem dúvidas, então, na aula. A aula de Português é participativa. (Cristenluam)

Os alunos estão utilizando esses conhecimentos escolares, estudados no curso, visando a sua qualificação como trabalhadores. Freire (1992, p. 69) salienta que isso é “[...] um direito que o povo tem de conhecer melhor o que já conhece em razão de sua prática [...] e de conhecer o que ainda não conhece”.

Outra dimensão da aprendizagem do Português se refere ao domínio da leitura, como um código muito importante na sociedade ocidental e capitalista. Quando isso acontece, eles se sentem realizados, felizes mesmo, como afirmou Joelcir: “É a melhor coisa que aconteceu” (Joelcir). Para Freire (2000, p. 89),

Ler é algo mais criador do que simplesmente ou ingenuamente ‘passear’ sobre as palavras. Leio tanto mais e melhor quanto, inteirando-me da substantividade do que leio me vou tornando capaz de re-escrever o lido, à minha maneira, e de escrever o por mim ainda não escrito. Não é possível dicotomizar ler e escrever

A leitura da palavra e a leitura de mundo são processos que acontecem juntos. Por exemplo, quando respondeu à pergunta sobre os saberes escolares, Joelcir contou que copiou, de um anúncio do metrô, informações sobre os pisos salariais, para o pagamento do Programa Bolsa Família¹⁵, e as levou para o

¹⁵ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de

trabalho. Através desse depoimento, ele deixou claro que, fazendo isso, estava fazendo uma leitura de mundo, de realidade. Ele sabia das necessidades de seus colegas e, por isso, compreendia que aquela informação podia ajudar. Além disso, ele também estava fazendo uma leitura da palavra escrita, que conseguiu aperfeiçoar com a volta à escola.

Fazia trinta anos que eu não estudava. Então, pra mim, tá desenvolvendo todas as áreas. Quando eu vejo um anúncio no Jornal, que é relacionado com legislação, então eu vou recortando e botando em uma pastinha. Hoje, eu recortei uns assuntos de salário-família: pra faixa de salário até R\$390,00, dá R\$20,00; e de R\$390,00 até R\$525,00, dá R\$14,04. Entendeu? É uma coisa que o pessoal já fica mais informado, e aí tem o direito ao salário-família, que não tenho lá no trabalho. Então guardei isso aí também. Eu vi no trem esse anúncio. Aí eu peguei e anotei. (Joelcir)

Há uma utilização do saber escolar, relacionado à língua materna, que se refere à leitura e à interpretação, em prol de uma necessidade coletiva. Trata-se de uma necessidade de classe dos segmentos mais empobrecidos da sociedade, que, mesmo trabalhando, precisam de uma política de complementação e redistribuição de renda. Há, explicitamente, uma solidariedade de classe, uma ética posta nessa iniciativa de Joelcir.

Para Lopes (1999, p. 166),

Existem assuntos que são socialmente mais essenciais em função da importância que o próprio conteúdo já assumiu historicamente. É o caso, por exemplo, do ensino da língua materna e da matemática, duas linguagens básicas para leitura do mundo [...].

No depoimento abaixo, evidencia-se outra dimensão em relação a ler a palavra e ler o mundo, que se destaca como algo que contribui em suas relações no trabalho. Joelcir disse:

Tinha bolinhos de guris. Eu chegava e conversava, e eles falavam. Aí o assunto morria e eles continuavam, e eu só, assim, olhava pra um e olhava pra outro. Hoje não, *hoje eu tenho o conhecimento aqui do colégio*. Compro Diário Gaúcho todo dia. Já fui assinante do correio, Correio do Povo, agora do Diário Gaúcho. Então, tô sempre por

dentro de uma notícia e outra. Pode ser um jornal que é mais barato, não? É porque eu tô lendo, muitas palavras a gente fica sabendo como é que escreve, porque eles são atualizados [os jovens]. Então, eles tã fazendo e a gente vai olhando e participa do assunto (Joelcir).

Este depoimento mostra a existência de uma relação geracional, em seu trabalho, em que os mais novos eram percebidos, por ele, como os que “são atualizados”. Ele, portanto, era o desatualizado. Com a volta à escola, Joelcir passou a conseguir “participar dos assuntos”, “ler jornais”, enfim, conversar nas rodinhas com os outros trabalhadores. Disse que conseguia fazer isso, “porque muitas palavras a gente fica sabendo”. Sabendo essas palavras, ele conseguia ler mais, e lendo mais, ele podia ter mais assuntos para a roda de colegas de trabalho, e não precisava mais sair logo da roda de conversa, por falta de assunto.

Em sua fala, é possível detectar a importância da educação, como uma possibilidade de humanização e socialização, através da escola. Ao mesmo tempo, percebe-se a sua dimensão equalizadora (CURY, 2000), na medida em que possibilita, ao trabalhador, aproximar seus conhecimentos dos conhecimentos dos demais colegas. Essa era uma defasagem sentida por ele e por um conjunto de alunos.

Joelcir confidenciou algo que lhe incomodava, em seu trabalho e, talvez, em suas outras relações sociais: a falta de assuntos e temas, sobre os quais podia conversar e trocar ideias. A escola contribuiu para que ele se sentisse mais capacitado, seguro, feliz. Ter iniciado o Ensino Médio, por si só, não resolveu todas as suas “limitações”, mas o fato de se sentir mais seguro, em relação ao domínio da linguagem, foi central para que ele superasse esse sentimento.

7.3 OS SABERES ESCOLARES E O COTIDIANO DE VIDA

A pesquisa realizada indicou que não é só em relação às atividades de trabalho que os saberes escolares contribuem. Eles criam condições, também, para melhorar a qualidade de vida desses trabalhadores, de um modo em geral. As falas e análises a seguir trazem essa dimensão, sob o ponto de vista dos alunos.

Os alunos trouxeram, em seus depoimentos, a dimensão subjetiva do aprendizado que o PROEJA lhes propicia. Afirmaram que sua timidez foi superada,

que passaram a falar mais, a se sentirem mais seguros, conforme se pode observar, na fala abaixo:

Eu era bem tímida assim. Eu me achava inferior às pessoas e agora não, muito pelo contrário. A hora que eu puder debater, eu vou debater, Às vezes, tu não tem certeza do que tu tá falando. Claro tu não concluiu o curso, não tem um curso superior, mas, mesmo diante desse problema, a gente consegue tirar de letra (Patrícia)

É muito forte alguém confessar que se acha inferior às outras pessoas, mas é muito acalentador que a escola, que vive em permanente fogo cruzado, contribua para a superação desse sentimento. Isso, por si só, já seria virtuoso, pois uma pessoa que gosta de si mesmo consegue ser um trabalhador melhor e mais seguro, um pai ou mãe firme e mais feliz, um/a aluno/a que se sente em condições de contribuir.

A fala de Patrícia também lembra que devemos ter esperança na educação escolar, pois “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança [...]” (FREIRE, 2000, p. 11)

A fala abaixo demonstra, novamente, a contribuição do Português e/ou Comunicação para superação da timidez de outros alunos. A partir de então, o aluno se sentiu mais seguro, para se relacionar com o conjunto das pessoas com as quais convivia. “O português também ajudou bastante. Eu era bem tímido, até pra falar. Eu falava baixinho, todo assim. Me deu mais segurança” (Francisco). Ou ainda:

Pra leitura, antes era uma briga, um sacrifício. Agora eu já trato tranquilamente. Tanto é que, em casa mesmo, eu exercito. Quando eu vou ler alguma coisa, eu leio em voz alta, pra mim mesmo ouvi. Então, pra mim, tem desenvolvido bastante, pra mim foi a melhor coisa que aconteceu. (Joelcir)

Quanto ao domínio da linguagem escrita é um saber delegado historicamente à escola e, normalmente, não se consegue perceber a sua efetividade. Por isso, foi tão significativo ouvir dos alunos que esses conhecimentos fizeram com que eles se colocassem melhor, nas relações sociais das quais fazem parte - trabalho, família, amigos - além de lhes possibilitar a superação da timidez e da vergonha, por conseguirem se expressar mais e melhor:

Tu não tens palavras novas, então, tu vais ficando pra trás. Tu vê pessoas conversando, assim, e tu quer entrar no assunto mais tu não... tu fica travado, tu não sabe o que tá falando. É que tu não tem conhecimento do assunto, se tu lê um livro, lê

um jornal, aí tu tá por dentro do que tá acontecendo. Por exemplo, se hoje se me perguntarem sobre novela, eu não sei nada. Eu não tô assistindo mais novelas, mas, na escola, assim, a gente pode conversar. (Francisco)

A fala de Francisco, um adulto, trabalhador, com uma profissão definida, demonstra que ele necessita da escola, no sentido de conseguir se apropriar de “novas palavras”, para poder se comunicar. Essa é uma habilidade ou saber que se esperaria que os alunos tivessem desenvolvido, durante o Ensino Fundamental, mas que, segundo a pesquisa, retorna como algo importante para eles, que estão cursando o Ensino Médio.

Suas falas oferecem uma pista, que pode contribuir no debate em torno da crise vivenciada pela educação escolar no País e, também, da própria implementação do PROEJA nos Institutos Federais. Isto é bastante significativo, pois é de domínio público que, no Ensino Médio, a evasão é altíssima e a reprovação também,

Ao se observar [...] o desempenho dos alunos do Ensino Médio, em comparação aos demais níveis, isto é, de alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, constata-se que são os secundaristas que apresentam a maior distância entre a média nacional e o padrão mínimo [...]. (NOKAZI, 2008, p. 15).

Em detrimento da longa experiência, como trabalhadores, a sua capacidade de se sentir pleno e seguro passa, ainda, pela educação escolar. Nesse sentido, entende-se a “[...] a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana [...]” (MANFREDI, 2002, p. 57).

A educação profissional de adultos pode dar a sua contribuição, nesse processo, já que “As relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural. (MANFREDI, 2002, p. 32).

Outro aspecto que se destaca, nos depoimentos, é a timidez, que, nesse caso, não se apresenta apenas com um jeito de ser ou um traço da personalidade, mas como algo que foi provocado pela não aceitação – da sociedade e sua – de sua linguagem, do seu modo de ser, de sua cultura de classe. A cultura é entendida,

aqui, “[...] como expressão do esforço criador do ser humano [...]” (FREIRE, 2000, p. 97).

As classes populares, historicamente, vivenciam um processo de desqualificação do seu saber e da sua linguagem. Há uma hegemonia, no seio da sociedade, que diz que o saber correto é aquele próprio das classes dominantes. Para romper essa visão, é importante que a escola conheça, resgate e valorize os saberes que os alunos trazem e que não “[...] vá deixando para trás a cultura comum, do povo, baseada na experiência.” (THOMPSON, 2002, p. 31). Na realidade, espera-se que a educação parta da experiência dos trabalhadores-alunos, para buscar sua superação.

Por mais que seus depoimentos sejam um elogio ao curso, deve-se ficar atento ao que eles estão dizendo, quando se colocam em uma situação de aprendiz, fundamentalmente. Essa é uma tensão que se expressa “[...] no próprio meio de instrução: a linguagem.” (THOMPSON, 2002, p. 33).

Quando se parte da compreensão de que timidez significa ser acanhado e sem iniciativa, pode-se ficar imaginando em que momento da sua trajetória escolar e/ou pessoal esse traço de sua personalidade se consolidou. Pode-se, também, questionar porque somente no curso do PROEJA eles iniciaram a sua superação, pois “[...] quanto aos trabalhadores e às suas necessidades de sobrevivência, parece haver menor clareza quanto às opções concretas de formação profissional.” (FRANCO, 1998, p. 102). É possível afirmar, ainda, que “[...] entre a formação e o exercício profissional há uma relação imprecisa e não uma relação linear de causa e efeito.” (CANÁRIO, 2006, p. 59).

O retorno à escola possibilitou a superação do medo, da timidez, da baixa estima, criando condições para que esses sujeitos soubessem como agir, para transformar as suas relações sociais. Acredita-se, portanto, que ensinar exige esperança, no sentido de que é “difícil, mas é possível mudar” (FREIRE, 2000, p. 98)

Arroyo (2005, p. 41) defende a educação de jovens e adultos, como um direito, e destaca a importância que tem a decisão de voltar a estudar, referindo-a como “[...] uma escolha nada fácil. Talvez mais um engano. Ao voltar às aulas, à noite, após o trabalho, não terão recepções como quando crianças [...]”.

Conversar, socializar seus saberes, trocar opiniões, se colocar em relação aos outros são dimensões importantes da vida humana, pois

A linguagem oral e também a imagem, com menos intensidade, foram recursos fundamentais utilizados pelos seres humanos na transmissão do conhecimento e da experiência, como é lógico muito antes do que fosse a palavra escrita. (SACRISTÁN, 2005, p. 172)

A fala, uma das formas de expressão mais utilizada pelas classes populares, é colocada em xeque quando em contato com uma coletividade, particularmente uma coletividade letrada como a escolar, ou com outros saberes formais como o local de trabalho, segundo depreendo de seus depoimentos, para Sacristán (2005, p. 172):

Narrar e se comunicar falando com os outros foi e continuará sendo um importante meio de adquirir experiência, de se educar com os outros, embora se calar seja uma norma escolar frequentemente lembrada, e muitas outras vezes transgredidas. Seja qual for a evolução futura das práticas educacionais, a oralidade terá um lugar importante na educação.

Aqui é lembrado por Sacristán essa dimensão disciplinadora da escola, onde o silêncio e a ordem dentro da sala de aula é um pressuposto importante para os professores e para o processo de aprendizagem.

A elevação do conceito sobre si mesmo aparece em vários e diferentes momentos das suas falas. É como se eles, anteriormente, tivessem introjetado, em si, um conceito negativo da sua forma de falar e se colocar no mundo, e a escola oferecesse as condições para que eles mudassem de opinião, sobre si mesmos, a partir de si e a partir de outros também.

Eu tenho uma irmã que me diz: “Ah! Catiucia, eu te acho muito forte, pra trabalhar e estudar, porque, ou eu trabalho ou eu estudo”. Ela tem dois filhos e é uma mãe super-protetora. Eu disse: é pelos filhos mesmo que a gente tenta, e eu me acho fraca sabe! Eu acho legal estudar, e as funcionárias dizem: “não tem nada no chão escrito”. (Catiucia)

Aqui há uma rede de relações que ela tece, quase sem querer: ela, sua irmã e suas funcionárias. Cada uma percebe, de um ponto de vista, o papel da educação, e o esforço e os motivos que envolvem voltar ou não a estudar. Esse ponto de vista é

diferente para a irmã dela, que não consegue conciliar trabalho e estudo, e para as funcionárias, que não veem motivo para estudar, pois “não tem nada no chão escrito”. Catiucia discorda das funcionárias, que desistiram de estudar.

A capacidade de voltar a estudar e continuar trabalhando é, para os parentes e amigos, algo considerado muito importante e que demonstra força de vontade e coragem, (aumentando) melhorando a imagem dos estudantes, frente aos seus parentes, amigos, conhecidos.

O depoimento de Joelcir é muito significativo, quanto a esse aspecto. Seu esforço é reconhecido por seus filhos.

Meus filhos também, os três pra mim: “Oh! Pai, parabéns, tu voltar a estudar e fazer o que tu tá fazendo não é qualquer um que faz isso aí”. Às vezes eu ouço o quê? “O velho voltou a estudar?” Eu digo: “Olha, eu já vi gente mais velha que eu”. Aí eu disse: “Agora mesmo é que eu vou continuar”. (Joelcir)

Exige muita disciplina, esforço e dedicação voltar a estudar, principalmente estudar à noite, após uma longa jornada de trabalho – em casa ou na empresa. Parentes e amigos reconhecem esse esforço empreendido por vários trabalhadores, mesmo que, às vezes, o resultado final não seja exatamente o esperado por eles: conseguir um emprego de carteira assinada e que remunere bem, além de lhes garantir os direitos sociais básicos. Para Arroyo (2005, p. 28), “A presença de milhões de jovens adultos, fazendo tanto sacrifícios por sua educação, pode ser lida, como um sinal inequívoco de que se reconhecem sujeitos de direitos e exigem da sociedade e do Estado esse reconhecimento.”

