

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

Danise Vivian

**Mediações Pedagógicas:
entre a educação de jovens e adultos e o trabalho**

Porto Alegre
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Danise Vivian

**Mediações Pedagógicas:
entre a educação de jovens e adultos e o trabalho**

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

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Naira Lisboa Franzoi

Porto Alegre
2008

Danise Vivian

**Mediações Pedagógicas:
entre a educação de jovens e adultos e o trabalho**

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

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora: Dr^a. Naira Lisboa Franzoi PPGEDU/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Moll PPGEDU/UFRGS

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Bueno Fischer PPGEDU/UNISINOS

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer PPGEDU/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este percurso quero, para além da formalidade, agradecer aqueles que fizeram desta caminhada um momento mais significativo. Por isso, é com muito carinho que agradeço...

... Aos meus pais Adilar e Vera Vivian
pelas palavras positivas de incentivo, pelo acolhimento e amor nos momentos difíceis, pela constante força, e por sempre acreditarem em mim

... Ao meu noivo Théo Storck pelo carinho, pela compreensão, pela abdicação de momentos de lazer, pelo companheirismo no percurso do estudo e pelo esforço constante em fazer desta pesquisa uma realização

... Ao meu irmão Henrique Vivian
simplesmente pela presença e pela ajuda na hora da transcrição das fitas

... A minha irmã Daniela Vivian e meu cunhado Carlos Busch pela hospedagem, pelo carinho e pelo constante esforço em ajudar no que fosse necessário

... A minha orientadora Naira Lisboa Franzoi,
de forma especial, por ser uma amiga de toda hora e por acreditar no desenvolvimento do meu estudo

... Aos funcionários do PPGEDU/UFRGS
pelo empenho e dedicação amiga no atendimento, especialmente a Mary e ao Eduardo

... Aos meus amigos de toda hora e das conversas sobre o mestrado, Ana Carolina Christofari, Thiago Ingrassia Pereira e Simone

... Aos professores componentes da banca do projeto e da banca final Maria Clara Bueno Fischer, Miguel Arroyo e Paulo Albuquerque pelas contribuições enriquecedoras e pelo voto de confiança no estudo e, em especial, aos professores Jaqueline Moll e Nilton Bueno Fischer pela amizade e pela minha iniciação no campo da pesquisa

... A escola de realização deste estudo, aos seus professores e alunos, por acolherem o desenvolvimento da minha pesquisa e oferecerem as informações para o seu desenvolvimento

... À CAPES pelo financiamento desta pesquisa e de minha vida acadêmica

RESUMO

A análise das mediações pedagógicas entre a educação de jovens e adultos (EJA) e o trabalho, constituída a partir da observação das práticas educativas desenvolvidas em uma escola municipal de EJA, é o que define esta pesquisa. A compreensão dessa questão fundamentou-se na observação das atividades promovidas nessa escola que remetiam à questão do trabalho, atentando para a promoção de uma prática emancipatória e para que tipo de trabalho a escola contribuía com a sua formação. Este estudo inscreve-se como uma pesquisa qualitativa, com inspiração no estudo de caso, e desenvolveu-se com o auxílio da observação, análise documental, questionário e entrevistas semi-estruturadas com assessores pedagógicos municipais da EJA, alunos, professores, coordenadora pedagógica e articuladora cultural da escola estudada, como meios de coleta de dados. O desenvolvimento do estudo, situado no campo da educação e trabalho, apontou para diferentes movimentos de mediação pedagógica entre a EJA e o trabalho. Um deles é a tentativa dos professores de manter a reflexão teórica sobre as possibilidades de os alunos gerarem trabalho e renda na ausência da materialização das oficinas semanais para esse fim. Outro movimento corresponde ao interesse dos alunos e professores em buscar promover aprendizagens que auxiliam a procura de emprego. Para além destes movimentos, há ainda outro que se relaciona com a percepção dos professores de seus educandos como sujeitos trabalhadores, buscando integrar os conhecimentos do aluno trabalhador com os saberes escolares promovidos. Por esses diferentes movimentos, a escola acaba promovendo uma formação híbrida do trabalho: para o mercado formal e para a geração de trabalho e renda. Por fim, a escuta atenciosa dos alunos e a formação curricular da escola contribuem para a construção de saberes vinculados à vida prática e para a formação dos educandos na perspectiva da emancipação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Emancipação. Educação e Trabalho. Prática Educativa.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing pedagogical mediations between youth and adult education (EJA) and work, from the observation of educative practices developed in a municipal EJA school. The understanding of this issue was grounded on the observation of school activities related to work, with special attention both to the promotion of an emancipative practice and to the type of work to which the school contributed. This is a qualitative research, inspired in case study and carried out through observation, document analysis, questionnaires and semi-structured interviews with EJA municipal pedagogical assistants, students, teachers, the pedagogical coordinator, and the cultural articulator of the school studied, as sources of data. This study, developed in the field of education and work, pointed out different movements of pedagogical mediation between EJA and work. One of them was seen as an attempt of teachers to keep the theoretical reflection on the possibilities of students generating work and income, even in the absence of weekly workshops for this purpose. Another movement corresponded to students' and teachers' interest in promoting learning to help students find a job. Besides these movements, there is another one, related to the perception that teachers have of their students as workers, in an attempt to integrate the knowledge of working students with school knowledge. Through these movements, the school ended up promoting a hybrid work formation: both to formal market and to work and income generation. Finally, the attention to students and to the school curriculum contributed towards the construction of knowledge linked to practical life as well as to the students' education for emancipation.

