

O MUNDO DO TRABALHO E OS/AS EDUCANDOS/AS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA: “é possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver?”

Jerry Adriani da Silva¹
Heli Sabino de Oliveira²

Resumo: *Esse artigo descreve e analisa as relações entre o mundo do trabalho e a escolarização na EJA. Procura verificar se as propostas pedagógicas reconhecem a especificidade de trabalhador do/a educando/a, bem como compreender quais percepções que os/as educadores/as têm a respeito dessa temática. Indagamos os modos de inserção do público no mundo do trabalho, suas estratégias de luta contra a exclusão social e escolar.*

Palavras chaves: *Mundo do trabalho, Propostas educativas de EJA e Inclusão subalterna.*

Há alguns dias, estava em São Paulo, naquele caos do trânsito. E quanto mais caos, mais gente vendendo água, vendendo tudo. Parecia um supermercado ambulante. Tudo o que você imagina, você pode comprar. Quem estava lá vendendo? Jovens e adultos populares! A maior parte homens, poucas jovens. Jovens e adultos de trinta, vinte e cinco, quarenta anos, dezoito anos, dezesseis anos. É esse o trabalho a que me refiro. Essa situação depende muito do dia. Se um dia estiver com muitos engarrafamentos, então dá para chegar em casa com mais trocados. Se o trânsito flui, aquele dia é um dia perdido. Que segurança humana, que segurança enquanto gente poderá fazer parte desse emaranhado de formas de viver? Talvez alguns deles estudem na EJA, ou talvez já tenham chegado à conclusão de que pouco adiantará estudar na EJA para ser vendedor nos engarrafamentos. Mas pode ser que estejam na EJA. E qual EJA a se configurar para esse tipo de vulnerabilidade de formas de viver (Miguel Arroyo, 2008)?

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Rua das Orquídeas, 409 – Casa 355 – Jardim Rosário
32.400-000 – Ibirité – MG – jerryeja@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Prefeitura de Belo Horizonte
Rua Edvaldo Martins, 597 – Atalaia. 33.910.010 – Ribeirão Neves – MG – helisabino@yahoo.com.br

Esta comunicação tem por objetivo analisar o lugar de destaque ocupado pelo mundo do trabalho na vida cotidiana do público da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Isso pode ser notado, do ponto de vista empírico, no número reduzido de estudantes no primeiro horário de aula, bem como na quantidade de jovens e adultos que evadem da escola por causa do trabalho. Não obstante, as propostas pedagógicas dos estabelecimentos educativos silenciam, via de regra, sobre essa temática.

Como se sabe, a EJA é uma modalidade da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), cujo principal objetivo é garantir o direito de escolarização às pessoas que não tiveram acesso ao processo de escolarização na infância e na adolescência. Em outros termos, a Educação de Jovens e Adultos possui como característica principal a inclusão de sujeitos excluídos do processo educativo formal. Em razão disso, a legislação educacional vigente (lei 9394/96) reconhece a necessidade de se elaborar uma proposta educativa que não seja a reprodução da matriz curricular destinada às crianças e aos adolescentes. Isso levou vários municípios a regulamentarem a EJA, a traçar o perfil dos sujeitos educandos, a concepção que norteia o trabalho pedagógico, o currículo escolar e a avaliação dessa modalidade educativa. Boa parte dos projetos pedagógicos dos estabelecimentos de EJA afirma que conhece seus educandos, bem como as necessidades básicas de aprendizagens dos mesmos. Isso significa dizer que as especificidades educacionais desses sujeitos são contempladas no processo educativo. No entanto, não é isso o que acontece quando articulamos o mundo do trabalho e o processo de escolarização de jovens e adultos/as.

Nesta reflexão, procuramos dar voz a esses/as estudantes, cotejando os depoimentos deles/as com os/as dos/as educadores, a fim de verificar se os estabelecimentos educacionais conhecem e reconhecem o peso do mundo do trabalho nas vivências de seus/suas educandos/as. Nessa perspectiva, este trabalho se encaixa nos princípios da pesquisa qualitativa, pois toca em pontos que não podem ser quantificados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21-22).

A investigação em questão retoma, como destacamos anteriormente, o debate sobre a questão da relação entre processo de escolarização e mundo do trabalho, tendo como base as especificidades do público da EJA. A fonte original deste trabalho é a pesquisa de mestrado de Jerry Adriani da Silva, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em junho de 2010. A Observação Participante e das entrevistas semi-estruturadas foram, na ocasião, os principais instrumentos de coleta de dados.