Voltando as suas falas, é possível observar que o Português aparece, também, como um instrumento, na luta por uma vaga no mercado de trabalho.

O Português basicamente, a escrita e a fala, comunicação. A gente vai usar pra sempre, todo lugar que a gente for, toda empresa, tudo a gente vai ter que saber usar muito bem a escrita, muito bem a fala, a comunicação. Eu acho que isso me ajudou um monte. Foi uma das matérias que eu acho que mais se identifica com o mercado. (Carina)

Carina era a mais jovem de todos/as os/as alunos/as da pesquisa, e sua expectativa também diferiu da dos demais entrevistados. Ela relacionou, de forma direta, os conteúdos escolares e as necessidades do mercado de trabalho. Demonstrou compreender as regras do jogo, na disputa por uma vaga e tentar tirar

proveito dos saberes escolares, no sentido de conseguir se colocar bem, em uma entrevista ou em determinadas situações de trabalho. Ela afirmou, sobre a disciplina de Português: “Foi uma das matérias que eu acho que mais se identifica com o mercado” (Carina).

O depoimento abaixo revela outra dimensão do impacto do conhecimento escolar no trabalho, não um impacto do ponto de vista de estar fazendo melhor tecnicamente o trabalho, mas que envolve as suas relações no local de trabalho. “Hoje eu sei mais do que os meus colegas. Hoje eu tô ensinando eles a trabalhar. Como eu falei, é a parte de Português que ajudou bastante. Antes, eu sabia o que eu fazia, mas eu não sabia passar pras outras pessoas”. (Francisco)

A fala de Francisco dá sentido à afirmação de Fernandes (2001, p. 63), de que “o saber dá poder de uso”. Nesse caso, o conhecimento escolar se transformou em saber, quando o aluno conseguiu “passar pras outras pessoas” aquilo que sabe.

Seu depoimento chama a atenção, por demonstrar como os seres humanos são capazes de criar e como a escola pode contribuir para que isso aconteça. Como afirma Freire (1996, p. 77), “[...] mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender” e de ensinar, como lembra o depoimento de Francisco.

O depoimento abaixo evidencia a importância dos conhecimentos de legislação para o seu dia a dia.

É legislação pra nós foi pouco o período que a gente teve, legislação acho que não deu nem dois meses, mais foi bem interessante. É que é um assunto que surge muito a curiosidade assim, e praticamente tudo, tudo gira em torno de legislação, leis, regras, normas, direitos, deveres então a gente ficou meio nocauteado nessa disciplina mais pelo que eu entendi foi bem interessante assim. (Camila)

Seus depoimentos revelaram, também, que esse conhecimento faz sentido, por tratar das coisas do dia a dia, que dizem respeito à vida de todo ser humano. Segundo os estudantes, a falta de conhecimento sobre essas questões faz com que eles sejam “enrolados”. Aqui se destaca uma questão, fundamental em todo processo educativo, que é o fortalecimento da cidadania desses alunos, através do ato educativo.

Os depoimentos mostraram uma *tensão* vivida pelos estudantes, naquilo que diz respeito à luta pelos seus direitos como cidadãos e sujeitos políticos, em permanente busca de conhecimento. Para Freire (2000, p. 95), “[...] na formação não

dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania”.

Parte-se, agora, para a análise da visão dos alunos sobre a utilização dos sabres escolares, em relação às disciplinas da área técnica.

7.4 RELAÇÕES ENTRE AS DISCIPLINAS TÉCNICAS E O MUNDO DO TRABALHO

Outras áreas de conhecimento do curso foram relacionadas, por eles, como aquelas que contribuem com o seu desempenho no trabalho. São aqueles saberes relacionados às disciplinas: Informática, Administração/Gestão, Legislação, Contabilidade, Inglês.

Inicia-se pelos depoimentos que se referem à Informática:

Com o andamento do curso, teve disciplinas que me ajudaram. Por exemplo, eu não sabia usar o computador. A Informática, assim, ajudou bastante. Eu só via os computadores na fábrica e eu não sabia operar. Só sabia que aquilo lá era um computador [...] Com o curso de Informática, eu aprendi. Aprendi também a fazer um requerimento. Eu adquiri um computador também (risos dele e dos colegas) e daí hoje as pessoas vêm pra mim: “Tu podes fazer uma planilha, assim, pra mim?”. Eu digo: “Faço”. Tô ajudando nas planilhas, também as colegas.

Informática também me ajuda, porque tem desenho no computador e a parte de cálculo também. Então, assim, me ajudou tanto pessoal como profissionalmente. Então foi importante voltar pra escola. Tô aproveitando bem o curso. (Francisco)

A Informática apareceu como uma aprendizagem fundamental para sua experiência de trabalho, mesmo que ele não utilizasse o computador, em sua função. Francisco era mecânico de manutenção e líder da equipe, e, em seu trabalho, ele não tinha acesso direto ao computador.

Apenas três alunas/os entrevistados/as não apontaram a informática como muito importante ou importante. E apenas uma aluna não tinha computador em casa ou no trabalho, sendo que o único contato dela com a Informática ocorria durante as aulas no curso.

Nas aulas, eles aprenderam a utilizar o computador: ligar, desligar, usar o Word, o Excel, a fazer planilhas e requerimentos, a utilizar o Powerpoint – principalmente para apresentar os trabalhos em aula. Além disso, havia uma

orientação do curso, no sentido de que todos os professores deveriam incentivar a utilização do mesmo para pesquisa e apresentação dos trabalhos.

A aprendizagem da Informática tem uma dimensão simbólica muito grande. Pode-se perceber esse aspecto, pelo fato de que, depois do seu ingresso no curso, Francisco comprou um computador para uso pessoal. Ele aprendeu a usar o computador, nas aulas de Informática, e depois o utilizava no trabalho, para ajudar os colegas, fazendo planilhas, gráficos, digitando um memorando. Ele se afirmou como sujeito de saber, de saber mais do que os seus colegas. Isso contribuiu com sua auto-estima e o fazia diferente, frente aos demais.

Já Catiucia conseguia usufruir diretamente desse novo conhecimento, em suas atividades de trabalho, como se pode observar, em seu depoimento:

Há alguns anos atrás, eu nem sabia ligar o computador. Hoje com as partes que a gente tá aprendendo, com o *Excel*, até hoje a gente aprendeu muito rápido, meio que, assim, passou por nós até, mas tá me ajudando bastante. A parte que eu mais uso é pra fazer serviços eletrônicos. Assim quando tem que fazer algum orçamento, como eu já fiz para o meu chefe. Tudo eu envio por e-mail. Eu também não sabia mexer com e-mail, criei um e-mail pra mim, comecei a enviar pra ele [o chefe dela] receber, abrir essas coisa, assim. E uma vez eu fiz também uma pesquisa dos produtos de limpeza, dos preços. Aí consegui fazer na planilha também, essa diferença de uma empresa para outra, de distribuidoras. Aí enviei pra ele, ele gostou bastante (Catiucia).

Catiucia utilizava de forma variada os conhecimentos de Informática, adquiridos no curso: para se comunicar com o chefe, de forma mais rápida, para fazer orçamentos, para elaborar planilhas. Com isso, ela conseguiu se afirmar como trabalhadora, na função de líder de equipe e, também, agradar ao seu chefe.

Carina apresentou outras dimensões, em relação à utilização desses saberes, pois já sabia utilizar o computador.

Foi um aprendizado muito bom, porque eu uso computador o dia inteiro. Minha jornada de trabalho inteira na frente do computador. Já conhecia, já tinha noção, já tinha trabalhado anteriormente, já tinha curso, já tinha em casa. Então, eu já tinha aquele certo domínio, mas tem muitas coisas que só fui aprender realmente aqui, na escola, quando nós tivemos Informática. O *Excel*, que é muito importante, eu utilizo bastante. Acho que muitas pessoas utilizam o *Windows*, *Word*. São ferramentas básicas da Informática, *Windows*, *Word*, internet, que hoje eu acho que não tem quem não saiba mexer na internet. Então, mais basicamente, eu acho que uma das mais importantes, que eu pelo menos uso hoje e que agora tenho conhecimento, é o *Excel*. (Carina)

Para Carina, a informática faz parte do cotidiano das pessoas. Ela afirma que já tinha algum conhecimento, mas a escola lhe proporcionou um diferencial, que é trabalhar com o Excel.

Saber acessar à internet e utilizar o computador são importantes em qualquer circunstância, principalmente se for considerado o fato de que se vive a denominada sociedade informacional (CASTELLS, 2000) em que, cada dia mais, os espaços se informatizam. E isto ocorre, particularmente, no mundo do trabalho, onde é necessário saber informática, para as mais variadas funções. Existem, contudo, alguns limites, em relação ao aprendizado dessa disciplina, no curso. É o que está relatado nos depoimentos abaixo:

A Informática, tivemos em pouco tempo, mas me ajuda bastante no trabalho. (Francisco)

Teve falhas, quando a gente começou, já que não tinha professor de Informática. Aí só teve o professor no final do ano, que deu toda a atenção pra nós. Então, parece que todo dia a gente começa de novo sabe? Nós temos, no primeiro e no segundo ano, mas devia ter no terceiro, porque é muito preciso ter e recursos também [ela se refere à sala de informática]. (Marinubia)

Para alguns alunos, as aulas de Informática, apesar de boas e “úteis”, tiveram alguns problemas. No caso de uma turma, o problema inicial foi a falta de professor, no início do curso. Outros reclamaram do fato de as aulas serem poucas e não conseguirem dar conta de todas as necessidades dos alunos, principalmente os mais velhos. Alguns alunos/as relataram que só passaram na disciplina porque fizeram um curso particular.

Outra disciplina mencionada, como sendo utilizada no dia a dia de trabalho, foi o Inglês, destacado por um aluno, como uma disciplina técnica, conforme está expresso na fala abaixo:

Na parte técnica, assim, foi Inglês. Tem muitas coisas em máquinas, que é em inglês. Tem muitas coisas, assim, aí a gente lá dentro da sala tem [...] algumas máquinas que tem que fazer *setup* e é tudo em inglês. Aí tu tem que ir procurando ali. Aí eu aprendi algumas coisas, assim, e levei pro meu dia a dia. Assim é bem interessante [...] (Elisandro)

A disciplina de Inglês contribui para que o aluno consiga ler instruções, escritas nessa língua, nas máquinas e nos manuais, dando um sentido inovador para o uso desse conhecimento. Já Camila, que era recepcionista, achava que ele

contribuía, porque ela necessitava de noções básicas de inglês e de outras línguas, para atender na recepção.

Outras disciplinas apareceram, em seus depoimentos, e estavam relacionadas aos conteúdos, em seu sentido amplo. As falas que tratam de gestão de pessoas, organização empresarial, recursos humanos, legislação, marketing, ética, se confundiram. Eles não conseguiram deixar claro, exatamente, o nome da disciplina.

Abaixo algumas falas que fazem uma relação entre esses conhecimentos técnicos, propriamente ditos, e suas atividades de trabalho.

Como eu falei anteriormente, são várias as coisas que às vezes tu não entendes na empresa, como eu falei na outra entrevista. Ah! o organograma, o fluxograma de uma empresa. Tu começa a estudar, tu começa a entender o porquê daquilo ali. Tu começa a entender as partes da empresa, o que é que cada um faz, o porquê que cada um tem a sua função. (Patrícia)

Administrar é tu saber como é que vai lidar com a parte de pagamento, com a parte da distribuição da empresa, cada um na sua função. Tu começa a entender mais isso. No momento que tu tá ali, tu é como eu, a telefonista, por exemplo, tu ali, ah! Tem o diretor lá, aquele lá faz não sei o quê. Tu passa as ligações, tu recebes as pessoas, mas tu não te envolve naquele meio e, já na parte administrativa, às vezes passa um documento por ti ou chegou um fax, aí tu: “Poxa! Isso aqui eu sei, sabe?”. (Patrícia)

Marketing também eu acho que é uma matéria superinteressante. Gestão de recursos humanos, então, nem se fala, porque é basicamente o que eu faço, basicamente o que eu uso no meu dia a dia. Então, quanto mais conhecimento a gente puder adquirir, eu puder adquirir, melhor. Quem dá gestão é a Janaína. Ela dá três matérias: Ética, Marketing e Recursos Humanos, bem no meu campo. (Carina)

Outro conhecimento bastante salientado, nas entrevistas e no grupo focal, foi o de legislação. Eles destacaram como muito importante, para suas vidas, o fato de passarem a conhecer as leis, que lhes garantem seus direitos de trabalhadores e cidadãos. Os depoimentos abaixo expressam esse sentido:

Algumas coisas ajudavam, principalmente, na parte de administração, quando eu queria saber alguma coisa sobre *legislação*, já que a gente tava estudando mesmo as leis do trabalho. A gente aprendia bastante coisa, só que a gente exige o direito da gente. (Liliam)

Pra mim, legislação. A gente pergunta mais, ela explica mais, tira as nossas dúvidas, e, se deixar, ela não dá aula e a gente vai sempre perguntando, perguntando. Todo mundo vai perguntando, todo mundo esclarece, tira dúvidas - os colegas concordam. (grupo focal)

Legislação, com a Dalila, legislação de todos os tipos, trabalhistas, leis tributárias também, que foi muito interessante. A gente até teve, também, uma matéria de legislação com o Fernando ali da COREGIS. Eu acho que ele não é professor, mais foi uma das melhores aulas que a gente teve de legislação tributária. É muito bom, muito bom mesmo. A gente aprendeu a ver muita coisa, como olhar direito até uma conta de luz, de água, o que a gente paga de imposto, o que a gente não paga. Ele explicou tudo direitinho, pra nós. Foi uma das melhores aulas que a gente teve. (Carina)

[Suspiro longo, silêncio muito longo] Não, não uso assim porque não trabalho específico, assim, no administrativo. Então, muita coisa eu aprendi tipo na área de RH, na área de Marketing. Muita coisa me abriu os horizontes, mas ainda não tive a oportunidade de aplicar. Então, acredito que isso o ano que vem tenho assim uma meta, que o ano que vem vou colocar em prática. Pretendo, assim, deixar passar esse turbilhão de aula, esse monte de coisas, colocar os pés no chão e seguir em frente. (Camila)

Aqui aparece uma dimensão sobre a participação deles nas aulas, através da dúvida, da pergunta. Por um lado, isto é muito bom. Eles sentem que estão participando das aulas e que estão sendo ouvidos; por outro lado, essa visão reduz a participação a perguntas e repostas, onde permanece a dicotomia entre o professor que sabe e o aluno que apenas tem dúvidas. Isso não caracteriza, necessariamente, um reconhecimento dos saberes dos alunos em aula.

As falas seguintes referem os saberes escolares como um disparador de mecanismos, que contribui para o exercício de sua cidadania, de um modo em geral. Para alguns alunos, trata-se da cidadania relacionada aos seus direitos como consumidores:

Tem coisas que consegues desenvolver com facilidade, sendo que, antes, não. Antes eu pegava uma fatura e não me perguntava: “O que será isso? O que será aquilo?”. Até pra conversar num lugar, numa loja, que nem eu digo pra ele: “Ah! A gente nunca vai chegar brigando, mesmo tendo um problema. Tá sabendo que tá havendo uma cobrança errada, tem que chegar dialogando, mostrando que tu também sabe tanto quanto eles, que daí eles não passam a perna na gente sabe? (risos) E, se tu entrar numa conversa, tu sabe, eles sabem que esse aí não dá pra lograr, porque, pelo jeito, também estuda, também tem uma formação. Então, é uma coisa que tá me ajudando bastante, em casa e no serviço (Marinubia)

Outro aspecto que se destaca, nesse depoimento, é em relação à preocupação com a postura, no trato com as pessoas. Vários estudantes citaram esse aspecto, como sendo algo que aperfeiçoaram e que relacionam à passagem pelo curso.