Key Words: Youth and Adult Education. Emancipation. Education and Work. Educative Practice.

LISTA DE GRÁFICOS

1 – Porcentagem de Alunos com e sem Trabalho.....	82
2 – Modalidades de Trabalho.....	83
3 – Ocupação dos Alunos Declarados Desempregados.....	83

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OEP - Organizações Econômicas Populares

PEFJAT - Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APONTAMENTOS INICIAIS.....	9
1 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	15
1.1 REFLEXÕES MOTIVADORAS	15
1.2 ESTREITANDO OLHARES	17
1.3 OBJETIVOS.....	23
1.3.1 Objetivo Geral	23
1.3.2 Objetivos Específicos.....	23
2 PERCURSO METODOLÓGICO	25
2.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	25
2.2 A ESCOLA ESTUDADA	26
2.3 COLETA DE DADOS	27
2.3.1 Observação.....	27
2.3.2 Entrevista	28
2.3.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	28
2.3.3 Análise Documental.....	29
2.3.4 Questionário	30
3 DO OLHAR TEÓRICO AO EMPÍRICO E DO OLHAR EMPÍRICO AO TEÓRICO: ENSAIOS SOBRE OS PRESSUPOSTOS DESTA PESQUISA	31
3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	31
3.1.1 A Educação de Jovens e Adultos como Direito Público Subjetivo.....	31
3.1.2 EJA: diferentes sentidos para um mesmo campo.....	35
3.1.3 O Trabalho como uma Especificidade das Trajetórias de Vida dos Educandos da EJA.....	38
3.1.4 A EJA na Perspectiva da Relação Trabalho-Educação	41
3.2 ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO ESTÁ A PRÁTICA EDUCATIVA.....	46
3.2.1 A Constituição de uma Prática Emancipatória	49
3.3 O ATUAL CONTEXTO DO CAPITALISMO: DO PROCESSO PRODUTIVO AO DESEMPREGO ESTRUTURAL	51
3.4 GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA SOB A PERSPECTIVA DA ECONOMIA POPULAR.....	57
4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE ESTUDADA... ..	64
4.1 A CONCEPÇÃO DO PROJETO MUNICIPAL DE EJA: A INTEGRAÇÃO DA GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA NO CURRÍCULO.....	64
4.2 A ESCOLA ESTUDADA	68
4.3 CAMINHOS PARA UM NOVO FAZER NA EJA.....	69
4.4 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: O LUGAR DO TRABALHO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	78
4.4.1 O Trabalho como Atividade Formadora: para que trabalho a escola está formando?	98
4.5 ENTRE O ESCOLAR E O SOCIAL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
6 REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	113

APONTAMENTOS INICIAIS

Investigar as possíveis aproximações entre a educação de jovens e adultos (EJA) e o trabalho é o que move a construção desta pesquisa. A compreensão dessa possível mediação pedagógica advém da observação das práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar da EJA que podem fundamentar um vínculo entre a educação e o trabalho. Entendo aqui que a EJA se constitui como uma educação também destinada aos trabalhadores, para as classes populares, enfim, para aqueles sujeitos que não tiveram acesso ou condições de permanência na escola nos tempos previstos. Sendo assim, parto do pressuposto de que essa educação deveria resgatar e desenvolver saberes, além de contribuir na formação do cidadão, numa perspectiva de autonomia, conhecimento e auto-estima, superando a condição escolarizante dessa modalidade de educação. Justamente por isso, entendo que, nessa perspectiva, é

[...] forçoso considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 70).