A Observação Participante, como salienta Willis (1991), é uma técnica de pesquisa sensível a significados e valores, assim como é capaz de representar e interpretar as articulações, práticas e formas simbólicas da produção cultural. Isso porque o pesquisador passa, por um período relativamente considerável, a conviver com os valores do grupo pesquisado e a partilhar dos mesmos. Como consequência, torna-se possível, como destacou Bogdan & Billen (1994), realizar uma descrição do contexto em que se está pesquisando. Esse tipo de técnica de coleta de dados supõe uma disposição em problematizar as categorias usadas não somente pelo grupo investigado, mas também pelo próprio pesquisador. O estranhamento permite que se desnaturalize o senso prático. Em vez de buscar a essência dos fenômenos, esse procedimento metodológico sugere que se busque sentido nas ações sociais aparentemente caóticas. Isso implica em pensar os dados coletados de maneira relacional; isto é, situá-los uns em relação aos outros e na estrutura à qual pertencem.

As entrevistas semiestruturadas foram adotadas, como forma de ampliar nossas observações, por atenderem aos objetivos de nossa pesquisa. Procuramos ouvir os sujeitos da pesquisa a partir de algumas questões referentes as suas experiências no mundo do trabalho. Deixamos, nessa perspectiva, que os sujeitos

descrevessem livremente suas histórias e suas práticas. Como se sabe, tais entrevistas instigam a reconstituição da experiência, o encontro com o outro, bem como permitem que se construam outras interpretações e possibilidades, gerando narrativas que indagam identidades hegemônicas e concepções de mundo calcadas no senso comum. Como destaca Silva (1996), as narrativas advindas desse tipo de entrevistas podem suscitar novas formas de se gestar o futuro.

[...] É através das narrativas que os grupos podem afirmar identidades que sejam diferentes daquelas fixados pelas narrativas hegemônicas [...] Dessa forma, as narrativas não apenas nos ajudam a dar sentido ao mundo, a torná-lo inteligível, elas contribuem para constituí-lo e a nós. É através de histórias sobre o passado – narrativas – que podemos imaginar outro futuro (SILVA, 1996, p.176).

Partimos do pressuposto epistemológico de que os dados empíricos, levantados pelo/a pesquisador/a, não são, no entanto, reflexos da observação-sensorial, como afirmavam os positivistas, mas são, sobretudo, resultados da aplicação de certos conceitos e categorias acerca de um determinado objeto de pesquisa. Diferentemente do que preconizam os empiristas, a observação-sensorial é permeada por categorias teóricas. Daí a necessidade de se explicitar os conceitos e as categorias que orientaram a pesquisa de campo e análise de dados. Isso será feito na medida em que apresentarmos o contexto da investigação. Nessa perspectiva, o pesquisador não é, para Mellucce (2005), alguém que se encontra fora da sociedade, em um lugar privilegiado, observando, de forma neutra, a organização social e as interações entre grupos. Em vez disso, ele está enredado em relações sociais e também em relação ao próprio campo que observa. Em outros termos, ele é parte do campo de observação.

Mundo do trabalho, jovens e adultos e propostas educativas

O trabalho aparece nos estudos de Karl Marx como um elemento fundamental. Além de fornecer historicamente os bens materiais indispensáveis à

sobrevivência humana, ele é visto como um conceito carregado de positividade, na medida em que lhe é inerente o princípio educativo. Isso equivale a dizer que os seres humanos produzem e são produzidos pelo trabalho. Trata-se, dessa forma, de uma categoria distintiva, que traça as diferenças básicas entre a humanidade e o reino dos animais.

Cabe destacar, entretanto, que, em uma sociedade marcada pela assimetria de classes, o trabalho assume, nessa perspectiva analítica, outra feição, já que é marcado pela alienação dos trabalhos em relação aos meios de produção. A separação entre uma classe detentora do capital (burguesia) e uma classe de trabalhadores/as assalariados/as (proletariado) instituiu uma sociedade que não reconhece o trabalho como fonte de riqueza. Isso porque, em vez de gerar o bem-estar do assalariado, o trabalho é fonte de riqueza do patrão, proprietário dos meios de produção (MARX, 2005). No capitalismo, a alienação se aprofunda com a fragmentação do processo produtivo: expropriado do saber técnico, o proletariado não possui conhecimento global de seu trabalho, mas desenvolve apenas algumas habilidades como apertar parafuso, ligar e desligar a máquina, etc.

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um estranhamento entre trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em lugar de realizar-se no trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões (KONDER, 1981, p.30).