Esse exercício da cidadania, na busca por seus direitos de consumidores, se evidencia, também, na fala abaixo,

Os estabelecimentos às vezes não te dão importância, e como tu já sabe o que eles têm que fazer, tu já chega com outra reação. Eles acham que a pessoa que não paga não é mais cliente, mas tu, conhecendo teus direitos, tu ganha deles na conversa. Não precisa brigar nem nada. Eu acho muito importante, também mudou bastante. Mudou, porque eu tinha uma outra visão. Qualquer coisa eu dizia: “O que é isso? Não é bem assim”. Agora, não. Tu fala, só de tu falares, tu já ganha (risos). É, qualquer coisa já rodava a baiana (Marinubia)

O curso acaba por modificar seus comportamentos, sob dois pontos de vista. Um, no tratamento direto com outras pessoas; e outro, do ponto de vista do argumento verbal, visto que eles se consideraram detentores de conhecimentos e passaram a conseguir sustentar uma conversa, na defesa de seus direitos, como bem mostraram os depoimentos anteriores.

A legislação apareceu, de forma quase unânime, como uma disciplina importante e interessante, que lhes possibilitou e possibilita conhecer seus direitos trabalhistas e outros.

Somente em alguns momentos os estudantes se referem aos seus direitos trabalhistas, como ocorreu na fala anterior, mas em nenhuma dessas situações, eles mencionaram o sindicato ou associação. Todo esforço, na busca por seus direitos, acontece de forma individual. Duas vezes, apenas, o sindicato foi citado, em toda a pesquisa. Uma vez, quando um aluno precisou ingressar na justiça, para resolver questões relativas à sua aposentadoria; e outra, no momento em que uma aluna disse que não sabe nada “sobre isso de sindicato”.

No grupo focal, a temática da legislação foi novamente citada pelos alunos, de forma unânime. Primeiro, sendo considerada como uma aula interessante e, portanto, em que o tempo passa rápido. Como segundo ponto, eles destacaram a relevância daqueles conteúdos estudados, pois, assim, disseram que se mantinham informados e não eram enganados ou passados para trás, por outras pessoas.

Legislação, a gente aprende coisa do dia a dia, de casa. Os 45 minutos, assim, voa, porque são coisas que interessam. Até deveria ter mais períodos, porque é uma coisa que enfoca bem a vida do ser humano, que às vezes tu não tem uma visão de como é que é. Tem pessoas que não têm o ensino que nem a gente tá tendo, não tem a sabedoria. Às vezes, as outras pessoas conseguem te enrolar e passar por cima, e como não sei mesmo os meus direitos... Nas aulas de legislação, tu sabe não é? (Marinubia)

É legislação pra nós foi pouco o período que a gente teve, legislação acho que não deu nem dois meses, mais foi bem interessante. É que é um assunto que surge muito a curiosidade assim, e praticamente tudo, tudo gira em torno de legislação, leis, regras, normas, direitos, deveres então a gente ficou meio nocauteado nessa disciplina mais pelo que eu entendi foi bem interessante assim. (Camila)

Seus depoimentos revelaram, também, que esse conhecimento faz sentido, por tratar das coisas do dia a dia, que dizem respeito à vida de todo ser humano. Segundo os estudantes, a falta de conhecimento sobre essas questões faz com que eles sejam “enrolados”.

Os depoimentos mostraram uma *tensão* vivida pelos estudantes, naquilo que diz respeito à luta pelos seus direitos como cidadãos e sujeitos políticos, em permanente busca de conhecimento. Para Freire (2000, p. 95), “[...] na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania”.

7.5 RECONHECIMENTO DOS SABERES DO TRABALHO PELOS PROFESSORES

As trajetórias de trabalho dos alunos do PROEJA são intensas, marcadas por variadas experiências de trabalho e de vida. No período da pesquisa, alguns estavam trabalhando, outros se aposentaram, e outros se encontravam em situação de desemprego, mas todos tinham uma significativa experiência de trabalho. Assim todos eles trouxeram, para o processo investigativo, contribuições em relação ao tema estudado. Mesmo aqueles que se aborreceram e achavam que não tinham aprendido nada, ou que só tinham aprendido no trabalho, contribuíram, dizendo como veem a educação escolar e porque entendem que falta sentido para esse tipo de instituição.

Os saberes-experiência de trabalho dos alunos são considerados, no processo de aprendizagem? As perguntas feitas, para dar conta desta questão, foram as seguintes: “O que você sabe, em seu trabalho, já virou conteúdo de aula? Em quais aulas? Como?”

Esses questionamentos provocaram muitos silêncios. Percebeu-se que os alunos ficavam temerosos, reticentes em falar sobre suas experiências pedagógicas no curso. O cuidado deles, nesse sentido, despertou curiosidade, visto que, até esse

momento, eles tinham se sentido suficientemente à vontade para falar sobre suas trajetórias de trabalho, trajetórias escolares e sobre os saberes escolares e a relação com o cotidiano de trabalho.

Esse silêncio, antes das respostas, poderia significar, pelo menos, três coisas: Primeiro: Seus saberes não são considerados, no cotidiano do curso, pelos professores. Segundo: Eles são considerados, mas os alunos não conseguem expressar verbalmente esse acontecimento. Terceiro: Há apenas iniciativas isoladas de alguns professores, que tentam, sozinhos ou em parceria com algum colega, dar aulas valorizando as trajetórias dos alunos.

Depois desses momentos de indefinição, os alunos encontraram um jeito de fazer o relato de suas rotinas de estudo, no curso, e as respostas começaram a surgir, a partir de relatos sobre as disciplinas. Falando das aulas, eles expressaram o que sabiam como trabalhadores e como, no dia a dia da escola, esses saberes eram levados em consideração.

A análise sobre esse tema será dividida em dois grupos. Um deles é formado por alunos que consideram que suas experiências de trabalho aparecem como conteúdo nas aulas de alguns professores (70% dos alunos pesquisados); enquanto outro acredita que não havia relação entre seus saberes-experiência de trabalho e os conteúdos das aulas do curso (30%). Esses trabalhadores-alunos vão associar os conhecimentos escolares a outros conhecimentos escolares.

Depois de apresentar a análise a partir das dimensões expostas acima. Problematiza-se esse tema, a partir de algumas questões levantadas pelos alunos, sobre o seu cotidiano no curso, questões não tratadas ainda nesta pesquisa. São falas sutis, que mostram outro lado da rotina de estudo dos mesmos. Pode-se afirmar que mostram uma crítica às práticas dos professores, mesmo que em forma de comentários, em tom de brincadeiras.

7.5.1 Sim, os professores consideram as nossas experiências

Alguns alunos afirmaram que suas experiências e conhecimentos adquiridos nas atividades de trabalho são considerados no cotidiano da sala de aula, não em todas as aulas, nem mesmo na maioria das aulas, mas em várias aulas.

Na fala abaixo, pode-se perceber uma das formas como eles fizeram essa relação. No início das falas, alguns alunos destacam que são muitas matérias, e outros alunos sorriem, concordando com sua opinião.

São quinze né! [vários sorrisos]. Estou gostando, só acho que algumas coisas, matérias, não precisam ser colocadas, pois temos 14/15 matérias, e acho que deveria ser feito uma reformulação. (Camila).

Quer dizer, são muitas disciplinas. Então, todas elas têm a ver com administração, com o modo de trabalhar. Então, fica difícil da gente focar uma só, então todas elas seguem uma as outras, uma é o complemento da outra (Francisco).

Segundo seus depoimentos, o fato de serem muitas disciplinas faz com que fique difícil lembrar de todas, Camila sugere modificações e Francisco percebe uma relação entre elas. Somente esses dois alunos se posicionaram sobre esse aspecto do curso. Quando estava na escola, pude observar algumas dificuldades enfrentadas por eles, por exemplo: chegar no horário e não se atrasar; a necessidade de sair correndo da aula, para pegar o último ônibus; e a dificuldade de cumprir as combinações com os professores, em relação às tarefas escolares.

Sobre a relação entre seus saberes e a prática da sala de aula, vale começar por esta frase, de Francisco:

Matemática trabalha com juros, simples e composto. Então todo mundo compra, todo mundo paga, então (risos), é bastante interessante. Tem que saber o que tá pagando de juros (Francisco)

Essa forma de aproximação foi interessante, porque, de fato, todos nós possuímos esses “conhecimentos matemáticos”. Alguns alunos, além possuírem esses conhecimentos como todas as pessoas, também os tem porque já trabalharam com vendas, como caixa operadora, vendas por telemarketing, entre outros trabalhos.

O depoimento abaixo apresenta outra forma de perceber a relação entre suas experiências e a sala de aula:

O que nós estamos vendo, diariamente são casos de administração, coisas que, às vezes, são normas. O pessoal vai pra rua ou a pessoa é demitida, como aconteceu no meu caso, eu fui demitido dia seis de abril e eu já comentei isso. Daí, aí eu fui no INSS e me disseram que eu ainda tinha um ano e seis meses pra eu me aposentar, e a empresa não poderia ter me demitido. Aí apareceu em aula e tem muito mais conhecimento, muita coisinha que puxa um assunto e que puxa outro. Então, da minha parte, seria isso daí (Joelcir).

Para Joelcir, as aulas de Administração tratam de temas que se relacionam as suas vivências de trabalho. Ele refere uma situação específica, vivenciada por ele, que é relativa ao tempo de serviço necessário para que consiga se aposentar. Além disso, ele afirma que tem “muita coisinha que puxa um assunto e que puxa outro [...]”.

No depoimento de Patrícia, ela afirma que, nas aulas de Técnica de Negociação e Técnicas Administrativas, o conteúdo ensinado está relacionado com as experiências de trabalho dos alunos, pela especificidade da disciplina e pelas trajetórias dos colegas.

Técnica de negociação. Ah! No ano passado, técnicas administrativas, ele pega muito esse lado assim de tu saber lidar com as pessoas, da tua postura, de como tu vai chegar, como tu tem que receber sabe? E os colegas dizem, em classe: “eu já passei por isso, professor”. Aí relata aquilo, porque tu realmente viveu aquilo ali [...] Eu já passei por isso, então, são todos os dias nas aulas de legislação e negociação, economia, sabe? A professora dá muitas coisas de mercado, vendas. Tu tá sempre vivenciando algumas coisas, ali, no teu curso. (Patrícia)

Em seu depoimento, Patrícia afirma que está sempre vivenciando, em algumas aulas, aspectos relativos às suas experiências de trabalho e destaca as disciplinas em que ela considera que isso acontece. São conteúdos “dados” pelos professores que falam de situações, que são reais para eles.

Marinubia, no depoimento abaixo, destaca outras dimensões, que traduzem as suas experiências sendo consideradas em sala de aula, pelos professores. Ela destaca as aulas de Legislação, Administração e Técnicas Administrativas, como aquelas que ensinam conteúdos que fazem parte de sua trajetória como trabalhadora. Ela se dá conta que seus conhecimentos adquiridos, ao longo de suas trajetórias, fazem sentido, pois afinal, estão sendo ensinados na escola. O conhecimento sobre o seu trabalho é importante e que estudando ali no PROEJA.

Destaca-se um trecho de seu depoimento, que parece ser simbólico e importante. É o momento em que Marinubia se refere aos conteúdos que eles estavam estudando e que tratava da organização e do funcionamento da empresa. Ela se deu conta de que aquelas informações não eram feitas apenas para os

grandes, aqueles organogramas de funcionamento podem e devem ser olhados, estudados e conhecidos pelo trabalho. A seguir, o seu depoimento

Sem dúvida, nós tínhamos um professor, no começo, que era de Legislação e ele começou a citar sobre cheques, sobre várias coisas, assim, sabe? Sobre forma de pagamento e coisas, que eu lidei e já sabia. Quando ele tava falando, eu já tava sabendo do que é que ele tava dizendo, dos cheques pré-datados, que não existe cheque pré-datado.

Outra matéria, Administração, Técnicas Administrativas também e várias coisas que tava mostrando na empresa que eu já trabalhei. Organograma mesmo, eu passava pelo mural aquilo ali eu não entendia e, hoje, sem dúvida, que tu entende. A gente passava ali aquele monte de risquinho ali: o que é isso? O fluxograma da empresa, as técnicas de segurança de uma empresa, tu não dá bola, tu não se sente capaz nem de ter o interesse por aquilo ali. A gente pensa que aquilo ali é pros grandes olhar. Os funcionários não têm que olhar. Não, aquilo ali faz parte do dia a dia da gente, sem dúvida. Aí tu fica sabendo porque tu estudou. (Marinubia)

Em seu depoimento pode-se notar que ela se dá conta de questões que começam a ter outro significado. Há um desvelamento no que se refere a como uma empresa se organiza e que ela enquanto trabalhadora tem capacidade de entender o seu funcionamento a partir daquele organograma, aspecto que antes ela considerava reservado aos grandes, e ela admite que ficou sabendo porque estudou. Uma relação dialética os conhecimentos interessaram porque ela já conhecia, mas também ela se deu conta de aspectos desses conhecimentos que só começaram a fazer sentido quando ela estudou, ela só se sentiu capaz de desvendá-lo porque estava estudando. Por outro lado, só faz sentido porque fazia parte do seu universo. Pode-se inferir que, para um adolescente em idade escolar, esse conteúdo não faria sentido,

Francisco começou seu depoimento, dizendo que os professores “colocavam em aula exemplos de vida” e que, para ele, essa era uma forma de eles considerarem as suas experiências de trabalho. Esta é a forma clássica de os professores considerarem as experiências dos alunos em sua prática pedagógica. É possível perceber, segundo os depoimentos, que as experiências do mundo do trabalho são trazidas, ocasionalmente, para sala de aula. Isso é feito, através de ilustrações e exemplos, que são apresentados oralmente, sempre a partir do professor, não sendo resultado de um planejamento, decorrente dos saberes experiências dos alunos.

Em outros momentos, o seu depoimento refere o conteúdo mesmo, que a professora de Recursos Humanos dá em aula. Ele compara com o que acontece em

sua empresa e percebe uma diferença entre a teoria que está sendo ensinada ali e o que ele vive como trabalhador. É o que se como pode perceber no trecho a seguir:

Afora assim o exemplo de vida mesmo que os professores colocavam em aula de Recursos Humanos, por exemplo, o que acontecia na empresa que foram abordados em aula, então, por mais que os exemplos que a professora desse de que hoje mudou bastante, essa parte de motivação de pessoas, de incentivo, eu sempre dizia à professora que, na minha empresa, era bem diferente, que não existia essa motivação aí sabe? As empresas tão bastante atrasada nessa parte aí, no tratamento de pessoas, porque algumas empresas buscam valorizar o intelectual e, na minha empresa, se a gente não correr atrás, eles vão esperar uma reação da pessoa, pra eles apostarem ali, mas se tu não correr atrás, não vão te motivar, não te dão aquele empurrão, não chegam pra ti: Pô, vai lá, tu és capaz, assim. Eles ficam esperando uma atitude tua, se tu não mover uma palha, eles não vão mover meia. Então, eles são bastante bloqueados nessa parte. (Francisco).