De fato, sabemos que muitos dos sujeitos que procuram a EJA estão em busca de uma escolarização mínima que lhes dê qualificação para tentar ingressar e competir no mercado de trabalho. O trabalho em si é um fator de procura nessa modalidade de educação. Está no parecer 11/2000, elaborado por Jamil Cury, que institui as diretrizes curriculares para a EJA, que o ensino escolar além de proporcionar o reconhecimento de si, da auto-estima, do outro como igual e dos conhecimentos historicamente acumulados, é fundamental para o mercado de trabalho, que cada vez mais exige qualificação e produz exclusão. Desse modo, o trabalho, assim como a educação, tem relação direta com a qualidade de vida e os processos de exclusão. Duas atividades fundamentalmente humanas: educação e trabalho – duas atividades que também produzem desigualdade.

Em uma sociedade que cada vez mais exige aperfeiçoamento e diminui a oferta de emprego, a educação toma fundamental valor para a busca por uma colocação no mercado. Ao mesmo tempo, se o mercado de trabalho está saturado e pouco consegue absorver a imensa parcela de pessoas desempregadas que precisam sobreviver de alguma forma, é preciso encontrar novas alternativas de produção. O trabalho não necessariamente significa trabalho assalariado, e a produção não necessariamente é capitalista (TIRIBA, 2004). É assim

que penso que devemos encarar tal situação, buscando alternativas viáveis para promover desenvolvimento.

Acredito que os espaços educativos, incluindo aqui as escolas, podem contribuir e potencializar a visão da educação e do trabalho como processos amplos que não devem ficar circunscritos ao sistema capitalista de produção. Exatamente por isso, penso ser importante vincular o processo educativo na escola a projetos de efetiva inserção no mundo do trabalho ou que o ambiente educacional contribua para a discussão da questão do trabalho. Concordo com Arroyo (1999) quando afirma que não podemos observar unicamente a escola como espaço linear de formação para as relações capitalistas de trabalho, mas compreender que “[...] não são os conhecimentos formais, mas o processo de sua aquisição e as relações sociais e materiais nas quais eles são adquiridos o que constitui a fonte fundamental da formação escolar” (ARROYO, 1999, p. 28). Acredito que a formação diferenciada e humana, uma formação para a conscientização, para a compreensão do trabalho como processo de produção da vida, pode ser explorada na EJA e gerar a possibilidade de sua continuidade também fora do espaço escolar.

Minha intenção inicial de pesquisa era investigar uma escola de EJA que procurasse contribuir na inserção social e no desenvolvimento sustentável da comunidade em que atua, numa perspectiva de economia popular, para, a partir daí, compreender as mediações pedagógicas entre a educação de jovens e adultos e a esfera do trabalho. Partindo desse entendimento, escolhi, para desenvolver o estudo, uma escola de EJA da rede municipal integrante da região metropolitana de Porto Alegre que procurou incorporar no plano político pedagógico “[...] os conhecimentos emergentes dos programas de geração de trabalho e renda”¹. Mais do que formar os alunos em outra perspectiva, com outro olhar, a escola propunha-se a contribuir com a geração de trabalho e renda através de oficinas semanais. Tomei conhecimento de que, com o auxílio de uma assessoria, a escola contribuiu para a constituição de um empreendimento solidário. Isso demonstrava o interesse da escola em aliar escolaridade, trabalho e renda no processo de formação de seus educandos, o que chamou a minha atenção.

A intenção era analisar tanto a prática educativa desenvolvida na escola quanto a prática educativa desenvolvida no empreendimento solidário, constituído por essas práticas escolares, para tentar compreender as mediações, as aproximações que delas resultavam.

¹ Fragmento do Plano Político Pedagógico da escola estudada.

Contudo, no decorrer da pesquisa empírica, observei que nenhum novo empreendimento solidário havia se constituído e que os antigos não estavam em funcionamento.

Percebi, então, que estava diante de um objeto histórico e que, para compreendê-lo melhor, precisaria compreender o próprio estudo como uma realidade inserida em um contexto em constante transformação. A partir disso, ao invés de buscar analisar as aproximações entre os dois espaços de ação – a EJA e os empreendimentos populares que dela se resultaram –, *passei, portanto, a observar somente um destes espaços: a escola de EJA, na tentativa de analisar as práticas educativas escolares que apresentavam relação com o trabalho.*

A escola escolhida para a análise continuou a mesma. Como a instituição anteriormente já havia auxiliado na constituição de um empreendimento solidário e tinha no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a preocupação com a geração de trabalho e renda, desenvolvendo oficinas semanais de formação para esse tipo de trabalho, permaneceu como um espaço privilegiado para a compreensão da relação entre trabalho e educação e a formação na perspectiva da emancipação.

É preciso mencionar que a alteração dos objetivos de uma pesquisa não acontece por acaso. Ela é fruto de algumas reflexões promovidas pela pesquisa empírica e pelas análises feitas do material coletado. Por isso, é muito importante perceber que a pesquisa, principalmente a de cunho qualitativo, vai se fazendo e refazendo ao longo do processo de estudo. Ou seja, o ato de modificar os objetivos de um trabalho já demonstra uma análise levantada e um motivo razoável pela sua impossibilidade de execução, pois toda alteração precisa ser justificada.