Assim, os estudos marxistas se concentraram, não raro, nas lutas de classes, confronto entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção. Elas aparecem nessas abordagens como motor da história, conferindo um caráter dinâmico à sociedade. Por outro lado, são compreendidas como elemento humanizador, considerando o caráter embrutecedor do processo produtivo. Em certo sentido, as lutas de classes são formas de se instituir os sujeitos históricos.

Entretanto, o mundo atual não pode ser pensado a partir de categorias dualistas, como trabalhador assalariado e proprietário dos meios de produção. Os/as

educandos/as da EJA são, por exemplo, marcados/as, não raro, pela instabilidade do trabalho. Muitos foram alijados do mercado de trabalho capitalista e não conhecem, portanto, as relações conflitivas entre capital e trabalho. Aliás, muitos/as ambicionam adquirir um trabalho formal que assegure seus direitos trabalhistas.

[...] a garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante de uma economia e uma vida política como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (GENTILI, 1999, p. 89).

Por não terem carteira assinada, eles/as não têm férias, nem seguro-desemprego, nem décimo-terceiro salário, nem auxílio doença, nem licença-maternidade, e muito menos aposentadoria por tempo de serviço, dentre outros direitos trabalhistas, por isso mesmo, o trabalho de muitos/as jovens e adultos/as é precarizado e instável. Os produtos que comercializam no trânsito e nas esquinas dos centros urbanos oscilam de acordo com as alterações meteorológicas e as datas comemorativas. Se fizer calor, o produto a ser comercializado no trânsito é água. Quanto mais congestionado estiver o trânsito, maior será o rendimento desse trabalhador no final do dia. Se chover, são outros artigos devem ser ofertados nesse mercado paralelo: sombrinhas e guarda-chuvas. Nos dias das mães, podemos vê-los/as vendendo, nas esquinas, papel de presente; na Páscoa, lá estão eles comercializando chocolate.

Assim, cabe indagar: que trabalhos estão acessíveis aos jovens e adultos de camadas populares? Quais as implicações que essa realidade traz para os cursos de Educação de Jovens e Adultos? Miguel Arroyo, ao tratar dessa temática, faz a seguinte observação:

Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. Não projetar-se no tempo

como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano (ARROYO, 2008).

Note que o autor destaca a instabilidade e a imprevisibilidade do trabalho informal, enfatizando que a luta diária pela sobrevivência dificulta a elaboração de projetos futuros. Em nossa pesquisa de campo, verificamos no entanto que, embora exista essa insegurança no trabalho, alguns/mas dos/as educandos/as da EJA buscam diferentes tipos de ocupação, forjam distintas estratégias que lhes garantam a sobrevivência. Isso pode ser observado em um depoimento de um estudante. Trata-se de um jovem soldador que trabalhava, no momento da pesquisa, na construção civil como auxiliar de pedreiro. Ele desejava adquirir a Carteira Nacional de Habilitação, embora não tivesse possibilidade no momento de possuir automóveis.

Quem estuda e trabalha no meio da peãozada tem que ter paciência. Eu já ouvi muito eles dizerem que cavalo velho não aprende a marchar mais, né? (...) quando eu fui tirar uma carteira de habilitação, um colega meu falou comigo: para que você vai tirar carteira de habilitação, sendo que você não tem o carro? Eu falei: Primeiro a carteira de habilitação. Por quê? Se eu chegar numa firma, se eu sou soldador, e eles precisam de um soldador que é motorista pra fazer alguma coisa lá, essa vaga ela é minha. Você fica por fora! Porque eu tenho algo a mais, uma profissão a mais, porque eu sou um motorista também. (WANDERLEY³ – ESTUDANTE DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE EJA)

Observe que o rapaz tem receio de ser novamente colocado às margens do mercado de trabalho. Embora estivesse empregado no período em que realizamos a entrevista, o jovem desejava conseguir a Carteira de Habilitação para possuir um diferencial no mundo do trabalho. O que esse jovem coloca em evidência em seu depoimento não é conceito de exclusão, mas de inclusão. Tal como destaca Martins (1997), embora o capitalismo, como sistema de produção e de comercialização de mercadorias (a força de trabalho também se inclui aqui), seja caracterizado pela exclusão, a luta diária dos sujeitos é pela inclusão. Ele nos chama a atenção para o

³ Os sujeitos da investigação são tratados com pseudônimos.

fato de que não existe uma exclusão absoluta, ou seja, não é possível uma pessoa viver totalmente fora da sociedade. Os jovens e adultos que comercializam, nos sinais águas, guarda-chuvas, papéis de presente, chocolate, etc. não estão, de modo algum, fora da economia de mercado, já que seus produtos são, via de regra, industrializados. Eles foram, no entanto, incluídos de forma subordinada na sociedade.