Um aspecto que se pode perceber da fala de Francisco é que a empresa para a qual ele trabalha reforça a concepção de ‘cada um por si’, ou, ainda, leva os trabalhadores e se sentirem responsáveis por seu sucesso ou insucesso e também por sua formação, não tendo nenhuma política nesse sentido. Tal questão, no entanto, foge ao escopo deste trabalho. Outras questões se evidenciam, a partir de seu depoimento. Primeiro, que o trabalhador teve acesso a uma “nova visão” sobre gestão de recursos humanos na escola. Segundo que ele foi capaz de analisar essa “nova visão” e ver que era diferente daquilo que acontece como prática, em seu trabalho. Terceiro, que ele conseguiu estabelecer um diálogo com a professora, a partir das aulas, e fazer um contraponto entre o que acontece na prática, em seu trabalho, e o que ela está afirmando como conteúdo nas aulas. Resta saber se a professora, de fato, aprende com os elementos trazidos pelos alunos, o que enriqueceria o conhecimento escolar.

Marinubia também demonstra, em seu depoimento, que a partir do estudo se deu conta que as pessoas só vão progredir se tomarem a iniciativa e estudarem, senão não vão progredir. Percebe-se uma inculcação ideológica que é reforçada quando eles chegam ao curso. Nesse sentido, é necessário problematizar melhor essa relação entre as iniciativas pessoais dos trabalhadores, em busca de sua formação e os limites postos pelo sistema de ensino. Senão a vítima será responsabilizada pela sua situação. No depoimento abaixo, de Marinubia, percebe-se a sua visão sobre o processo de ascensão, dos trabalhadores, em seu local de

trabalho. Seu depoimento reforça a visão de que os trabalhadores são responsáveis sozinhos pelo seu sucesso ou estagnação na empresa.

[...] quando a gente entra pra dentro da empresa, a gente vê gente que tá fazendo a mesma coisa há quatro anos. Tem gente que tá subindo e eu tô aqui e não consigo ter o mesmo sucesso. Mas é que hoje a gente vê que tem pessoas que vai atrás, que faz um curso, está sempre estudando sabe? Sempre inovando. Eu digo, a gente tá aprendendo. Como a gente tem essa visão, algumas pessoas tão subindo, e tem pessoas que estão há vinte anos dentro da empresa, sem estudar. A pessoa não progrediu. (Marinubia)

A fala de Carina traz outros elementos para reflexão:

Pra mim, foi agora no terceiro ano, porque nós começamos a ver a parte fiscal também dessas compras que a empresa fazia, no ramo do comércio, até notas fiscais, devolução. Então, tudo isso a gente começou a ver agora em rotinas comerciais [...] que eu já tinha uma certa vivência. Eu já tinha trabalhado com isso. Depois, no segundo ano que eu já tava aqui, aí eu entrei na área administrativa, que foi com recursos humanos. Então, eu comecei a ver as questão das leis, comecei a ver informática, que eu utilizei bastante e utilizo até hoje, e, basicamente, agora no terceiro [...] que foi o foco, o que eu pude ver agora, sim, me identificar e saber o é que estava sendo falado ali foi agora com a aula [...] de Recursos Humanos que é uma aula maravilhosa. É o que eu faço no meu dia a dia. Ela tem muito conhecimento pra passar pra gente, muito mesmo né? E é uma das aulas que eu mais aproveito. (Carina)

Para Carina, as coisas começaram a ficar mais evidentes no terceiro ano. Ela destaca as disciplinas de Rotinas Comerciais, Informática e Recursos Humanos, como aquelas em que os conteúdos estudados tinham relação com suas trajetórias de trabalho. Carina trabalhava, na época da pesquisa, como estagiária em uma empresa, que é uma agência de empregos. Então, ela recrutava estudantes, para trabalharem como estagiários, em outras empresas. Isso contribuiu para que fosse constituída uma identidade, entre seu trabalho com os conteúdos das aulas de recursos humanos.

No depoimento de Elisandro, fica explicitado como seus saberes de trabalho contribuem com as aulas:

Algumas coisas, como controle de qualidade. Algumas coisas, assim, eu trouxe pra dentro da sala de aula [...] eu trouxe pra aula, até ela pediu um xérox, numa aula de produção. Ela pediu aí no caso de custo, pro pessoal ver a explicação, e ela disse que era aquele caminho mesmo. Eu trouxe da empresa pra dentro da escola umas outras coisinhas, na área da qualidade também [...] na parte de RH, também, alguma coisa assim que eu trouxe. Foi uma das minhas melhores notas que eu tirei [...] eu tirei 9,5 e

eu trouxe bastante coisa. Na segunda empresa, que eu trabalhei sete anos, eu fazia alguma coisa de RH, [...] que eu vivia com aquele pessoal do RH, e a gente vai aprendendo alguma coisa e aquilo é que nem a parte bem burocrática pra ti contratar um funcionário, quais os requisitos que pedem. Eu fui guardando aquilo ali. Depois, eu trouxe pro curso e eu tenho minha irmã também que trabalha nessa área e ela me passa bastante coisa, e acho que é isso. (Elisandro)

Segundo seu depoimento, o conhecimento adquirido, em suas trajetórias de trabalho, é considerado pela professora, pois a mesma utilizou o material que ele trouxe para escola, bem como reconheceu que o conteúdo era aquele mesmo. Além disso, ele conseguiu tirar uma boa nota, na prova da disciplina. Ele falou que conhecia esse assunto, através das relações estabelecidas com colegas de trabalho, em diferentes momentos de sua experiência de trabalho.

A partir de uma leitura, questiona-se a concepção que orienta as aulas de recursos humanos têm uma identidade, assim, tão grande com a formação feita em situação de trabalho, na empresa de Elisandro, ao ponto de o material ser aproveitado e a professora concordar com seus conteúdos.

7.5.2 Não, eles não consideram meus conhecimentos

Para a aluna abaixo, seus saberes de trabalho não são considerados no dia-a-dia da sala de aula. Ela associa os conteúdos de sala de aula com conhecimentos escolares, com os quais ela já entrou em contato, em outras experiências escolares.

Eu, no momento, não me lembrei de nada assim, de alguma coisa que tenha falado, a não ser nos assuntos em aula, assim, mas de matéria de aula mesmo, assim, do dia a dia, que eu me lembre, assim, no momento, não to lembrada. Assim, alguma coisa que já tenho estudado... Ah! Isso me lembra o que o professor lá na oitava série, é coisa assim de aula mesmo que nem inglês, que eu vi. Eu já estudei Inglês, no primeiro ano. Então, coisa assim só mesmo matéria assim que eu me lembro. Alguma coisa de Física, que eu tive, me lembrei. Ah! Isso aí eu me lembro que eu já tive sabe, mas só em relação à aula, assim mesmo a matéria assim. (Catiucia)

O que ela destacou se refere a alguns conteúdos escolares que ela já estudou: Inglês e Física. Aqui é importante dizer que, em seus depoimentos anteriores, Catiucia foi uma das entrevistadas que mais conseguiu fazer relações profícuas entre os saberes escolares e o seu dia a dia de trabalho. Já em relação a

esse tema ela simplesmente não via seus conhecimentos e experiências retratados no cotidiano da sala de aula.

Sobre essa memória escolar, vale a pena uma reflexão, mesmo que breve, já que os alunos aparentam ter amnésia, quando são perguntados se lembram os conteúdos estudados no ano passado ou no semestre passado. É interessante que esses alunos consigam se dar conta de que já estudaram antes estes conteúdos, sem fazer tábula rasa do seu passado escolar.

O mesmo sentimento foi relatado por Liliam, que afirmou não se lembrar “de nada”, que foi ensinado no curso e fizesse referência as suas experiências de trabalho. Apesar disso, ela acabou citando as disciplinas de Economia e Legislação como aquelas que, de alguma forma, tratam de temas que dizem respeito a todas as pessoas, vejamos seu depoimento

Eu também não, não me lembro de nada assim, que tenha passado em aula e que eu tenha vivido realmente. Economia, legislação. Economia fala muito em preços, em mercado. Daí pode ser que alguma coisa, Legislação também um pouquinho de lei trabalhista, mas um pouco. (Liliam)

O depoimento de Cristenluam segue o mesmo rumo das demais,

Eu aprendi assim que eu me lembro o Português. Eu já vi muitas coisas que a professora [...] deu pra nós. Eu já tinha visto assim aquele negócio de conjunção aquelas coisas. Matemática eu também já tinha visto um pouco desse negócio que a gente tá aprendendo, de juros simples. Eu já tinha visto quando estudava. Inglês também, espanhol, mas tudo, assim, muito vago. Faz muito tempo que eu parei de estudar. É como a gente tava falando: memorando a gente aprendeu a fazer aqui e eu faço no trabalho. Ah! Ofício, essas coisas, ata de reunião – mas ata a gente não aprendeu na hora, não é isso? (Cristenluam)

Ela começou afirmando lembrar-se apenas dos conteúdos de Português, Inglês, Espanhol que ela já havia estudado nas escolas anteriores que ela frequentou. A seguir, lembrou dos conteúdos ensinados no curso e que, de alguma forma, se relacionam com o seu trabalho: fazer memorandos, ofício, atas.

Há uma contradição na fala de Liliam e Cristenluam. Num primeiro momento, negam qualquer relação entre as suas experiências de trabalho e a prática pedagógica. Depois, elas acabam fazendo um relação, mesmo que periférica, em sua fala, mencionando algumas disciplinas.

Durante as entrevistas, Cristenluam sempre destacava o fato de não ter experiência de trabalho, nenhuma experiência, segundo ela, pois não reconhecia seu trabalho em casa como trabalho. Durante a pesquisa, ela trabalhava no IFSul, na parte administrativa, como bolsista. Essa falta de experiência maior pode ter contribuído para que ela, de fato, não visse relações entre suas experiências, de dona de casa e as aulas do PROEJA.

Durante a pesquisa, Cristenluam e Liliam afirmaram que aprenderam muito mais no trabalho do que na escola:

“Eu aprendi mais no serviço do que na escola” (Liliam)

“Eu também aprendi mais fora do que aqui”. (Cristenluam).

Duas considerações sobre as entrevistadas: durante a pesquisa, as duas ficavam muito tempo caladas, mas, quando falavam, demonstravam um senso crítico bem aguçado. Essa visão se contrapõe aos outros depoimentos, já que, no geral, os alunos eram muito elogiosos, em relação a tudo que dizia respeito ao curso e aos professores.

Analisando a conversa, foi possível identificar que, para eles, a participação nas aulas acontecia de diferentes maneiras: através de perguntas e respostas sobre o conteúdo; por meio de questionamentos, para tirar dúvidas; e da prática de ouvir. Além disso, a participação dependeria da matéria que estava sendo dada e do professor. Alguns consideraram que a melhor forma de participar das aulas é através da apresentação de trabalhos em grupo, solicitados pelos professores. Por fim, pode-se ressaltar a fala de uma aluna, considerando que as experiências dos professores e colegas é que fazem as aulas serem interessantes e participativas.

O grupo focal listou, também, as disciplinas/aulas que eles consideram participativas. São elas: Contabilidade – unanimidade; Recursos Humanos – unanimidade; Ética, Legislação – unanimidade; Economia, Marketing, Comunicação, Português – com algumas controvérsias; Matemática e Empreendedorismo - um aluno. Essas disciplinas também aparecem, quando são analisados os saberes escolares e sua utilização nas atividades de trabalho. Há uma confirmação sobre a importância, para eles, desses conteúdos e aulas.

Sobre a participação e a disciplina de Português, aconteceu um debate interessante, sendo que as falas abaixo revelam sua riqueza. Para alguns alunos, as

aulas eram participativas, porque eles tiravam dúvidas. Outros achavam que isso só acontecia porque a disciplina era muito difícil. Então, eles tinham que perguntar muito.

Em português também, a gente fala mais do que escuta, a gente pergunta mais. Até mesmo sobre memorando, essas coisas, sobre fichas, essas coisas assim, que a maioria das gurias trabalha em escritório. Então surgem dúvidas, então, na aula de português é participativa. (Cristenluam)

Tipo a gente tava falando agora Português. Eu já tive Português, mas não assim tão como a Giane, assim, ela é, ela vai direto ao assunto e vai ao que interessa, e tu já puxa um assunto e ela já vai enfocando naquilo que tu precisa. (Camila)

Enquanto essas alunas defendiam a tese de que as aulas de português eram participativas, em função das perguntas feitas pelos alunos e das dúvidas sanadas, Francisco tinha outro ponto de vista.

Não que a gente consiga expressar mais os nossos conhecimentos, mas Português é muita regra e a gente tem muita dúvida. Então a gente tá sempre em dúvida. Como agora mudou toda a ortografia. Então tem muita dúvida, até como é que escreve, o que é que continua, o que mudou! (Francisco)

No diálogo entre eles, aparece outra questão sobre a participação. Enquanto eles conversavam sobre a participação em aula, alguns alunos afirmaram participar trazendo dúvidas ou, mesmo, tentando tirar dúvida em sala de aula. Um deles afirmou:

A gente não traz só dúvida pra cá. Eu, por exemplo, trago conhecimento, assim, de conviver com as pessoas. Trabalho há bastante tempo e aprendi a respeitar a opinião do outro, mesmo que não concorde com a opinião. Então fica quieto, não fica retrucando. Não digo engolir, tem que haver um meio termo, sem ceder, arrumar um modo mais fácil, aceitar a opinião do colega. Isso aí é importante. (Francisco)

Muito interessante esse 'levante' do Francisco, depois de meses conversando sobre os seus saberes de trabalho. Seu posicionamento diferenciava-se, pois os outros não demonstravam reconhecer seus saberes, na relação de sala de aula, com os professores. Limitavam os comentários sobre sua participação ao esclarecimento de dúvidas e ao jogo de perguntas e respostas. Essa visão limitada de participação segue a linha de que o professor é quem sabe e ensina, e o aluno é quem não sabe e aprende.

A partir do tema da participação, surgiu um aspecto que, até então, eles não haviam mencionado, em relação às aulas, algo que mostrasse algum grau de crítica. Afinal, com tantas atividades e professores, seria normal a existência de deslizos e discordância. Então, eis que duas alunas “levantam a bola”, quando disseram:

Quando eles não ficam irritados de explicar três, quatro vezes, eles escutam! [risos dos colegas, demonstrando concordância] É que depende do professor também (Cristenluam).

Tem professor que é preparado pra ensinar nossa idade. Tem professor que é preparado pra ensinar adolescente que tão em ritmo sempre. E a gente, eu, por exemplo, sou mais devagar (Marinubia)

Essas duas afirmações dão o tom mais crítico às aulas do curso. Uma se refere à falta de paciência e à irritabilidade dos professores, e a outra destaca que alguns professores são preparados para dar aulas para eles, que são adultos, e outros, para ensinar aos adolescentes.

7.5.3 Diálogos sobre seus depoimentos

As experiências dos alunos são muito importantes, para a prática de ensino, e devem ser levadas em conta por professores e pela escola. Experiência aqui compreendida como “[...] uma resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições de um mesmo acontecimento” (THOMPSON, 1982, p. 15).

Conhecer as relações feitas pelos alunos entre os seus saberes-experiência de trabalho e as aulas do curso contribuirá no sentido de pensar as propostas pedagógicas do PROEJA, bem como dos próprios cursos que são ofertados.

A maioria esmagadora dos entrevistados (70%) acha que existe uma relação ou um encontro entre esses dois universos, como bem traduz a frase de Francisco: “Eu consegui associar os dois assim – levar o conhecimento pro trabalho e trazer o meu conhecimento para sala de aula. Tinha que garantir aquele meio termo. Então, de dia na escola e de noite no trabalho, deu pra fazer um link.”

Para Francisco e mais um conjunto de estudantes, há uma relação entre suas experiências e a prática pedagógica dos professores no curso. Suas respostas

indicam a seguinte situação: ou, de fato, os professores, ao planejarem suas aulas, conhecem as realidades dos estudantes e selecionam os conteúdos a serem lecionados, a partir desse contexto; ou a origem desses trabalhadores estudantes, em sua maioria, oriundos do setor de serviços, estabelece uma proximidade com os temas e conteúdos, ministrados no curso, fazendo com haja a relação propagada pelos estudantes.