Essa situação de um novo direcionamento de olhares analíticos reforçou a compreensão de que “[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Além disso, observa-se que a realidade não é estática e que ela nem se

[...] revela a todos, em todos os seus ângulos, no mesmo momento e da mesma maneira: a cada olhar e de acordo com o estilo de inserção de cada um na realidade objetiva, desvela-se uma nova dimensão do real. A partir de nossas próprias histórias de vida e de nossa inserção na dinâmica social, aprendemos e construímos a realidade de diferentes maneiras (TIRIBA, 2001, p. 33).

Apesar dessa alteração na pesquisa, ela continua permeada pela relação entre trabalho e educação, na medida em que procura observar as mediações entre a escola e os processos de

produção da existência, em especial, o trabalho. A caminhada desta pesquisa sobre o campo da EJA busca descrever que tipo de educação está sendo feita na escola e expressa a sua atenção para as questões do trabalho e, sobretudo, que ligações são observadas entre a EJA e o trabalho.

É importante apontar, então, que as análises que derivam deste estudo se constituíram sobre a observação, questionários, análises documentais, entrevistas com assessores pedagógicos municipais de EJA, alunos, professores, coordenadora pedagógica e articuladora cultural da escola estudada. O foco foram as práticas educativas oriundas do espaço escolar da EJA que podem fundamentar vínculos com o campo do trabalho, especificamente, com a temática da geração de trabalho e renda, analisada aqui como aproximada da economia popular, pois essa especificidade faz parte do currículo da escola.

Portanto, a prática educativa aqui compreendida diz respeito às ações desenvolvidas no processo de formação, tanto do educando quanto do educador, como um movimento ampliado pelo processo de formação humana, de somar conhecimentos e sentimentos capazes de nos conduzir para “ser mais” e transformar a realidade que nos envolve. Nesta pesquisa, o interesse não está, propriamente, em observar as interlocuções pedagógicas do econômico com a educação, mas em observar as práticas educativas escolares que, no interior do espaço escolar, podem estar fundamentando um vínculo com o trabalho.

É partindo dessa compreensão que procurei conceituar algumas categorias analíticas transversais para subsidiar a análise reflexiva do tema escolhido para este estudo. São elas: mediação pedagógica e emancipação. A seguir, faço um breve resumo desses conceitos para auxiliar a percepção de como os utilizo nesta pesquisa.

A **mediação pedagógica**² que fundamenta o desenvolvimento deste estudo é compreendida como uma articulação, como um meio que liga duas ou mais partes, aquilo que facilita a união de idéias ou práticas. O conceito de mediação pedagógica diz respeito às aproximações que podem existir ou não entre o campo da educação de jovens e adultos e o trabalho, atentando para a figura mediadora da prática educativa. Essa compreensão é atravessada pela idéia de que a educação não se finaliza nem se inicia somente na escola. Como argumenta Streck (2003, p. 111), “[...] a educação está sempre misturada com a vida”, ou seja, em qualquer tempo ou em qualquer lugar, aprendemos – nos limites físicos da escola ou fora dela. A educação não se restringe ao espaço escolar institucionalizado, ela existe

² No dicionário *Larousse Cultural da Língua Portuguesa* (1992), algumas das acepções de “mediação” são: “mediar, interceder, estar no meio”.

justamente onde reside o sujeito. Trata-se de mediação no sentido de interceder, ligar, do mesmo modo que uma ponte faz ligação entre dois lugares.

Gutierrez e Prieto (1994, p. 62) definem *mediação pedagógica* ao abordar a temática da educação à distância. Para eles: “A mediação pedagógica parte de uma concepção radicalmente oposta aos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação”. Assim, visa a tornar possível o ato educativo de forma participativa, criativa, expressiva e relacional.

A prática educativa desenvolvida na escola estudada é analisada com a perspectiva do conceito de **emancipação**. A emancipação é entendida como resultado de uma prática que privilegia o ser humano como centro de sua ação, e não como um objeto de sua intervenção – uma prática que conduza o educando à reflexão, ao diálogo e à percepção de si como sujeito da história capaz de transformar a própria realidade. Neste estudo, a emancipação é compreendida como o processo de constituição da autonomia intelectual, moral e social, colaborando na formação humana do sujeito, um processo muito mais amplo do que somente adquirir os conhecimentos legitimados e historicamente acumulados na sociedade. Trata-se, pois, da construção e reconstrução permanente de saberes.