O capitalismo na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos (...) esta é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras (...) sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (MARTINS, 1997, p.32).

A nova forma de inclusão do capitalismo é, de acordo com o autor, problemática, pois não somente amplia o fosso entre pobres e ricos, mas também engendra novas formas de concepções, nas quais os indivíduos não fazem grandes distinções entre o lícito e o ilícito. O que se enfatiza é, sobretudo, a inserção na sociedade de consumo e o acesso aos bens materiais que geram prestígios e ostentações. Gonçalves (2005), ao estudar jovens negros em situações de vulnerabilidade social, retoma a questão, focalizando a contradição entre os processos de exclusão e inclusão na sociedade capitalista.

A demora no processo de inclusão tem levado os indivíduos excluídos ao encontro de novas formas inclusivas que pressupõem “uma certa degradação”, mas também levado outros sujeitos a reagirem contra essas formas degradadas que lhes são impostas, ou seja, se recusam a repetir ou a imitar padrões de comportamentos pré-fabricados. Apostam na criatividade, na construção, na invenção. Em suma, (...) a exclusão traz, em si, uma série de contradições, a partir das quais somos incentivados a evitar tratar os “excluídos” como indivíduos sem capacidade de reação, a evitar também romantizar o seu papel como se eles fossem puros portadores do bem, como se seu imaginário social fosse construídos em outro universo, fora do mundo que os oprime (GONÇALVES, 2005, 110).

As observações do autor nos auxiliam no exame do material empírico coletado no campo. Em primeiro lugar, porque nos permitiu indagar sobre as representações que os/as educadores/as possuem acerca dos jovens e adultos da EJA. Embora boa parte do público jovens e adultos esteja no mercado informal, os estabelecimentos educativos insistem em apresentar conceitos abstraídos da realidade desse público. Em segundo lugar, porque nos ajudou a compreender as relações do público jovem e adulto com o mundo de trabalho. Assim, à luz dos dados coletados no campo, apresentaremos, em linhas gerais, essa especificidade dos sujeitos da modalidade EJA, de forma a focalizar como o mundo do trabalho é pensado pelos estabelecimentos educativos, bem como essa forma interfere no processo educativo dos/as educandos/as.

A primeira constatação que fizemos foi o descompasso entre o modelo de trabalho representado pela escola e o trabalho concreto vivido pelo/a educando/a. De certa forma, a proposta educativa continua representando o trabalhador assalariado como única forma de inserção no capitalismo, desconsiderando as formas concretas de subsistências de seus/suas educandos/as.

Nossa organização busca garantir o direito do trabalhador. E os jovens querem ter esses mesmos direitos e, pelo menos, grande maioria deles não tem. A gente tem alguns que têm esse direito porque são trabalhadores. Mas isso é uma minoria. A maioria desses jovens não trabalham mesmo (PAULO SÉRGIO – PROFESSOR DE EJA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL).

O educador denuncia aqui um hiato entre a proposta da escola e a realidade do/a educando/a. O mundo do trabalho é, no processo educativo, abstraído da realidade dos/as educandos/as, o que acaba desestimulando os/as estudantes.

Nessas abordagens, os/as educandos/as aparecem, não raro, como sujeitos desinteressados.

E aí eu acho que a EJA perde muito o sentido para esses jovens. Porque quando a gente faz as discussões em sala, o tempo inteiro a gente está puxando pra essa questão do trabalho, da vida, da vivência da pessoa. Agora se eles não têm essa vivência, então é aonde eles não se adaptam. Uma educação que trabalha uma

dimensão que eles ainda não desenvolveram. Eu acho que acaba gerando assim esse descompasso (PAULO SÉRGIO – PROFESSOR DE EJA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL).

A partir da afirmativa desse educador de que “a maioria desses jovens não trabalham mesmo”, passamos a supor que, em muitas instituições de EJA, só é reconhecido como trabalhador/a aquele/a educando/a que consegue comprovar vínculo através de carteira assinada, contracheque ou contrato de trabalho ou prestação de serviços. Trata-se de um atestado real da falta de conhecimento sobre esses jovens e adultos. Para Arroyo, o trabalho formal não absorve a maioria dos jovens e adultos das camadas populares. No entanto, as representações sobre o mundo do trabalho que perpassam o contexto escolar ignoram esse fato e apresentam o conceito de aluno-trabalhador a partir de elementos próprios da economia formal.