Restam ainda os questionamentos: Até que ponto as trajetórias desses trabalhadores-estudantes assalariados, formais e informais, realmente interessa aos professores? Até que ponto eles pensam nos estudantes, quando estão fazendo seus planejamentos e se organizando, para entrar em sala de aula ou participar de um conselho de classe.

Os depoimentos dos pesquisados indicam que um dos pontos fortes do curso é o fato de os professores não abrirem mão do seu papel e serem exigentes, sem que isso signifique a exclusão dos alunos. Para Marinubia, “[...] nós temos um monte de matérias, sabe? Os professores vão a fundo, se dedicam. Nós temos uma sala toda de Informática [...].” Destaco, a seguir, outros momentos das suas falas, que trazem o valor dado pelas alunas, aos professores que se esforçam para que elas aprendam.

[...] No colégio estadual, a gente vê. Até pela minha filha também, quando eu era mais nova, o professor não tinha aquele interesse em saber se tu tá aprendendo ou não. A mana ainda tem um ou dois professores que ela tem que estudar. Ela tem que se esforçar, sabe? Porque ela tem potencial, e aqui não. Qualquer recaída o professor tá vendo, e ele já vai botar a cordinha lá e começar a te puxar. Sabe, eles querem, então tu fica feliz: ‘Poxa, o professor quer mesmo’. Então tu tem que, realmente, mostrar que tu tem interesse. (Patrícia)

Tudo o que eu tô adquirindo de conhecimento, aqui, então ela agora ela [a filha] quer fazer o tecnólogo aqui. Vê? Nem passava pela cabeça dela fazer um técnico aqui, oh! [...] É porque aqui é bem mais puxado que essas escolas públicas. (Marinubia)

Em suas falas se sobressaem as disciplinas da área técnica, tanto neste capítulo, quanto no capítulo que trata da relação entre saberes escolares e o cotidiano de trabalho. Aqui levantam-se duas hipóteses, para essa centralidade das disciplinas da área técnica. A primeira é o fato de os alunos estarem cursando o final do segundo e do terceiro ano e, por isso, estarem estudando essas disciplinas. Assim, “seria natural” que recorressem a elas. A segunda hipótese se refere ao fato

de os alunos, de fato, terem maior identidade com as mesmas, pois elas garantem o *link* com os seus saberes-experiência de trabalho.

No capítulo sobre a relação entre os saberes escolares e sua utilização, nas atividades de trabalho, as disciplinas de Português e Comunicação aparecem como sendo muito importantes para sua formação, como trabalhador-estudante e como cidadão. Neste capítulo, elas não são citadas, sendo que o mesmo ocorre com outras disciplinas da formação geral.

Segundo o professor Amarante¹⁶, que dá aulas no PROEJA e já foi coordenador do curso no primeiro ano, a escola não tem um planejamento de curso e das aulas, em que a experiência dos alunos seja o fundamento. Ele afirma:

“Surgem informações sobre as experiências que os alunos tiveram, profissional, assim, mas isso, como eu disse, de uma forma isolada. A gente não conseguiu transformar essas informações numa metodologia conjunta, num processo planejado, que pudesse repercutir, assim como um todo, na prática pedagógica”.

A professora Margarete¹⁷ (2009), em entrevista, confirmou:

[...] não existe um momento onde esses saberes sejam realmente apreendidos por todo grupo de professores. Não existe um seminário ou uma atividade que pudesse articular as vivências dos alunos, os saberes que eles acumulam, para que todos os professores tivessem presente e pudessem tomar ciência disso, porque isso é muito importante no trabalho, no currículo como algo integrado e no trabalho de cada professor individualmente.

Não há intencionalidade por parte da escola, ao menos até o momento em que a pesquisa foi encerrada, em considerar as experiências de trabalho dos alunos quando do planejamento das aulas e mesmo do plano de curso.

Os professores que trabalham no curso não têm acesso aos dados da ficha socioeconômica dos alunos, sabendo apenas genericamente que os mesmos são alunos da educação de jovens e adultos, com todas as características de um aluno da EJA, com “[...] tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que poderemos construir [...] uma política de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]” (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

¹⁶ AMARANTE, Adriano Armando. Entrevista para o grupo de pesquisa CAPES-PROEJA. Porto Alegre, 26 de julho de 2009.

¹⁷ CHIAPINOTTO, Margarete. Entrevista para o grupo de pesquisa CAPES-PROEJA. Porto Alegre, 15 de julho de 2009.

É na relação professor aluno em sala de aula que se estabelece o vínculo e a comunicação, necessários para que os professores conheçam, ao menos em parte, as suas trajetórias e experiências de trabalho e de vida. A partir desse contato, são feitas as mediações entre os conteúdos planejados para a disciplina, as práticas dos professores e a relações com os alunos.

Mesmo assim, os alunos consideram que os conteúdos estudados retratam, contemplam, seus saberes-experiência de trabalho. A confirmação, pelos estudantes, de que eles se veem como sujeitos de saberes, presentes nas práticas dos professores, surpreende positivamente. Isso se verifica, pois muitos críticos da educação escolar fazem tábula rasa da mesma e só veem os aspectos limitadores da escola e das práticas dos professores.

Com isso, não se está concluindo que todos os alunos do PROEJA se sentem contemplados, valorizados ou reconhecidos, nas práticas pedagógicas de seus professores, nem que a educação escolar vai bem. São conhecidos os limites, mas os relatos dos estudantes são generosos com seus professores e mostram uma coincidência ou muita habilidade dos mesmos, no sentido de que, a partir de suas experiências, também aprenderam a ler a realidade de seus alunos e a ensinar conteúdos, garantindo significados e sentidos.

É na relação humana, entre docente e discente, que podem ser superados os limites formais da falta de planejamento conjunto e de informações suficientes sobre eles. Evidencia-se, assim, a noção de que se é sujeito e não se está refém da estrutura. Desse modo, é possível encontrar brechas e por elas produzir movimento. Essa parece ser uma pista encontrada nos depoimentos.

Existem, contudo, aqueles alunos que não viram seus conhecimentos valorizados e reconhecidos, na sala de aula, e nas disciplinas. Eles mencionaram, apenas, alguns conteúdos relacionados a sua experiência escolar. Esse grupo pode ser considerado uma amostra pequena, frente aos 70% que fazem uma relação entre os conteúdos escolares estudados e as práticas pedagógicas de seus professores. O posicionamento diferente, no entanto, é muito importante, porque ressalta que não é tão simples assim fazer uma leitura sobre essa experiência de educação profissional articulada à educação de adultos, no Ensino Médio.

O trabalho é um princípio educativo importante, quando se faz a reflexão sobre as experiências de educação, particularmente quando se está estudando sujeitos em um curso de formação profissional, que são trabalhadores de longa data.

O trabalho está inserido na cultura popular como um *habitus* cultural, que dá fôlego às pessoas desse segmento social e estímulo para seguir viagem. Não pode, portanto, ser ignorado como vivência própria dos alunos.

Portanto, não é insignificante o dado de que 30% dos estudantes pesquisados não fazem relação entre suas experiências de trabalho e o curso, do mesmo modo que é significativo que não haja intencionalidade no projeto do curso e também dos planejamentos pedagógicos, no sentido de que esses conhecimentos possam estar fundamentando as aulas, ou suas práticas teóricas.

Outro aspecto importante é que apenas parte das disciplinas do curso é lembrada pelos alunos. Da formação geral, citaram somente Português, Matemática e Inglês. As demais disciplinas citadas como portadoras de saberes relevantes e também consideradas participativas são da formação técnica. Questionam-se, aqui, os motivos que levam a essa identificação das disciplinas. Eles podem estar relacionados ao fato de que os alunos estavam cursando várias das disciplinas mencionadas, no ano da pesquisa; à falta de significado das demais disciplinas da formação geral; ou, ainda, a um certo pragmatismo, por parte dos estudantes.

Diante dessa discussão, alguém pode afirmar: “Já faz um ano que eles estudaram as disciplinas da formação geral e são muitas as matérias. Não têm como lembrar”. Outros poderiam argumentar, no sentido de que o problema posto é que “[...] os conteúdos estão dissociados da vida dos alunos. Então, não são interessantes, mas isso é um problema do professor, da área e até do curso”.

As disciplinas da formação geral foram esquecidas, de forma tão flagrante, que fazem um imenso barulho. Quem sabe não seria válido pensar em perguntar aos estudantes sobre isso? Lecionando na educação básica, percebe-se a dificuldade que é fazer com que os alunos considerem as outras disciplinas, que não Português e Matemática, como importantes para sua formação. É interessante, nesse sentido, tentar entender se, ao voltarem para a escola, esses alunos mantêm a mesma visão que tinham quando estudavam.

Não há, por parte da pesquisadora, nenhum questionamento sobre a importância do estudo da área da língua materna, muito menos algum tipo de avaliação das práticas dos professores. Compreende-se que a “língua [...] é o conjunto das atividades significativas que constituem as múltiplas relações sociais entre os sujeitos históricos [...]” (FARACO, 2009, p. 99). Não há, aqui, um juízo de valor. Os estudantes falaram muito da importância de conseguirem se expressar

verbalmente com segurança, além do prazer que foi terem a capacidade de ler bem e, com isso, sentirem-se mais seguros. Segundo Faraco (2009, p. 100),

[...] esse ensino deve garantir a todos os estudantes o domínio pleno das atividades verbais, o que significa garantir a todos: a) o domínio da leitura; b) o domínio da escrita; c) o domínio da fala em situações formais; a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem.

Existe um discurso construído sobre a importância da educação e, entre os educadores, uma retórica em relação ao papel de disciplinas como Português e Matemática, nos currículos. Não é gratuito que as cargas horárias de disciplinas como História, Filosofia e Sociologia são mínimas, enquanto essas disciplinas perpassam os três anos do Ensino Médio com uma carga horário significativa. Mesmo assim, esses alunos seguem sentindo dificuldade em relação a esses conhecimentos.

Para fazer do trabalho um estrangeiro na educação de nível médio, principalmente na educação profissional, não se pode pensar que isso tem como acontecer sem a contribuição dos saberes-experiência dos alunos e das disciplinas de História, Filosofia e Sociologia, entre outras. Para Schwartz (2008, p. 42), o trabalho docente deve “[...] abordar o trabalho também como uma matéria estrangeira onde se constroem saberes específicos, ligações coletivas, onde se põem a prova valores sociais e políticos na confrontação da atividade de trabalho com as normas antecedentes [...]”.

As respostas dos estudantes não explicitam um encontro entre os saberes-experiência dos sujeitos da pesquisa e os saberes escolares. Explico. Por mais que seus depoimentos evidenciem que, para eles, existem relações entre seus saberes e os saberes escolares estudados no curso, não é possível verificar essa dimensão para além de evidências de iniciativas individuais de professor a ou b. O ensino das disciplinas técnicas tem sido feito de modo, essencialmente, teórico, expositivo e explicativo, e é nessas explicações que os alunos se veem incluídos.

Os conteúdos ou temas que são tratados nas disciplinas que eles destacaram em suas respostas são também os temas que estão na ordem do dia nos noticiários de TV, nos jornais, nos cadernos de emprego. A gestão de pessoas, recursos

humanos, legislação são temas que se destacam. São concepções e visões em disputa na sociedade e que são abordadas no curso. Questiona-se, então: será que há, aqui, uma interferência na opinião desses trabalhadores sobre o que é significativo para eles?

A pesquisa realizada junto aos estudantes do curso técnico em Administração, na modalidade PROEJA, teve início em 2008, com uma pesquisa exploratória, e continuidade em 2009. Durante a sua realização, muitos acontecimentos significativos foram verificados: troca da coordenação do curso, desistência de alguns alunos que estavam participando do processo de pesquisa, reuniões do CAPES/PROEJA, defesa de algumas dissertações e teses de pesquisadores do grupo, sobre o PROEJA no Rio Grande do Sul.

Neste momento de conclusão do trabalho de pesquisa, pretende-se tecer alguns comentários sobre os caminhos trilhados, desde o ingresso no mestrado. Começa-se, falando sobre a relação com os sujeitos da pesquisa e um pouco do cotidiano da pesquisa no IFSul, campus de Sapucaia do Sul. A seguir, reflete-se sobre o referencial teórico que contribuiu para dar corpo ao estudo sobre os saberes dos trabalhadores e o encontro com os saberes escolares, sem perder do horizonte o debate em torno do tema trabalho e educação e educação de jovens e adultos. Após, são feitas considerações sobre as mudanças de rumos, em relação ao título e aos objetivos da pesquisa, que visaram responder aos dados empíricos obtidos e, também, se constituem com o refinamento que a pesquisa sofre, ao longo do mestrado. Por fim, são apresentadas considerações sobre os resultados alcançados, em relação aos objetivos da investigação.

Os encontros com os estudantes que participaram da pesquisa trouxeram dimensões novas e desafiadoras, pois, a cada dia, surgiram fatos importantes, que interferiram, de alguma forma, nos rumos da investigação. São questões que iam desde motivos de ordem pessoal, como o fato de alguns alunos adoecerem e não poderem comparecer às entrevistas, outros terem provas ou trabalhos escolares a fazer, o que acabava dificultando nossos encontros. Outras vezes a falta ou troca de um professor alterava os horários, provocando a necessidade de marcar novos dias e horários para dar continuidade à pesquisa.

Os momentos de pesquisa com as fotografias foram muito ricos e interessantes e conseguiam envolver todos os presentes, propiciando um diálogo entre eles mesmos e entre eles e a pesquisadora. Podia-se perceber, claramente, uma curiosidade quase epistemológica em seus questionamentos. Eles gostaram muito do que viram e ouviram sobre o cotidiano de trabalho de seus colegas. Essa curiosidade também se evidenciou nos relatos feitos durante o exercício do sócio-substituto.

Aconteceram, também, situações em que os estudantes ficavam muito tensos, porque precisavam sair da sala de aula, para participar, e alguns professores não concordavam. Além disso, houve questões de ordem pessoal, vivenciadas por eles, como, por exemplo, a necessidade de faltar à aula, para poder se organizar e estudar.

Tudo isso fez da pesquisa uma trajetória em constante mutação. Um vai e vem dinâmico e rico, que permitiu conhecer melhor o cotidiano escolar de um conjunto de alunos adultos trabalhadores. Toda essa vida que pulsa no cotidiano das escolas e dos estudantes confirma a ideia da pesquisa como um processo.

Os momentos com eles foram emocionantes e permitiram conhecer um 'cadinho' de cada um e também da instituição. Esses encontros trouxeram para o cenário da pesquisa toda a riqueza e a dinâmica existente em uma instituição escolar, que pode padecer de muitos males, menos de tédio. A reunião de tantas experiências: dos professores, funcionários, alunos e visitantes, em um só lugar, empresta a esse espaço muita complexidade e enriquece, em muito, as relações sociais que acontecem na escola.

O projeto de pesquisa, aprovado há oito meses, pela Banca de Qualificação tinha o título de "Trajetórias e Saberes dos alunos do PROEJA de Sapucaia do Sul". Após a defesa, várias considerações foram feitas, pelos pesquisadores convidados, desde o título até os objetivos e a sua operacionalização. Várias dessas sugestões foram incorporadas pela pesquisadora. Outras não puderam ser viabilizadas, devido ao tempo que restava para o trabalho de campo ou pela escolha deliberada, mas todas foram fundamentais, para que o trabalho de pesquisa ocorresse.