No primeiro capítulo desta Dissertação, apresento a constituição da pesquisa, revelando as minhas trajetórias, interesses e reflexões sobre a temática estudada. Aproveito para descrever a importância que este estudo assume diante de um cenário de desvalorização do trabalhador e do trabalho assalariado e da fragilidade das políticas públicas na modalidade de EJA. Aponto também minha iniciação nessa perspectiva teórica, trazendo a categoria trabalho como central nos processos de produção da vida, como entendo ser também a educação.

O segundo capítulo procura apresentar os caminhos metodológicos deste estudo, classificado como uma pesquisa qualitativa com traços de estudo de caso. Essa tipologia lhe é conferida na medida em que a pesquisa procura analisar uma única realidade especificamente. Vale-se, para tal fim, de observação, entrevistas, análise documental e questionários como meios de coleta de dados.

No terceiro capítulo, discorro sobre os pressupostos teóricos da pesquisa. Analiso a EJA sob pontos que considero fundamentais para descrever como estou entendendo essa modalidade de educação: a EJA como direito público subjetivo; a EJA como uma educação com diferentes sentidos; a EJA como educação que deve compreender o seu educando como sujeito de história e como educando trabalhador; e o envolvimento dessa modalidade de educação com o trabalho. Apresento, ainda, a compreensão dos conceitos de educação e

trabalho como atividades fundamentalmente humanas, de produção da existência, e conceituo a prática educativa como o meio pelo qual pode haver uma aproximação da educação e do trabalho na EJA. Defino emancipação, conceito que subsidia a análise reflexiva dos dados coletados, e discorro sobre o contexto do capitalismo atual, que tem provocado o desemprego estrutural e a desvalorização do trabalhador. Além disso, ressalto que os setores populares têm resistido a essa situação mediante ingresso na economia popular como meio de gerar trabalho e renda.

No quarto capítulo, realizo a análise dos dados coletados procurando descrever as práticas educativas que promovem uma mediação entre o trabalho e a educação. Descrevo a concepção do projeto municipal que rege as diretrizes curriculares da escola considerada e que busca promover uma aproximação da EJA com o trabalho, a escola, o perfil dos alunos e a compreensão de uma híbrida formação para o trabalho, para o emprego formal e para uma economia alternativa, de geração de trabalho e renda.

Por fim, no capítulo cinco, retomo as conclusões do estudo descrevendo que a escola de EJA estudada apresentou diferentes movimentos de mediação entre a EJA e o trabalho. Por esses diferentes movimentos, a escola acaba promovendo uma formação híbrida do trabalho: para o mercado formal e para a própria geração de trabalho e renda. E que mesmo promovendo esta dupla formação para o trabalho, mantinha uma prática direcionada para o processo de emancipação do sujeito.

Quero, ainda, esclarecer que houve uma solicitação expressa por parte da Secretaria Municipal de Educação da cidade onde este estudo foi desenvolvido para que não houvesse a identificação nem da escola, nem do município em questão. Em respeito a essa solicitação, ao longo do texto, o nome da escola, do município, dos seus documentos e dos entrevistados foram omitidos. Apesar disso, tal fato não impediu o desenvolvimento da pesquisa.

1 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

1.1 REFLEXÕES MOTIVADORAS

“Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança” (FREIRE, 1985, 29-30).

Imbuída pela sensibilidade e veracidade traduzidas nas palavras de Paulo Freire é que inicio a minha caminhada nesta pesquisa, aceitando o desafio de contemplar novos caminhos, partir em busca de respostas e de refletir sobre a realidade que se apresenta. Abro esta seção com esse pequeno excerto porque tenho a esperança de poder contribuir no campo da educação de jovens e adultos, tentando refletir e superar as denúncias discursivas, a partir de um olhar sobre uma experiência concreta de educação.

Acredito que a definição de um objeto de estudo vincula-se à possibilidade de defender a sua pertinência e de revelar uma relação afetiva com a escolha da problemática, na medida em que voltamos as nossas atenções para um assunto, buscando significações e esclarecimentos, trabalhando os fatos que nos causam estranheza. Tentar compreender a relação entre trabalho e educação na busca por uma escola contrária aos processos de exclusão passou a despertar a minha curiosidade. Interessa-me, principalmente, entender essa no processo histórico de exclusão de significativo contingente populacional, situação naturalizada e recorrente no mundo globalizado e justificada pelo pensamento neoliberal, que transfere ao sujeito a culpa pela própria falta de oportunidades na sociedade.