Os jovens não estão se incorporando no trabalho formal, porque não há oferta de trabalho formal. Ao contrário, eles têm que sobreviver do trabalho informal. O horizonte para eles, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, seja o que chamam de quarta série, de oitava série, ou até a educação média, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência mais imediata (ARROYO, 2008).

Com efeito, sem os direitos trabalhistas, o/a educando/a não possui certos direitos estudantis conferidos pelos estabelecimentos educativos aos/às estudantes-trabalhadores/as, a saber: a) permissão para entrar após o início das aulas; b) justificativa de faltas em razão do trabalho.

Os professores são muito bons. Então me dão muita força também. Sabem que eu trabalho. Que eu me esforço pra chegar na hora. Quando não dá pra vir é porque não dá mesmo. Eu saio muito tarde, tem vez que eu saio muito tarde do serviço. E o trânsito também não ajuda. (...) Você chega muito tarde também, cansada. Você fica desanimada de vir. (...) Eu vou trabalhar, chego, venho pra aula. Meu ritmo de casa é assim em dia de semana: dormir, levantar e trabalhar, voltar e ir pra escola é assim (WANDERLÉA – ESTUDANTE DE EJA DE UMA ESCOLA DO SESI).

Em outras palavras, os estabelecimentos educativos, apesar de lidarem com sujeitos que têm dificuldades de se inserir no mercado formal de trabalho, continuam compreendendo o mundo do trabalho de forma binária: patrões e empregados. Preocupando-se apenas com a perspectiva da escolarização, não compreendem que a EJA revela-se como um elemento constitutivo e constituinte do processo de ampliação da educação continuada na medida em que se orienta pela perspectiva dos trabalhadores, buscando dissipar formas de subordinação que marcam as relações entre os sujeitos (RODRIGUES, 2010. p.48).

A realidade brasileira se apresenta complexa porque é constituída, também, por outra realidade binária: o moderno e o arcaico. Tais categorias dificultam conhecer, segundo Martins (1997), as complexidades do mundo contemporâneo; para ele, as desigualdades sociais e a inserção no mercado informal de trabalho são frutos da modernidade.

Em países como o Brasil, a modernidade se faz de modo inconcluso, no qual o que é considerado pré-moderno, como as misérias e a mentalidade produzida pelo desenvolvimento dependente, é, na verdade, parte do moderno. É constitutiva da modernidade a denúncia das desigualdades e dos desencontros que a caracterizam, pois a modernidade se propõe muito mais como estratégia de compreensão e de administração das irracionalidades ocidental e capitalista. Nessa perspectiva, a convivência de níveis de historicidade distintos é parte do moderno e, na nossa realidade, expressão de um processo que se realiza mediante a exclusão de grande parcela da população do acesso a bens e serviços básicos (MARTINS, 1997, p.26).

Diante disso, chamou-nos a atenção a falta de propostas educativas sobre a dinâmica do mundo do trabalho. Não há nas escolas pesquisadas uma proposta curricular que aborde questões como globalização, neoliberalismo e inserção no mundo do trabalho. Impera, ainda, o discurso que diz ser a escola a promotora da ascensão social.

Talvez, em função disso, os/as educandos/as possuam uma visão ambivalente de suas ocupações no mundo do trabalho, uma imagem contraditória de suas funções: em suas falas ora reconhecem o desprestígio da profissão, ora

expressam o sentimento de orgulho pela mesma. Todavia, notamos o quanto os/as educadores/as valorizam o processo de escolarização, a ponto de afirmar que a certificação e a aprendizagem escolar conferem dignidade aos estudantes.

Eu sinceramente eu acho que os estudantes hoje quando eles vêm pra escola eles vêm para aprender, para aprender e ter lá o seu título porque isso é importante pra eles. Mas o que está por trás de tudo isso é a busca da dignidade. Eu acho que as pessoas se sentem marginalizadas, inferiores, quando elas não têm lá um certo nível de estudo, de compreensão. Elas tem essa dimensão. Então por trás disso é a dignidade que eles estão buscando (PAULO SÉRGIO – PROFESSOR DE EJA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL).

Da parte dos/as educandos/as, percebemos certa crítica ao caráter cartorial de nossa sociedade burocratizada.