Como resultado das conversações com a orientadora, após a qualificação, foi redefinida a rota, para poder seguir viagem. A continuação do percurso começou com a definição do roteiro das entrevistas e do grupo focal. Após, pela opção de trabalhar com a técnica do sócia-substituto. Confirmou-se como foco da pesquisa o tema dos saberes dos trabalhadores e os saberes escolares, sob o ponto de vista dos alunos. Esse redimensionamento foi importante, visto que havia uma tendência, no projeto, no sentido de pesquisar suas trajetórias.

Nas conversas e redefinições com a orientadora, a investigação manteve seu objetivo geral: compreender as relações, entre as experiências de trabalho dos alunos e os saberes escolares, proporcionados pelo PROEJA, levando em consideração a relação trabalho e educação, em nossa sociedade. Os objetivos

específicos, no entanto, foram, ao longo do processo, sendo atualizados, tendo, ao final, a seguinte formulação: a) conhecer as trajetórias ocupacionais e escolares dos alunos do PROEJA de Sapucaia do Sul; b) analisar seus saberes-experiência do trabalho; c) discutir a importância dos saberes-experiência do trabalho, no processo de aprendizagem; d) analisar o reconhecimento da relação entre saber-experiência do trabalho e os saberes escolares, por parte dos alunos.

O título da pesquisa passa, portanto, a ser: “A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA de IFSul de Sapucaia do Sul.” Nesse segundo, momento ganham centralidade os saberes do trabalho e da escola e a relação feita pelos estudantes. A relação ganha destaque, na pesquisa, porque “[...] as relações são: reflexivas, consequentes, transcendentais, temporais” (FREIRE, 1991, p.32).

A pesquisa partiu de três pressupostos: a) Todos os alunos jovens e adultos possuem saberes e experiências que resultam de suas trajetórias de trabalho. b) Os professores não fazem relações entre os saberes-experiência dos alunos e os conhecimentos escolares. c) Os alunos não vêem uma relação mais orgânica entre os saberes escolares estudados e o seu cotidiano de trabalho.

Com relação ao primeiro pressuposto o material de pesquisa é farto de suas trajetórias de trabalho, conforme se pode observar no capítulo denominado de palavras da experiência. Ali há um material muito rico que nos indica toda a complexidade de suas experiências de trabalho. A categoria experiência (THOMPSON, 1981) articulada à categoria trabalho e classe subsidiou a análise de suas trajetórias. Constatou-se um diálogo profícuo entre o fazer-se classe através da experiência e também a constituição de saberes. Saberes que denominei de saberes-experiência por considerar que essa expressão é a que melhor identifica os processos de construção de seus saberes como resultado das suas trajetórias de trabalho

Quanto ao segundo pressuposto a pesquisa revela que os estudantes consideram que os professores do PROEJA fazem relação entre os seus saberes-experiência e os saberes escolares, pelo menos a maioria dos que participaram da pesquisa.

Já em relação ao terceiro pressuposto pode-se concluir que os alunos veem relação entre os conteúdos estudados no PROEJA e as suas atividades de trabalho, conforme podemos ver na leitura do capítulo denominado de saberes escolares,

particularmente no item Formação Geral e Relações de Trabalho. A categoria Trabalho com toda sua polissemia foi fundamental para análise das entrevistas e demais fontes da pesquisa, pois ela possibilitou contextualizar de forma permanente esses trabalhadores-estudantes e suas relações reais com a realidade na qual estavam inserido (as). Há uma centralidade do trabalho em suas vidas e isso se evidencia em cada momento relatado por eles, tudo que diz as suas histórias de vida está relacionado ao fato de estarem ou não trabalhando.

Para esses trabalhadores não está posto a possibilidade de questionamento sobre a importância do trabalho em suas vidas, por mais rude e precário que ele possa se apresentar.

Foi possível perceber que as falas dos alunos, na pesquisa, revelam, majoritariamente, que o trabalho é uma necessidade objetiva e concreta deles e de suas famílias, e que provoca uma antecipação da vida adulta para a maioria deles, muitas vezes forçando-os ao rompimento com a escola.

Também fica evidente que trabalhar lhes possibilitou consumir bens, que não são, necessariamente, os que se limitam a atender as suas necessidades básicas, como o alimentação, vestuário, saúde. A prática do trabalho produziu saberes-experiência, que os colocou no mundo de outra forma, bem como contribuiu para elevar a sua auto-estima.

Olhando as suas trajetórias de trabalho, pode-se saber onde trabalharam, onde estão trabalhando e que tipo de trabalho está reservado para aqueles com baixa escolaridade, em nossa sociedade. Pode-se concluir que aqueles que param de estudar acabam ocupando os postos de trabalho mais precários e transitórios e, por isso, circulam de trabalho em trabalho, em busca de uma vida melhor.

Os segmentos sociais sem formação escolar ocupam, historicamente, os postos de trabalho mais mal remunerados e mais instáveis. Assim, esses sujeitos vivem experiências diversas de ocupação, aspecto que dificulta muito a sua inserção, em um trabalho mais estável e com boa remuneração. Eles vivem em constante mutação, em relação ao seu destino de trabalhador.

Os alunos demonstraram serem trabalhadores orgulhosos de seu fazer, mas não se percebeu, nos depoimentos, nenhuma inclinação no sentido de considerarem seus conhecimentos e saberes importantes, o suficiente, para serem temas estudados na escola. Sob este ângulo, os alunos se colocavam sempre como aprendizes, seja no trabalho, seja na escola.

Percebe-se, na pesquisa, que os alunos da educação de jovens e adultos estão longe da fatia do mercado de trabalho que lida com as novas tecnologias. Os empregos desse mercado estão reservados aos que possuem trajetórias contínuas na escola e na vida: escolas caras, viagens, acesso a lazer, cultura e tecnologia.

Nesse cenário onde tudo é transitório, onde setores sociais dominantes discutem, sem pudor ou reserva, o fim dos direitos sociais - décimo terceiro, férias remuneradas, licença maternidade, seguridade social mais flexível, etc.-, é necessário pensar no papel da escola e da educação como um todo.

A escola vive uma crise imensa, nesta virada de século. Crise de paradigmas, crise de modelo e de seu papel social. A universalização do Ensino Fundamental e a ampliação do acesso ao Ensino Médio acontecem em um cenário em que os professores são responsabilizados pela falta de qualidade e de sentido da escola, enquanto o Estado vem, em boa medida, se desobrigando de suas responsabilidades, em relação ao conjunto das necessidades sociais da sociedade e, particularmente, dos estudantes.

É nesse contexto que muitos alunos abandonam a escola e ingressam no mercado de trabalho. Nesse mesmo cenário, alguns também regressam, a partir de uma política pública, que tem por objetivo garantir o acesso à educação àqueles que necessitam concluir o Ensino Médio. Ao mesmo tempo, esses estudantes buscam a formação profissional investindo na esperança de um futuro melhor.

Pode-se afirmar que a pesquisa comprova uma trajetória também em constante mutação, em relação à história escolar dos estudantes. Parafraseando Chico Buarque, pode-se dizer que ora a escola é um pedaço deles, ora é uma metade afastada deles. Todos eles viveram experiências de abandono, reprovações, expulsão e desinteresse, em relação a sua experiência escolar. Uns, no Ensino Fundamental e Médio; outros no Ensino Médio. Agora demonstram estar felizes com a volta à escola, mesmo que estejam preocupados em não repetir a história de fracasso escolar, que vivenciaram anteriormente.

O Estado Brasileiro apresenta à sociedade um programa de inclusão do Ensino Médio, que tem por objetivo possibilitar, aos trabalhadores, à volta aos bancos escolares. Trata-se de uma ação tímida, mas importante. Os estudantes atendem ao chamado e veem, nesse retorno, a possibilidade de concluir o Ensino Médio e ter um curso profissionalizante. Fazem dessa possibilidade o desejo de que

ela viabilize a travessia de volta ao mundo do trabalho para aqueles que estão fora do mercado.

Outro aspecto evidente, na investigação, é que os estudantes acreditam que a escola vai lhes possibilitar obter conhecimentos, status, cultura letrada. Nesse sentido, eles estabelecem uma nova relação com o saber escolar (CHARLOT, 2000). Se não veem sentido em tudo que é ensinado, ao menos construíram uma forma de se relacionar com as exigências formais, presentes no cotidiano escolar.

Vivemos em tempos de crises, tanto no mundo do trabalho, quanto as crises relacionadas ao papel, à qualidade e a centralidade da escola para o conjunto da população. Mesmo assim os estudantes trazem esperança para a escola com seus saberes-experiência e vontade de aprender. Segundo Nogueira (1990, p. 101), “[...] já se sabe que é nela – a escola – que depositam suas esperanças de garantir um futuro social menos incerto para eles”.

Nogueira (1990, p. 90) também lembra a relação contraditória das classes populares com a escola

Ao mesmo tempo em que expressa sentimentos e atitudes de rejeição e de distanciamento em relação a ela, como que reconhecendo e reagindo ao processo de reação negativa a que nela fica exposta [...] não abdica de seu direito à instrução, aceita-a como fonte legítima da aquisição do conhecimento, e nela deposita suas expectativas de promoção social.

O problema de pesquisa tinha a seguinte interrogação: os saberes-experiência dos alunos são considerados no processo de aprendizagem? Esta questão é central, para um programa que se apresenta como um “desafio pedagógico e político.” Ela problematiza as práticas pedagógicas existentes nas escolas, bem como deixa ver que os alunos possuem saberes, que são resultados de suas experiências de trabalho, e mais tem como premissa o fato de que os saberes-experiência dos estudantes devem ser considerados, na prática pedagógica do professor. A concepção que orientou a investigação partia do pressuposto de que os saberes dos trabalhadores deveriam assumir, na escola, uma dimensão epistemológica. Essa forma de ver as relações de aprendizagem informa que os saberes e conhecimentos não são atributos exclusivos dos professores, coordenadores e teóricos educacionais. Ao contrário, entende-se que é fundamental

que as aulas de um curso, como o PROEJA, tenham sentido, que sejam instigantes e problematizadoras de sua realidade. Isto é importante, até porque, se não for assim, pode continuar a não fazer a diferença ter concluído ou não esse ciclo da educação básica.

Da análise das diferentes falas, pode-se concluir que o trabalho é um aspecto fundamental, na vida dos estudantes, bem como no retorno à escola, mas outras questões também aparecem como motivadores, por exemplo, o desejo de aprender, ter conhecimento e estudo.

Em relação à volta a escola, os estudantes destacaram dois motivos fundamentais: a necessidade de conseguir um emprego melhor e o desejo de aprender. Suas motivações levam a afirmar que, para eles, a escola não limita seu potencial à preparação para o mercado de trabalho. Esta perspectiva reduziria o seu papel à reprodução da força de trabalho, em geral, uma força de trabalho dócil e submetida a condições precárias de trabalho.

Em suas respostas, sobre a utilização dos saberes escolares no cotidiano de trabalho e da vida em geral, ficou evidenciado o quanto eles conseguem potencializar os conhecimentos escolares, o quanto é bom, para eles, o fato de se sentirem cultos, esclarecidos, cidadãos com direitos.

Para os sujeitos da pesquisa, o conhecimento escolar é importante, seja para poder ter uma relação qualificada com os seus filhos, seja porque isto faz com se sintam bem consigo mesmos. Claro que, por trás dessa aparente importância, dada ao conhecimento, existe uma pressão da família, dos amigos, que apontam como fundamental ter estudo. Acrescente-se a isso, que os meios de comunicação, frequentemente, apresentam indicadores de quanto o brasileiro da classe popular vai mal em testes, avaliações e indicadores sociais diversos.

Há uma forte pressão social, na direção daqueles que desistiram de estudar, para que voltem e concluam sua escolaridade. E há que se reconhecer: os educandos carregam o estigma do fracasso, porque reprovaram e acabaram desistindo, porque foram expulsos da escola, por diferentes motivos, ou, ainda, porque evadiram para poder trabalhar e sobreviver ou ainda para contribuir com a família. Tudo isso faz com que esses sujeitos se sintam fracassados, quando não conseguem concluir a educação básica. Mais ainda, faz com que o fato de possuírem baixos salários e empregos precários seja visto como responsabilidade sua e não do modelo em que eles estão inseridos. Nesse sentido, a

responsabilidade é, supostamente, pessoal; portanto, as soluções também são vistas como pessoais. Como afirma Frigotto (2009, p. 8), o modelo neoliberal constrói a lógica do “indivíduo isolado que luta por seu lugar a qualquer preço”.

Durante a pesquisa, a metodologia utilizada parece ter possibilitado, aos estudantes, uma crescente melhora da autoestima. Aos poucos, foi-se percebendo, pelas suas manifestações, o quanto eles sentiam orgulho de si próprios e dos colegas, como trabalhadores. Isso não significou, no entanto, que considerassem o status epistemológico dos saberes dos quais são portadores. Em nenhum momento, falaram sobre a importância de terem seus saberes valorizados em sala de aula, nem mesmo questionaram o fato de esse aspecto ser, praticamente, esquecido pela instituição de ensino. O mais próximo que chegaram disso foi quando um dos entrevistados afirmou que não levava apenas dúvidas para a escola, mas conhecimento também.

Os alunos sentem a necessidade de estudar, fazer cursos, buscar capacitações e, mesmo assim, correm o risco de, rapidamente, ficarem desatualizados. Que podem fazer esses trabalhadores, com 10, 20 ou 30 anos de experiência de trabalho? Serão eles relíquias? Seu lugar talvez fosse um museu ou um cemitério, se a proposta fosse seguir a lógica do “mercado”, mas não é o caso. Acredita-se que toda a experiência é um material farto e altera profundamente os espaços escolares, que recebe esse aluno adulto trabalhador.

No mundo contemporâneo, em que cada dia mais as experiências valem menos, em que os conhecimentos passados não fazem mais o presente, que fazer com os saberes-experiência? A pesquisa desenvolvida revelou que os trabalhadores-estudantes são portadores de saberes, saberes populares, saberes de classe, saberes do trabalho.

Aqui cabe uma consideração: para esses/as alunos/as, o fato de estarem estudando, em um Instituto Federal de Educação Tecnológica, fazia toda a diferença. Muitos deles ainda não acreditavam que conseguiram “passar” e estudar, como eles dizem, no CEFET. Do ponto de vista das observações cotidianas, realizadas diretamente pela pesquisadora, no Instituto, à noite, foi possível perceber que eles possuíam dificuldades inerentes a todo e qualquer estudante noturno, principalmente: atrasos às aulas; número alto de faltas; dificuldade em cumprir as combinações acadêmicas, feitas com os professores; dificuldades na aprendizagem; desorganização em relação à realização de provas, desde chegar em aula e não ter

estudado para a avaliação, até esquecerem que tinham prova naquele dia; professores sem paciência e irritados com a postura deles, frente aos estudos.

Os alunos afirmaram que os conhecimentos escolares são importantes e que eles vão à escola em busca deles, particularmente dos saberes escolares relacionados à formação técnica do curso: informática, administração, gestão, contabilidade, técnicas de negociação, legislação. Da formação geral, eles destacam o Português. A Matemática e o Inglês são citados por um aluno cada. As demais disciplinas sequer foram mencionadas.

O que se observou é que para eles, “uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa”. Eles parecem situar cada saber no seu canto. O trabalho e seus aprendizados, de um lado, e, de outro, a escola e os seus conhecimentos, que proporcionam cultura e profissão; elevam a autoestima; dão segurança; proporcionam status; e fazem com que eles se sintam mais importantes em suas relações sociais. Uma aluna chega a destacar que não vê mais graça em fazer os jantares de casais, afirmando que os assuntos sempre giram em torno de questões domésticas.

Voltar a estudar, depois de tantos anos parados, é algo muito importante, para esses trabalhadores-estudantes. Trata-se, portanto, de uma grande responsabilidade da escola, no sentido de viabilizar que o curso se torne, de fato, conseqüente para eles: os que buscam melhores trabalhos, os que querem falar e escrever melhor, aqueles que querem serem valorizados por parentes, filhos, esposas, aqueles que esperam uma promoção no trabalho, aqueles que optaram tentar uma faculdade.