A exclusão define-se na estrita relação com a questão social e fortifica-se no processo de desigualdade, sendo percebida como mera consequência frente ao benefício do desenvolvimento das relações no mundo capitalista. Trata-se de um fato que não consigo banalizar nem naturalizar, uma vez que envolve sujeitos que não conseguem fugir de tal situação. Entretanto compreendo, a partir de Castel (1995), que o conceito de exclusão é abstrato, pois se caracteriza por múltiplas definições, podendo estender-se e abarcar os mais variados problemas sociais. Nesse sentido, o autor compreende que o “[...] uso impreciso desta palavra é sintomático, isto é, ele oculta e traduz ao mesmo tempo o estado atual da questão social” (CASTEL, 1995, p. 1). Todavia, o utilizo na perspectiva de apontar que o problema advém de questões e estruturas anteriores que não se esgotam em si mesmas.

A desigualdade social como fruto das relações econômicas do mundo capitalista perpassa e integra as demais instâncias sociais, incluindo a educação. Entretanto, acredito que essa centralidade das relações de produção na organização social pode ser analisada de forma menos linear, pois a realidade, sendo dinâmica, é permeada por processos de contradição. E, partindo desta compreensão, entendo ser urgente perceber a escola como instância capaz de desenvolver a “[...] educação como fator de mudança social e cultural, que insere as mudanças educativas tanto dos conteúdos quanto das relações sociais na escola, no movimento democrático social e cultural mais amplo, na luta pelos direitos, na construção de novos sujeitos sociais e políticos” (ARROYO, 1999, p. 21-22).

Acredito que são os processos escolares de resistência que colaboram na formação humana integral. Retomo, então, a frase de Freire com a qual inicio este capítulo, reiterando que acredito, sim, na possibilidade de esperança, na formação de uma sociedade mais justa, de bases pedagógicas mais humanizadoras e conscientizadoras. Nesse caso, o conhecimento sobre o processo de exclusão, que priva os sujeitos dos círculos de trocas sociais, econômicas, políticas e culturais e que se estende ao âmbito educacional, gerando exclusão *da* e *na* escola (FERRARO, 1999; MOLL, 1996), precisa ser mais debatido, na tentativa de compreensão da sua materialidade e especificidade, pois esse não é um fato trivial.

Em nosso país, a legislação avança na promoção do direito à educação: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 tem como preceito o direito à educação em acesso e permanência a todos os cidadãos brasileiros, além de reconhecer que a educação abrange processos formativos que se manifestam nas mais variadas instâncias sociais, extrapolando a escola como a agência máxima dessa ação. No entanto, algumas modalidades educacionais ainda encontram dificuldades quanto ao reconhecimento de sua importância e de sua legitimação. É o caso da educação de jovens e adultos, um eixo deste estudo.

A EJA assumiu, nos últimos tempos, lugar de grande importância nos debates nacional e internacional³ acerca do direito à educação dos sujeitos que a ela não tiveram acesso na idade própria ou continuidade dos estudos na educação básica. No entanto, as investidas nessa área ainda são muito tímidas e descontínuas, refletindo, muitas vezes, uma idéia de reparação ou compensação de um direito subjetivo interrompido ou a necessidade de promover a

³ Por exemplo, o ano de 1990, que foi declarado pela ONU como o Ano Internacional da Alfabetização, e a Declaração Mundial de Educação para Todos, da qual participaram 155 países, incluindo o Brasil, realizada em Jomtien, na Tailândia. O debate ratificou que a educação é direito de todos, independentemente de sexo, idade, raça, ideologia, religião...

diminuição dos altos índices de analfabetismo que prejudicam o desenvolvimentismo de uma nação.

O fato que se destaca é que muitas ações no âmbito da EJA são de caráter compensatório e assistencialista. Muitas delas, ainda, tornam-se fragilizadas por sua descontinuidade, dada a sazonalidade de mandatos políticos, o que comprova uma falta de comprometimento das autoridades para com essa modalidade de educação. Desse modo,

A ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas de EJA. Configurando antes programas de Governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade político-administrativa, ficando à mercê de interesses momentâneos ou alterações nas gestões políticas (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 20).

Logo, os sujeitos que deveriam se beneficiar da EJA são vítimas de uma história excludente – seja pelo descaso das autoridades com essa modalidade de ensino, pelo preconceito que estabelece uma linha divisória entre os que têm o domínio ou não da leitura e da escrita ou, ainda, pelo processo de reestruturação produtiva que acaba por reduzir consideravelmente a oferta de trabalho assalariado e exigir uma qualificação maior do trabalhador.

1.2 ESTREITANDO OLHARES

A inconformidade com essa lógica perversa de exclusão teve início quando me aproximei da educação de jovens e adultos. Percebi que os seus educandos são sujeitos com muitas histórias e que, basicamente, relatam a importância do domínio do código escrito como necessidade fundamental para a conquista do emprego ou do melhor emprego, mesmo que estar alfabetizado não garanta a inserção direta no mercado de trabalho. Por outro lado, havia naqueles sujeitos em busca de escolarização uma nova esperança: a possibilidade de superação das adversidades já vividas e de renovar as experiências escolares anteriores, caracterizadas por descontinuidade, provisoriidade e assistemática.