O diploma é importante. Hoje o que manda é o diploma. Tudo o que você for fazer hoje tem que ter o papel. O diploma. A carteira de habilitação é o papel. Se você dirigir, sabe dirigir e não tem a carteira você não é motorista. Você pode estar certo, que se não tiver diploma, você é errado. Se eu não tiver o diploma eu não entro. Se eu não for qualificado eu não entro. Eu posso saber fazer o que eles estavam me pedindo lá, mas sem o diploma eu não tenho. Um outro pode não saber, mas tem o diploma, vão pegar ele porque ele tem curso e eu não tenho, o outro vai. Só isso é muito importante. Tem que fazer o curso, pegar o diploma, tem que pegar o papel. Hoje o que manda é o papel. Infelizmente (WANDERLEY CARDOSO – ESTUDANTE DE EJA DE UMA ESCOLA ESTADUAL).

O diploma não é aqui sinônimo de dignidade como disse o educando, mas um construto simbólico, usado para estratificar a sociedade. Para o educando, nem sempre quem ocupa determinado posto de trabalho tem mais conhecimento. Isso pode ser notado especialmente quando diz que *um outro pode não saber, mas tem diploma*.

Aqui há um descompasso entre educador e educando. A despeito disso, os/as educadores/as têm que considerar que a questão trabalho interfere no processo educativo.

Isso é muito fácil pra criança não abandonar a escola, na verdade. Mas depois que a vida te oferece aí certas situações, em que você tem que escolher, na verdade, eu estudo ou eu trabalho? Não dá pra fazer as duas coisas. Se você optar em trabalhar, você constrói sua vida profissional, seja ela qual for: Um bombeiro, uma faxineira, um profissional liberal (WALDIRENE – COORDENADORA DE EJA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL).

Parte da evasão na Educação de Jovens e Adultos pode ser justificada pela necessidade de se trabalhar. Esse fato pode frustrar o/a educador/a, que deseja concluir seu trabalho “sem nenhum” a menos. Segundo depoimento de um entrevistado, a combinação entre escola e trabalho interfere, inclusive, nas relações familiares.

Porque ele chega em casa cansado, chega do serviço estressado, sai do serviço estressado porque acumula muita coisa na cabeça dele, no pensamento dele. Você chega cansado, vai dormir amanhã você tem que levantar cedo pra você ir trabalhar. Naquele meio tempo não dá nem prazo para o camarada estudar direito. Se for o caso, não passeia com a esposa. No caso não brinca com os meninos porque ele tem que estar na frente dos cadernos. Se ele quiser vencer tem que ser assim (WANDERLEY – ESTUDANTE DE EJA DE UMA ESCOLA ESTADUAL).

Todavia, a relação entre trabalho e escolarização não é excludente.

Foi lá dentro da Petrobras. Tinha muita gente analfabeta dentro da área REGAP. Aí eles acharam que não era viável o cara trabalhar lá porque tinha placa de perigo. Como que uma pessoa ia ver o perigo se ele não sabia ler? Como que ele ia entrar lá. Então eles deram a escola lá dentro. Não continuou por falta de interesse do pessoal mesmo. (WANDERLEY – ESTUDANTE EJA DE UMA ESCOLA ESTADUAL)

Além disso, o trabalho pode chegar à sala de aula indagando os conhecimentos disciplinares. É o que pode ser destacado neste trecho da entrevista de Ronnie:

A Matemática no Ensino Fundamental pode assustar o aluno. Um professor tem que ser muito criativo e ter conhecimento para poder

fazer uma articulação entre a realidade do profissional e a parte teórica da Matemática. E eu tento buscar primeiro os saberes do aluno pra poder jogar o conteúdo matemático. Aconteceu um dia uma coisa muito interessante, que eu comecei a explicar um conteúdo de Pitágoras, pra calcular a hipotenusa, e um aluno virou e falou: “... Uai professor, eu faço isso lá dentro do meu serviço. Só que eu não conhecia essa regra, eu não sabia que se chamava Pitágoras.” E, eu falei: ah mas como você faz? Porque ele mexe na construção de andaimes. E aí ele foi e me mostrou que ele calcula os lados do triângulo, e aquela parte maior. Com a calculadora na mão, ele sabe que a medida da parte maior tem que dar igual o quadrado da soma das outras duas partes. Isso tudo na calculadora. Mas nunca pensou que aqui ele tivesse um nome científico, e aí eu achei muito interessante e pedi que ele explicasse lá na frente. E ele foi todo feliz e explicou. Que era aquilo que ele trabalhava todos os dias. Então na medida do possível eu tento tirar do próprio aluno o conhecimento que ele tem de vida pra jogar dentro do conteúdo matemático. Mas não é fácil não, a gente tem que ser muito criativo (RONNIE VON – PROFESSOR DE EJA DE UMA ESCOLA DO SESI).