A escola deve estar aberta a todas as dimensões acionadas pela entrada desses trabalhadores estudantes. Essa abertura deve superar a disposição individual de alguns professores, ou as iniciativas isoladas de visibilidade desses alunos e de seus saberes.

Uma escola de educação profissional deve construir um currículo, um planejamento pedagógico que dê conta da concepção de trabalho como um princípio educativo e precisa pautar suas metodologias e dinâmicas, a partir do reconhecimento dos saberes de experiência de trabalho desses sujeitos. Pode-se, então, questionar: que conhecimentos? Que experiências considerar? Que método? Essas são perguntas que fazem pensar em qual proposta de formação profissional é

mais adequada para esse público, bem como que currículo deve ser desenvolvido e como se dará a escolha do mesmo.

Os alunos do PROEJA que participaram desta pesquisa, em sua maioria, fizeram relação entre os saberes escolares estudados no curso e as suas atividades de trabalho. Eles percebem essa relação, de modo muito diverso, dependendo do trabalho que estão executando, da idade e da trajetória de vida. Os alunos situam, na figura do professor, a iniciativa de fazer com que essas relações aconteçam, deixando claro que não é uma iniciativa do projeto do curso e nem da instituição.

Essas relações foram estabelecidas, a partir de diferentes perspectivas. Eles mencionam o uso dos conhecimentos pertinentes às disciplinas da formação geral, como Língua Portuguesa e Comunicação, também, na sua vida cotidiana fora do trabalho. Outra perspectiva, majoritária, diz respeito aos saberes vinculados às disciplinas da área técnica: Legislação, Contabilidade, Gestão de Recursos Humanos, Informática, Inglês, Contabilidade Geral, Marketing, entre outras.

Os alunos demonstraram ter uma visão positiva, em relação a sua experiência de retorno à escola. Apenas dois alunos deixam escapar uma visão mais crítica, mesmo que sutil, à forma como a escola organiza o currículo. É o caso da consideração feita por algumas alunas, sobre a quantidade de disciplina e a dificuldade que isso provoca, para que eles possam estudar. Não conseguem aprofundar os estudos em nenhuma, pois precisam estar sempre estudando uma “matéria”.

Outra observação crítica se deu quando foi tecida um comentário, no sentido de que, quando os professores não brigam e reclamam, as aulas são participativas; ou, ainda, sobre o ritmo empregado por alguns professores, que demonstram ter mais habilidade com os adolescentes, que estão sempre alertas, do que com os adultos, que têm um ritmo mais lento nas aulas.

As falas dos pesquisados demonstram que, apesar de a escola passar por uma profunda crise, em seus pressupostos epistemológicos, que norteiam os currículos executados, inclusive por conta do modelo de disciplinas escolares, os alunos conseguiram se apropriar daquilo que lhes pareceu mais significativo. Fica o sentimento de que, para a maioria dos entrevistados, o PROEJA fez sentido em suas vidas.

Entre tantas associações positivas, em relação aos saberes escolares, uma não apareceu: a participação e a dimensão da construção da cidadania, através da

luta e da organização dos trabalhadores. Houve um silêncio sobre esse tema. Ele não fez parte dos conteúdos que mereceram destaque, em suas falas, o que condiz com as suas trajetórias, de busca solitária por um 'lugar ao sol'.

Uma das dificuldades da sistematização dos dados foi a diversidade de afazeres e experiências do conjunto dos entrevistados, bem como a particularidade de cada um, ao expor suas trajetórias e saberes. Alguns saberes são comuns a todos eles: lidar com o público, calma e paciência, para executar a atividade de trabalho; capacidade de convencer as pessoas, e, principalmente, de manter relações no próprio espaço de trabalho e na relação com o público atendido. Os saberes de trabalho ficaram visíveis, em todas as trajetórias. A experiência de classe fez com que fossem desenvolvidos saberes próprios dos trabalhadores e possibilitou verificar os caminhos trilhados por muitos dos alunos da educação de jovens e adultos.

Os alunos não conseguiram falar dos saberes necessários para exercer suas atividades de trabalho. Conseguiram, sim, descrevê-las. Talvez porque seus saberes são tão difusos, que se naturalizam e se tornam invisíveis. Outra possibilidade é que seja muito difícil, para esses trabalhadores, traduzi-los em linguagem, conseguir listá-los verbalmente.

A diversidade de trabalho, de ritmos, idades, expectativas, de gênero, é um indicador da riqueza da sala de aula que frequentam, mas também sinaliza a dificuldade em pensar uma prática pedagógica que considere suas experiências de adultos trabalhadores, em processo de formação.

Talvez uma das principais tarefas de programas como o PROEJA seja, exatamente, a de poder contribuir para que os trabalhadores desenvolvam a capacidade de falar de si em atividade, das diferentes dimensões que envolvem seu trabalho, para além de uma descrição daquilo que fazem. Neste sentido entre outras coisas a educação poderia

[...] possibilitar as classes populares o desenvolvimento da sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos 'educadores', de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre a sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 2000, p. 41)

Esse sentimento deve ser superado, pois “[...] conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos” (THOMPSON, 1981, p. 17) e cabe à escola e aos professores fazerem bom uso desses saberes dos trabalhadores.

O operário, o vendedor, a vendedora, a babá, a doméstica, a funcionária pública, a recepcionista, a dona de casa, que estudam no PROEJA, são sujeitos históricos. Eles constroem a sua história e, contribuem, de forma coletiva, para escrever a história dos trabalhadores. Suas trajetórias estão em constante mutação e são resultado das mudanças que acontecem no mundo do trabalho e na sociedade em que estão inseridos.

Esses mesmos estudantes também consideram que aprenderam muito pouco no curso, lembrando que aprenderam muito mais nas atividades de trabalho. Essas conclusões da pesquisa são significativas, pois revelam uma concepção do corpo de professores e da própria instituição sobre os alunos, o curso e sobre a forma de construção do curso. Pode-se afirmar que a maioria dos estudantes considera que os professores reconhecem, no cotidiano da sala de aula, os seus saberes de trabalho. Eles fizeram um esforço imenso tentando demonstrar, a partir de situações do cotidiano, como os professores fazem essa relação.

É importante fazer algumas ressalvas, em relação às respostas dadas. Primeiro, pode-se afirmar que eles tiveram que se esforçar muito, para conseguirem lembrar momentos em se viam retratados quando os professores davam aulas. Segundo, ficou evidente que eles não queriam expor os professores, nem a escola, fazendo comentários críticos ou negativos; portanto, se esforçaram em localizar, na memória, situações significativas. Esse esforço pode significar que eles estavam tentando compreender a questão, posta pela pesquisadora, ou que não havia, de fato, um reconhecimento dos seus saberes por parte dos professores como elemento importante para os conteúdos estudados.

Evidenciam-se, também, exceções como, por exemplo, o momento em que determinado professor utiliza, pedagogicamente, um material que um aluno traz para a sala de aula e que tem uma relação direta com o tema estudado.

Pode-se concluir que não há intencionalidade, por parte da escola, nem dos professores, no sentido em construir um currículo baseado nas trajetórias e saberes de trabalho dos alunos do curso. Esse aspecto foi confirmado nas entrevistas com os dois professores do curso, para o grupo de pesquisa CAPES/PROEJA.

Todo esforço teórico, no sentido de compreender e reconhecer os saberes desses trabalhadores, como importantes para o processo de aprendizagem, acaba sendo apenas retórica, quando não se traduz num movimento objetivo de democratização dos planejamentos e da valorização dos estudantes nesse processo.

Por fim, pode-se fazer algumas considerações sobre a caminhada da pesquisadora neste processo investigativo. O mestrado contribuiu, profundamente, para que a pesquisadora reconhecesse seus limites e suas virtudes, para que pudesse, através da pesquisa, buscar o novo, não qualquer novidade, mas uma nova forma de ver o trabalho e, principalmente, o trabalhador sujeito da Educação. O tema dos saberes se colocou da seguinte forma: a constituição de um momento de reflexão sobre a própria pesquisadora e sobre os outros, sobre a classe e sobre a luta. Foi possível perceber a falta de generosidade, presente na leitura que é feita a respeito dos trabalhadores e de suas experiências. Destaca-se, aqui, neste sentido, a generosidade e tranquilidade da professora Naira Lisboa Franzoi, como orientadora, quando alertava sobre as contradições presentes, nessa forma tão ortodoxa de ver o trabalho e o trabalhador, como sujeitos alienados e explorados, apenas isso.

Escrever a dissertação, ao final de tanta leitura e estudos, foi algo complexo, pois abrir mão de textos, autores e enfoques é um passo mais difícil do que parece, ao menos para esta pesquisadora. Mas o desafio foi posto e espera-se que as diferentes estratégias utilizadas tenham dado conta de iluminar um pouco, ao menos, o problema de pesquisa: os saberes-experiência dos alunos são levados em consideração em sala de aula?

Os depoimentos que foram escolhidos, os aspectos que foram ressaltados de suas falas, os autores utilizados no diálogo com as suas falas... Tudo isso foi intenso e cuidadosamente refletido. Talvez tenha até pensado demais e escrito de menos. Fica, aqui, então uma constatação importante: 'escrever é difícil'. Colocar-se em frente a uma tela em branco, com clareza e objetividade, é um trabalho de artesanato. Felicito aqueles que o fazem com tranquilidade. Não é o caso desta pesquisadora, em que tudo brota ao mesmo tempo e se confunde e se mistura. Talvez porque ainda seja mais natureza que intelecto, mais sentimento que razão, mais caos que ordem. Nesta travessia de volta à Academia, e aos seus rituais e rigores, espera-se ter contribuído para que a pesquisadora seja uma pessoa melhor e, também, uma

profissional mais competente e comprometida com os trabalhadores e os oprimidos do mundo. Esses dois anos - que são três, na realidade, pela intensidade do tempo vivido e do aprendizado, em múltiplos sentidos, significam muito mais que isso. Valeu a pena.

BIBLIOGRAFIA



ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho.** Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça (Org.). **A Perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização.** São Paulo: Boitempo, 2007, p. 13-22.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital Educ. Soc.** v. 25, n. 87, Campinas, maio/ago. 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 163-216.

_____. GONZÁLES, Miguel. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G.de C; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. GONZÁLES, Miguel. Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 138-164 (Coleção estudos culturais em educação).

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.

BAUMGARTEN, Maíra. Verbetes: Tecnociência e trabalho: Tecnologia. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de trabalho e tecnologia.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e histórias da cultura.** 7.ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas)

BEYNON, Huw. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos.** 3. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

BÍBLIA SAGRADA: Nova Tradução na Linguagem de Hoje. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

BOOTH, Wayne; GREGORY, G. Colombo; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Documento Base Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - Nível Médio**. MEC/SETEC, Brasília, 2009.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro? Das promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Educação de Adultos: um campo uma problemática**. Lisboa: NAEFA/EDUCA, 2000.

_____. O Prazer de Aprender. **Pátio Revista Pedagógica**. a. 10. n. 39. Porto Alegre, p. 9 -11. ago./out. 1996.

CASTEL, Robert. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, José Luis et al. (Org.). **Globalização: o fato e o mito**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em Rede. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CIAVATA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Educação, Trabalho: problemáticas contemporâneas. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 22, p. 9-25, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação, Série 1. Escola; v. 16).

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORIAT, Benjamin. **Pensar al revés**: Trabajo y organización en la empresa japonesa. Madrid: Siglo XXI, 1993.

COUTO, Mia. **O outro pé da seria**. São Paulo: Cia das letras, 2006.

COSTA, Lucia Helena K; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Relação dos Alunos do PROEJA e do EMA com o Espaço Físico da Escola no CEFET-RS. In: SANTOS, Simone et al. **Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA**: produções da especialização PROEJA-RS. Porto Alegre: Evangraf, 2007, p. 101-114.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 15 maio 2009.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. seção I, 19 jul. 2000, p. 18. Disponível em: http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2000/resolucao/res_ceb_cne_1_050700.htm. Acesso em: 20 jun. 2009.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Líber, 2007.

DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (Org.). **A perda da razão social do trabalho**: Terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007.

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1989.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 66, n. 152, p. 106-119, jan./abr., 1985.

FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRETTI, João Celso. Sociedade do conhecimento e políticas de educação profissional de nível técnico no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135. São Paulo, set/dez, 2008.

FOURQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: _____. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional para o Trabalho Incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final do século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 100-137.

FRANZOI, Naira Lisboa; SANTOS, Simone Valdete. Mundo do Trabalho, leitura, escrita e oralidade: perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. In: PEREIRA, Nilton M. et. al. **Ler e escrever**: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: UFRGS; NIUE/UFRGS, 2008, p. 63-71.

_____. **O Modelo japonês e o conhecimento informal do trabalhador no chão de fábrica**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

_____. BENDER, Dalva J. Blaz. Saberes, inscrições e movimentos na trajetória formativa de corpos educadores: memoriais de esperanças no ensinar e aprender com a EJA. In: SANTOS, Simone Valdete et al. **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: Produções da especialização PROEJA/RS. Porto Alegre; EVANGRAF, 2007, p. 236-251.

_____. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. (Coleção educação e comunicação).

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Dupla Face do Trabalho: criação e destruição da vida. In: _____; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a. p. 11-27

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

_____. (Org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, p. 1-7. (Xerox).

GRAMMSCI, Antonio. **Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Cartas do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p: 93-113.

GUIMARÃES, Nayda Araújo. **Caminhos Cruzados: estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores**. São Paulo: 34, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

Jornal Correio do Povo, Porto Alegre. 09 nov. 2008. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Jornal/A114/N40/HTML/>. Acesso em: 09 nov. 2008.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Pedaço de mim**. São Paulo, [S.a]. 1 DISCO SONORO.

JORNAL ZERO HORA, 14 fev. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Competência como Práxis**: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. v. 20, n.3. Rio de Janeiro: Boletim Técnico, SENAC, set./dez. 2004.

_____. As políticas de educação profissional para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Porto Alegre: 2008, CD-ROM.

_____. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. 2008a, Porto Alegre **Anais...** p. 1-34. (PDF).

_____. Desafios Teórico-metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFEVRE, Fernando. LEFEVRE, Ana Maria. **Depoimentos e Discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber, 2005. (Série Pesquisa; 12)

LIMA, Nísia Trindade. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004, p. 93-111.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **E.D.A. Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Antonio. **Poesias completas**. 14. ed. Madri, Espanha, 1973.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias Póstumas de Brás Cuba**. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Ensino Técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: SILVA, Antônia Francimar da et al. **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para quê? Brasília: MEC, 2007.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Porto: Porto, 1995.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Construindo a Pedagogia do Trabalho**: qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações. Brasília, 2005. (Coleção Qualificação Social e Profissional.

_____. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2008.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é Preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. (Coleção Educação).

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Global editora e distribuidora. 1985. (Coleção bases, 27)

_____. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. O trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, Florestan (Org). **História**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984 (Grandes cientistas sociais; 36)

MARX, Karl; ENGLS, Friedrich. O manifesto comunista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão et al (Org.). **O manifesto comuista 150 anos depois**: Karl Marx, Friedrich Engels. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MÉDA, Dominique. **O trabalho, um valor em vias de extinção**. Lisboa: Fim de Século, 1999.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Isis; Diálogo; IPPOA, 2005. (Série Aprender Fazendo).

MENELEU NETO, José. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo (org). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**. As novas indeterminações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus Sapucaia do Sul. Sapucaia do Sul. **Curso Técnico Em Administração**: Forma integrada – modalidade EJA 2010. Cópia eletrônica.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2003.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano, 2002.