Minha primeira aproximação sistemática e formal com a educação de jovens e adultos resultou de uma participação como voluntária do projeto de extensão intitulado “Tertúlias

literárias: ação educativa com jovens e adultos em processo de escolarização”⁴. Foi um convívio traduzido pelo misto de encantamento e acolhimento por perceber que, naquele espaço, poderia aprender tanto quanto ensinar, pois estava diante de sujeitos em formação assim como eu, repletos de vivências e vontade de externá-las para quem as valorizasse. A convivência nesse espaço confirmou, dia após dia, o significado das palavras de Freire (1985) quando afirmava que a educação é um ato permanente, na medida mesma em que somos seres inacabados e que nos educamos mutuamente.

Nessa experiência, atuei como integrante da equipe executora, trabalhando diretamente com os alunos da EJA, junto a uma escola municipal de educação de jovens e adultos localizada na região central da cidade de Porto Alegre. Buscava, assim como os demais colegas que integravam aquela ação, evidenciar a prática da leitura de obras clássicas da literatura brasileira como possibilidade de os alunos transitarem por um universo de significados que transcende seu cotidiano, procurando construir o hábito de ler como tarefa social também evidenciada pela escola. Para tanto, promovíamos encontros semanais de debate sobre as obras escolhidas junto com os grupos, compostos por alunos de diversas totalidades⁵ que cursavam essa atividade em horário inverso à aula.

A realização desse trabalho inseriu-me no cotidiano da escola de EJA e oportunizou a compreensão de seu funcionamento e do seu reconhecimento. O acolhimento e a valorização, por parte dos alunos, dos encontros como espaço de discussão e reflexão, seja sobre a história lida ou os poemas escritos pelos próprios educandos, motivava ainda mais a minha atuação como educadora. Reforçava a minha compreensão de que a educação é uma ação contínua, capaz de suscitar inúmeras transformações, e fazia-me acreditar em um outro mundo possível.

Sobressaía-se nas experiências pedagógicas aí vivenciadas a importância do resgate das memórias e trajetórias dos alunos, pois, como afirmam Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 1): “A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito”. Ter um espaço que valoriza a caminhada do indivíduo dá muito significado ao processo de aprendizagem, além de possibilitar ao aluno compreender-se como sujeito de sua própria história. Poder dizer quem

⁴ Esse projeto foi desenvolvido e coordenado pela Professora Doutora Jaqueline Moll, com o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

⁵ As Totalidades de Conhecimento correspondem a uma forma de organização curricular que flexibiliza tempo e espaço; é onde acontecem ações pedagógicas e se rompe com a regularidade de concluir uma etapa específica de estudos no período de um ano letivo. Nessa forma de organização curricular, todas as disciplinas apresentam carga horária idêntica e mesmo reconhecimento, e “[...] os conteúdos se libertam da seriação, da fragmentação, da hierarquização, da descontextualização e das peculiaridades da escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar” (SEJA, 1998, p.19).

se é e dividir o que se sabe traz novo significado ao trabalho desenvolvido em sala de aula e um interesse maior em aprender os chamados conhecimentos formais.

Foram muitas as falas que descreviam o interesse pela educação como possibilidade de escrever sobre a sua própria vida, para dividi-la com outras pessoas de uma forma que não a oral. Compreendi que a educação de jovens e adultos reitera a necessidade de partir do conhecimento que o aluno traz da vida, pois o educando possui uma caminhada, uma experiência que não pode ser renegada pela escola, e sim discutida. Como comenta Moll:

[...] a educação popular [...] ganha corpo num debate que dessacraliza os saberes ditos acadêmicos, buscando ressignificá-los à luz dos saberes da vida cotidiana. Saberes de homens e mulheres que, à margem dos saberes formais, organizam e vivem a vida ensinando os seus filhos e netos, enfrentando as adversidades, produzindo culturas e afirmando identidades carregadas de tradição e criação (MOLL, 2004, p. 6).

Na ocasião dessa experiência, observei que a grande procura pela escolarização estava vinculada a um profundo desejo de conquistar direitos e confiança em si para ser digno de ter acesso aos bens culturais e materiais desenvolvidos em sociedade. A educação comprometida com a conquista do mundo letrado articula-se também com a vontade de superação da exclusão socioeconômica, na tentativa de conquistar um melhor trabalho.