O depoimento confirma alguns pressupostos bastante difundidos na área de Educação de Jovens e Adultos: a) os/as educandos/as dessa modalidade educativa possuem saberes e práticas que podem ser articulados com os conhecimentos escolares; b) os saberes do/a professor/a não só se relacionam aos conhecimentos científicos de sua área de atuação, mas precisam também estar articulados aos saberes pedagógicos e experienciais advindos da prática educativa. O educando aprendeu, no mundo do trabalho, que, para fazer andaimes, ele precisava calcular a área do triângulo, seguindo os princípios do teorema Pitágoras, mas não sabia os fundamentos científicos e os nomes técnicos do cálculo matemático em questão.

Em outras palavras, quanto mais os/as educadores/as articulam a prática educativa com as práticas sociais, mais significado terá o conhecimento escolar para os/as educandos/as. Podemos afirmar que o conhecimento significativo é distinto do conhecimento fruto da memorização. Enquanto esse último é mecânico, o outro é reflexivo, uma vez que estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já se conhece. Em um contexto como esse é importante que os estabelecimentos de EJA articulem os conhecimentos escolares com a prática social dos/as educandos/as trabalhadores/as.

Outra questão ligada ao mundo do trabalho e processo de escolarização que emergiu na pesquisa de campo foi sobre se o local ideal para a realização do curso de EJA era na escola ou na empresa em que o educando trabalhava. Para compreender os elementos que determinaram as “preferências”, atentemos para esse trecho do depoimento de um educando sobre a sua preferência por estar na escola e não dentro da empresa:

Ah eu acho que aqui, pra mim aqui é melhor. Porque aqui a gente tem contato com pessoas diferentes, mentalidade diferente, pessoas que a gente aprende a ter como colegas. E lá já são pessoas assim que às vezes, não sei. Eu acho que são, não sei. Lá são pessoas com pensamento mais inferior né? Então a gente aprende mais aqui (ROBERTO – ESTUDANTE DE EJA DE UMA ESCOLA DO SESI).

Percebemos, nesse trecho do depoimento, que Roberto tem dificuldades de dizer quais são as razões que o fazem preferir frequentar as aulas no prédio da escola. Uma primeira hipótese é que as relações de trabalho interferem no cotidiano da rotina “escolar”, ou de que a convivência na escola poderia desestabilizar as relações construídas e hierarquizadas no ambiente de trabalho.

Sabe-se que as relações e as hierarquias da organização do trabalho em empresas como a em que Roberto trabalha são construídas a partir de vários elementos como o conhecimento do fazer o trabalho, a experiência acumulada no manejo de equipamentos e a habilidade na gestão de pessoas. Não é sempre que as pessoas ocupantes de uma melhor colocação na empresa possuem também uma “boa” escolarização. Na sala de aula, onde todos estão submetidos às condições de estudantes, eles precisam demonstrar habilidades com as práticas e os saberes da escola e, muitas vezes, o fato de “saber menos” o conhecimento científico escolarizado, o qual é culturalmente, mais valorizado, desestabiliza o grupo e pode provocar “desarmonia” nas relações que foram estruturadas anteriormente a partir do vínculo de trabalho, principalmente se isto ameaçar abalar as relações de poder instituídas.

Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos constitui-se a partir da relação pedagógica de alteridade estabelecida entre os membros da classe trabalhadora. Seus objetivos educacionais orientam-se pela árdua e custosa tarefa de potencializar o aprendizado nas lutas dos sujeitos coletivos e individuais, envolvendo os interesses das classes trabalhadoras na afirmação da identidade, na negociação das diferenças e no compartilhamento da transformação (RODRIGUES, 2010. p.49)

Além das questões apontadas anteriormente, observe-se que, ao externar a sua indisposição para se escolarizar na empresa junto com os colegas de trabalho, o depoimento de Roberto reforça o preconceito em relação ao analfabeto e às pessoas de baixa escolaridade, recorrente na sociedade, o qual precisa ser combatido.

O preconceito, disseminado diariamente na mídia e manifesto nas mais diversas situações de interação, é introjetado por aquele que não sabe ler nem escrever: vê-se como cego, sente-se um ignorante, aquele a quem falta algo para corresponder às expectativas sociais. (...) Por isso, é necessário que o alfabetizador busque uma formação específica junto a esse público para (...) buscar superar a visão estigmatizante que pode ter dos alfabetizandos (GALVÃO E DI PIERRO, 2007).