NERUDA, Pablo. **Antología Poética**. Bueno Aires: Planeta Bolsillo, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, p. 89-112, 1991.

NOKAZI, Izumi (Org.). **Educação e Trabalho: Trabalhar, aprender e saber**. Campinas: SP: Mercado das Letras: Cuiabá, MT: UFMT, 2008.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Movimentos de criação do PROEJA no CEFET-RS: UNED Sapucaia do Sul. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em PROEJA)**. Universidade Federal do RS. Porto Alegre, 2007.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, SP v.12 n.34. jan./abr. 2007.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ODONE, Ivar. Experiência Laboral. *Laboreal*, v. 3, p. 52-53. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo>. Acesso em: 24 jun. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas conseqüências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 157-179.

PED METROPOLITANA. Disponível em: http://www.dieese.org.br/ped/metropolitana/ped_metropolitana0109.pdf. Acesso em: 12 nov. 2009.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso no ensino médio**. Porto Alegre: UFRGS; NIUE/UFRGS, 2008.

POCHMANN, Marcio. **A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e a perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, 2004.

POSTEIRO. Informativo da Assessoria de Comunicação Social do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. Edição especial 65 anos. out. 2008, p. 7.

PROEJA CAPES/SETEC. Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre, 2009.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria; e FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese do decreto nº 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria; e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e Adultos. Trabalhadores e a Escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A Experiência do Trabalho e a Educação Básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, (O sentido da escola).

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo (Org.). **Além da fábrica: Trabalhadores, sindicatos e a nova questão social**. São Paulo: Boitempo 2003.

SANTOS, Simone Valdete et al. **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA: Produções especializações PROEJA/RS**. Porto Alegre: EVANGRAF, 2007.

_____. **Possibilidades para a educação profissional: O PROEJA**. 2008. 12 folhas (Texto digitado)

SANTOS, Eloísa Helena. Processos de Produção e legitimação de saberes no trabalho. In: GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira (Org.). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Contribuições da Pedagogia da ferramenta para uma pedagogia do trabalho. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, p.102-110, mai/ago. de 2006.

_____. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Trabalho e Educação**. n. 7. Belo Horizonte: [s.e], p. 119-130, jul/dez. 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da et al. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARAMAGO, José. **O homem duplicado**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SCHNAPPER, Dominique. **Contra o fim do trabalho**: conversa com Philippe Petit. Lisboa: Terramar, 1998.

SCHWARTZ, Yves. Disciplina epistêmica e disciplina ergológica. **Revista PRO-POSIÇÕES UNICAMP**, Campinas, v.13, n. 37, 2002.

_____. **Os ingredientes da competência**: Um exercício necessário para uma questão Insolúvel. Campinas: EDUC. SOC. v. 19. n. 65. dez.1998.

_____. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação** v.12, jan./jun., 2003.

_____. **A experiência é formadora?** 2009. Texto digitado.

_____. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. In: **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, n.7, jul/dez, 2000.

_____. DURRIVE, Louis. **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói, Rio de Janeiro: EDUFF, 2007.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. As conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. Desencontros entre os Jovens e a Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004, p. 73-91.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: A árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Oficinas da História, v. 1.)

_____. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A Miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em comum**. São Paulo; Companhia das Letras, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. Observando familiar. In: NUNES, E. (Org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELOSO, Caetano. **Dom de Iludir**. São Paulo: Universal, 2001. 1 DISCO SONORO.

WALTER, Benjamin. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas).

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins; BELLAMY, Jonh (Org.) **Em defesa da História**. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

APÊNDICE A

Roteiro das entrevistas

1. Você trabalha com carteira assinada? Sem carteira assinada? Sempre foi assim? Que outras atividades de trabalho já realizou? O que aprendeu em cada uma delas? Como você as resolve? Que tipo de conhecimento é necessário para realizar essa atividade?
2. O que é preciso saber para realizar essa atividade de trabalho? Sobre as suas atividades de trabalho o que é ou era preciso saber para exercer essa atividade? Como aprendeu a fazer? Surgem dificuldades durante a realização de seu trabalho?
3. Os conhecimentos adquiridos no PROEJA tem contribuído para o teu desempenho no trabalho? Como e quais conhecimentos tem contribuído?
4. Que conhecimentos adquiridos aqui servem para as suas atividades de trabalho?
5. O que você sabe já virou conteúdo em aula? Em quais aulas? Em quais situações? Dê exemplo de uma aula em o seu conhecimento virou conteúdo.

Roteiro do grupo focal

1. No dia a dia da sala de aula com os professores como é que vocês conseguem participar? a partir dos conhecimentos que vocês já têm de trabalho. Vocês conseguem interferir na aula? Conseguem ser ouvido, se fazer ouvir?
2. Como vocês conseguem contribuir com as aulas?
3. Tem espaço nas aulas para vocês contarem suas experiências?

Questão orientadora do sócia-substituto

Tens que contar tudo que tu fazes pra ele porque ele vai te substituir no teu trabalho e ninguém pode notar que não é você na função. A pessoa tem que reproduzir tudo,

tudo que tu fazes no trabalho, desde a hora que chegas no local de trabalho, nos mínimos detalhes, até acabar o expediente porque ninguém pode notar a tua falta.

APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS PESQUISADOS NA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Nome	Idade	Trabalho	Tempo sem estudar
1. Daiane Muller Branco	22 anos	Desempregada	Parou no 1º ano do ensino médio
2. Cíntia Saldanha	23 anos	Telefonista	No ensino médio, 1ª série.
3. Jane Leal Nunes	23 anos	Operadora de máquina	Parou há 13 anos
4. Juliana Busi de Moura	24 anos	Bolsista do IF-Sul	Quando concluiu o ensino fundamental
5. Michele Rosa	27 anos	Nenhum	Quando concluiu o ensino fundamental
6. Fraude M. da S. Pahlmann	53 anos	Costureira	Quando terminou o fundamental
7. Geslaine Mª de Lima Borges Láureane	50 anos	Do lar	Várias vezes
8. Mara Regina Scienza Froes Meira	40 anos	Do lar	Parou em 1997
9. Raquel Carvalho Martins	43 anos	Agente comunitária de saúde	Quando terminou o fundamental.
10. Ângela Maria	45 anos	Do lar	30 anos sem estudar, terminou o fundamental em 1997
11. Neuma Fabiana Sena da Silva	31 anos	Office-girl	Terminou o ensino médio em 1993.
12. Elisângela	34 anos	Do lar	Quando terminou o fundamental, rodou na 6ª série
13. Neilmar dos Santos Maciel	35 anos	Bolsista do IF-Sul	Ficou um ano parado.
14. Gilce Viana Ribeiro	36 anos	Artesã	Parou na 4ª série e depois quando terminou o ensino fundamental.
15. Ana Claudia Martini	37 anos	Desempregada	Parou na 5ª série e quando terminou o ensino fundamental.
16. Lucilaine Camargo Osório	37 anos	Autônoma	Terminou o fundamental em 1994 e rodou 3 vezes na 5ª série.
17. Jaqueline Oliveira de Jesus	37 anos	Auxiliar municipal	Quando terminou o fundamental. Rodou uma vez na 7ª série.
18. Terezinha Inalda Cardoso	38 anos	Limpeza de casas de família.	
19. Daniele Ferreira da	20 anos		Quando terminou o

Silva			fundamental.
20. Elisiane M. Vianna	22 anos	Balconista	Parou no 1º ano do ensino médio.
21. Vanessa C. da Silva	26 anos	Bolsista do IF-Sul	Quando terminou o fundamental aos 22 anos.
22. Fabiana Alves Gass	28 anos	Bolsista do IF-Sul	Estou até a 6ª série e em 2003 terminou o ensino fundamental.
23. Patrícia M. de Farias	28 anos	Do Lar	No 1º ano do ensino médio e depois no 3º ano do médio. Terminou o médio em 1999.
24. Maíra Simone	30 anos	Auxiliar administrativo	Quando concluiu o ensino fundamental
25. Denise Eliane Costa	31 anos	Secretária	Quando concluiu o ensino fundamental.
26. Rute Beatriz Jheidt	32 anos		Quando terminou o fundamental.
27. Hosana Meireles	32 anos	Doceira	Quando terminou o ensino fundamental.
28. Yara	35 anos	Desempregada	Parou duas vezes no ensino fundamental começou o médio e parou também.
29. Diego Ferraz da Silva	22 anos	Desempregado	Quando concluiu o ensino fundamental.
30. Adilson Gimenes Soares	24 anos	Auxiliar de serviços gerais	Quando concluiu o fundamental.
31. Alexandro Flores	25 anos	Caldeireiro de manutenção	Quando iniciou o ensino médio.
32. Luiz Fernando Lis	26 anos	Metalúrgico	Por três anos depois terminou o fundamental
33. Jeferson P. dos Santos	26 anos	Técnico em materiais	Parou no 2ª série do ensino médio.
34. Roberto Krug Júnior	26 anos	Operador de máquinas (industrial)	Quando terminou o fundamental.
35. Aleques Jeferson Agiova Oleques	40 anos	Vigilante no IF-Sul.	Ficou 15 anos parado e agora voltou.
36. Elias da Silva Gomes	31 anos	Comerciário	Ficou parado até 2003 quando concluiu o ensino fundamental.

APÊNDICE C - PROFISSÕES/OCUPAÇÕES DAS ALUNAS/OS

ALUNAS

1. Telemarketing, Babá, Divulgadora (entregava panfletos), atendia clientes.
Atualmente: desempregada
2. Babá, Degustadora, Estoquista, Garçonete, Recepcionista,
Atualmente: Telefonista
3. Operadora de máquinas (pincéis atlas).
Atualmente: continua no emprego há cinco anos.
4. Vendedora (loja de colchão, de roupas, de calçados, livraria)
Atualmente: Bolsista da UNED
5. Auxiliar de produção, liderança de grupo (indústria).
Atualmente: Do lar
6. Restaurante (durante 7anos)
Atualmente: Nenhuma
7. Copeira de hospital, atendente de loja.
Atualmente: Costureira
8. Caixa de supermercado.
Atualmente: Do lar
9. Caixa operadora, operadora de máquinas (fazia pincéis, rolos).
Atualmente: Do lar
10. Bordadeira, IBGE (senso).
Atualmente: Agente de saúde
11. Vendedora (loja de roupas, sapatos), Doméstica.
Atualmente: Do lar

ALUNOS

- a. Auxiliar de serviços gerais, Operador de empilhadeira (AMBEV).
Atualmente: Desempregado
- b. Lavador de Tabuleiros (indústria de ossos para cães), Wall Mart: caixa e atendente.
Atualmente: Auxiliar de serviços gerais.
- c. Caldeireiro (Copesul), Petrobrás (?).
Atualmente: Caldeireiro de manutenção (?)
- d. Operador de muitas máquinas – metalurgia.
Atualmente: Metalúrgico (curso SENAC)
- e. Auxiliar administrativo (todos)
Atualmente: Técnico em materiais
- f. Produção (calçados), militar, comércio (portaria) e serviços (segurança)
Atualmente: Operador de máquinas (indústria)
- g. Aprendiz de tipografia (1968), Gráfica Bomfin, Sipringer, Office Boy, Madef (departamento de compras e responsável pelo arquivo central). Serviços Gerais (White Martins – terceirizado)
Atualmente:
- h. Serviços gerais, controle de qualidade – máquina sopradora de garradas plásticas. Eletricista predial, Serralheiro, Bombeiro (BM).
Atualmente: Vigilante.
- i. Construção civil: servente, ajudante (fábrica de doces).
Atualmente: Vendedor autônomo.
- j. Mercado, metalúrgico, operador de máquinas (08 anos – ind, de plástico)
Atualmente: Não respondeu.
- k. Empacotador – supermercado, Supridor, Vendedor, Auxiliar de manutenção, Motorista.

12. Caixa (supermercado – há 4 anos),
Fábrica: auxiliar de produção, controle de
qualidade, líder do setor, treinamento de
funcionários, (seis anos).
Atualmente: Office girl.
13. Estagiária, Caixa, representante de
vendas, vendedora de lojas.
Atualmente: Auxilia nas compras de uma
empresa do tio.
14. Não lembra.
Só trabalhou com vendas e sem carteira
assinada.
Atualmente: Do lar
15. Auxiliar de dentista, Vendedora,
Garçonete, Auxiliar de escritório, de produção.
Atualmente: Bolsista auxiliar de biblioteca
16. Operadora de máquina (encarregada),
Camelô (vendedora), Artesã (vendedora).
Atualmente: Artesã
17. Escritório, recepção, indústria (serviços
gerais).
Atualmente: Desempregada
18. Esteira, auxiliar de expedição (fábrica de
termoplástico).
Atualmente: Autônoma
19. Auxiliar de fábrica.
Atualmente: Tia de creche – 02 a 02 anos
20. Fábrica de Calçados: serviços gerais,
operadora de máquinas (08 anos), copeira (04
anos).
Atualmente: Diarista (4 famílias diferentes)
21. Supermercado: caixa, crediária,
vendedora, auxiliar de fábrica.
Atualmente: Doméstica.
22. Tecelã (malharia em Farroupilha),
costureira – vários empregos – recepcionista –
área da saúde.
Atualmente: Auxiliar municipal.
23 – Babá
24 - Vendedora, a
- Auxiliar de recursos humanos – RH –
secretaria
25 – Babá, Secretaria, Caixa, Balconista
26. Auxiliar administrativo, Estágio Voluntário,
Auxiliar Administrativa (hospital e clínica
médica), Recepcionista na REFAP
27. Babá – Produção de uma fábrica de
papéis (fazendo exatamente o que?) , Bolsista
no CEFET (fazendo exatamente o que?)
- Atualmente: Comerciário.
L. Pecuária.
Atualmente: Mecânico de
manutenção industrial.

28 – Babá (09 anos), doméstica (13 anos), Auxiliar de Fábrica, Auxiliar de Serviços Serais e agora Bolsista (com muito orgulho)

29. Babá, Vendedora, Secretaria, Recepcionista, Panfletagem, Vendas, Serviços Administrativos (telefone, arquivamento, recepção, atendimento ao público)

30. Animação de festas infantis (atriz?), Escritório: Office girl, lançamento de notas, serviço de banco

31. Vendedora, Cronometrista, Auxiliar administrativo, Revisora, Secretaria

32. Escola (não disse o que fazia)

33. Vendedora, Técnica de enfermagem, Cozinha: doces e salgados

34. Cortume, ajudante de esteira, revisora de calçados, revisar e empacotar romances,

APÊNDICE D

CEFET Sapucaia do Sul –
Mestranda: Anália Martins
Orientadora: Naira Lisboa Franzoi

Atividade de conhecimento e reconhecimento dos educandos do PROEJA, turma 2008 e 2007. Roteiro com questões abertas.

Apresentação da pesquisadora

Convite para participar da pesquisa

Nome:

Idade:

Sexo:

Nome dos filhos:

Profissão atual:

1. Escreva sobre a sua história de trabalho:
 - a) Qual foi o seu primeiro emprego?
 - b) Que tipos de empregos você já teve, o que fazia em cada um dos trabalhos.
 - c) O que mais gosta ou gostava de fazer nestes trabalhos que executou e por que.

2. Conte como foi a sua história escolar antes de vir para o PROEJA.
 - a) Quando terminou o ensino fundamental.
 - b) Já ficou retido em alguma série, quantas vezes, porque parou de estudar, por que voltou a estudar.
 - c) Você já iniciou o ensino médio? Parou em que ano? Por que?
 - d) Você concluiu o ensino fundamental através do EJA?

3. Você tem filhos? Quantos? Eles moram com você? Você mora com seus pais? É casado (a)?

4. O que vocês está achando do curso? Quais as suas expectativas...