A escolarização no espaço escolar tem vantagens sobre o ato de se escolarizar na empresa. Tomando como base a legislação espanhola do século XVII, Frago define a educação escolarizada como local marcado pela reunião de professores e de estudantes, que se realiza em algum lugar, pela vontade, e com a intenção de aprender saberes sistematizados. O autor salienta, no entanto, que não basta apenas a existência desses elementos para se identificar um edifício escolar. Ele precisa encerrar a dialética do interno e do externo – aquilo que é a escola e aquilo que fica fora dela.

A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado de diversas forças ou tendências. Algumas mais amplas, de caráter social, como a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas, umas em relação às demais. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do

trabalho docente. Da mesma maneira que para ser professor ou mestre não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer edifício ou local servia para ser uma escola. O edifício escolar devia ser configurado de um modo definido e próprio, independente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim. Isso implicava seu isolamento ou separação. Também sua identificação arquitetônica enquanto tal. Alguns signos próprios. E, no fundo, reclar as relações entre o interno e o externo, aquilo que se situava fora. **O edifício escolar destaca-se, assim, frente aos demais a outros edifícios públicos, civis, religiosos.** E destaca-se também em relação à casa, um lugar com a qual a escola guardará uma relação de ambivalência, de aproximação e resistência (FRAGO, 1998, p.74. Grifo Nossos).

Além possuir, via de regra, uma materialidade que permite maiores possibilidades educativas de que uma empresa pressupõe que os educadores que atuam, na educação escolar, possuem maior autonomia para abordar sobre as contradições do mundo do trabalho. A despeito disso, verificamos que o currículo de EJA silencia sobre essa temática que possui grande centralidade na vida do público jovem e adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como destacamos anteriormente, no espaço escolar, tanto os/as educadores/as quanto os/as educandos/as terão condições de refletir sobre a dinâmica do capitalismo, a globalização, a empregabilidade, o neoliberalismo, dentre outras temáticas, sem nenhum constrangimento com os que ocupam posição de comando na empresa. Sobre essa possibilidade, Rodrigues faz o seguinte comentário:

Dessa forma, é no sentido de que a educação de jovens e adultos se configura como um lugar de encontro entre membros da classe trabalhadora que se pode abordá-la a partir da relação entre estrutura objetiva e experiência subjetiva (RODRIGUES, 2010. p. 53).

Por experiência objetiva, o autor destaca a estrutura do mundo do trabalho e suas regras de inclusão e exclusão. Como experiência subjetiva, ele enfatiza os

valores, as motivações e os significados que os trabalhadores atribuem às suas experiências no mundo do trabalho. Um ponto que não pode ser esquecido é que uma das especificidades do público jovem e adulto é a inserção subordinada no mundo do trabalho. Constatamos que, quando as escolas afirmam atender essa especificidade do/a aluno/a-trabalhador/a, elas estão se referindo ao educando/a inserido no mercado formal de trabalho. Isso quando ainda não tratam a EJA mais como um requisito formal da realidade educacional do que como direcionada para a potenciaização das características sociais, formativas e políticas dos sujeitos (RODRIGUES, 2010).

Além disso, quando a escola discute o mundo do trabalho o faz na perspectiva do trabalho abstrato, seja apresentando uma realidade sem conexão com a dos/as educandos/as, seja idealizando formas de trabalho, destituídas das relações sociais de poder. Apesar disso, verificando que, dada a centralidade dessa importante dimensão humana, o trabalho invade o contexto escolar, ora provocando evasão, ora indagando o conhecimento ali apregoado. Abordamos a tensão existente entre o processo de escolarização nas empresas e nas escolas. Embora não exista consenso entre os/as educandos/as sobre a temática, pode-se dizer que a EJA nos estabelecimentos educativos oferece condições para o desenvolvimento de uma educação que indague as contradições do mundo do trabalho; no entanto, essa é uma questão que ainda é pouco explorada pelas escolas, pelos menos naquelas nas quais realizamos a pesquisa de campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

BOGDAN, Bogdan & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Editora do Porto, 1991.

FLICK, Uwe & NETZ, Sandra. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Mara Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, Luis Alberto de Oliveira. Juventude, lazer e vulnerabilidade social. In: SOARES, Leôncio et all. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 198

MARTINS, José de Sousa. Exclusão e as novas desigualdades sociais. In: SILVA, Izabel de Oliveira e Silva. **Do coração: identidade e profissionais de creche**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) FAE-UFMG. Belo Horizonte, 2003.

MARX, Karl. **Dezoito de Brumário**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MELUCCE, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

RODRIGUES, Rubens Luis. **Estado e Políticas para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana**. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tudo junto e misturado**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

* Recebido em maio de 2013
* Aprovado em junho de 2013