Nas conversas com os educandos da EJA, observei a relação entre a escolarização e o trabalho como tema recorrente. Em suas falas, havia fortemente o discurso da retomada dos estudos na expectativa da conquista de um trabalho assalariado ou elevação de salário. Frases como *“Eu aprendi a ler e a escrever. Essa é uma boa oportunidade. Se não tivesse este colégio, eu não seria nada e não teria o trabalho de noite”* ou *“Aprendi a ler e a escrever, que já ajuda muito nos empregos”* revelam a procura pela educação como alternativa indispensável em tempos de fortes transformações nos processos produtivos. Mas é preciso reiterar que, se a elevação de escolaridade não leva à conquista do emprego por um caminho preciso, muito contribui para a busca de qualificação pelos sujeitos. Desse modo, a educação revela-se como forte aliada na intenção da melhoria de vida.

A convivência com o campo educacional da EJA intensificou-se quando, numa experiência segunda, como bolsista de iniciação científica, participei de uma pesquisa intitulada *“Juventude, Escolarização e Poder Local”*⁶, durante 12 meses. Os questionamentos

⁶ Pesquisa nacional, de caráter pluri-institucional, desenvolvida em seis regiões metropolitanas brasileiras, incluindo a região metropolitana de Porto Alegre. A pesquisa contava com dois eixos investigativos: EJA e Juventude. A coordenação nacional era desenvolvida pelos professores doutores Sérgio Haddad e Marília Pontes

levantados e as inferências realizadas anteriormente tornaram-se referências para o estudo posterior como bolsista. Nesse processo investigativo, estive vinculada, primeiramente, à realização de um mapeamento das políticas públicas municipais destinadas à EJA em 11 municípios da região metropolitana de Porto Alegre.

Com o desenvolvimento da pesquisa, pôde-se observar a falta de reconhecimento das políticas de EJA como integrante da educação básica, como direito social e de responsabilidade pública. Muitos dos programas oferecidos pelos municípios a essa modalidade de educação não tinham continuidade quando da troca de governo. Constatava-se, pois, que as ações em EJA se relacionavam com o tempo das administrações e, portanto, com questões partidárias. Alguns dos apontamentos evidenciavam que o processo de integração dos direitos educacionais formais da população jovem e adulta pode ser classificado como marginal, porque se torna vulnerável às modificações do Estado, às fronteiras entre o público e o privado e às políticas compensatórias.

A pesquisa envolveu também a realização de um estudo de caso de uma ação institucional considerada inovadora na área da Educação de Jovens e Adultos. Com ela, tinha-se por objetivo averiguar se o processo de assunção da EJA como modalidade escolar gerida pelo poder local rompia ou não com os movimentos, lutas e reivindicações sociais que estão na base de sua criação. De fato, buscava-se averiguar se a institucionalização da EJA poderia enrijecer o trabalho pedagógico⁷.

Nesse caso, especificamente, a institucionalização da EJA através da destinação de verbas públicas, de sua regulamentação e integração à educação básica, da constituição de quadro docente e da criação de um currículo específico pareceu não romper com as inovações pedagógicas. Essa inferência decorre da observação das especificidades dos trabalhos desenvolvidos na instituição, principalmente do constante refletir e recriar as práticas pedagógicas, buscando-se sempre envolver e acolher a diversidade cultural dos educandos atendidos. Havia, na experiência estudada, uma constante escuta dos alunos, um profundo desejo de criar um espaço da aprendizagem da cidadania. E esse esforço de lutar contra as cristalizações e refletir sobre a própria prática como educador é resultado da política de acolhimento e inserção da diversidade humana (MOLL; VIVIAN, 2007).

Spósito. A região metropolitana de Porto Alegre contou com a coordenação dos professores doutores Jaqueline Moll e Nilton Bueno Fischer.

⁷ Para maior exploração dessa pesquisa, ler o artigo “Institucionalização e Criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos - Paulo Freire em Porto Alegre”, publicado no livro de HADDAD, Sérgio (Org.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007. P. 27-49.

Na trajetória percorrida, pude perceber e reafirmar a recorrência do discurso dos educandos que alia retomada da educação como melhoria de vida e de conquista de um trabalho. Contudo, imbricados nesse discurso, estavam outros que evidenciavam a importância daquela modalidade de educação e que me conduziram ao entendimento da EJA como espaço de inúmeras possibilidades: “[...] de aprender, de concluir os níveis de escolaridade, de qualificar-se para o mundo do trabalho, de alfabetizar-se, de letrar-se, de socializar-se, de construir-se identitariamente e, até como lugar onde se tem ‘*mais felicidade, mais amigos e mais gatinhas*’” (MOLL; VIVIAN, 2007, p. 48).

Muito me chamou atenção a recorrência da retomada dos estudos na EJA pelos educandos, em função da qualificação para o mundo do trabalho. Mesmo diante de um cenário de desemprego estrutural, essa realidade não corrompe a esperança, e muitos são os alunos que lutam pela sua inserção social através da inserção no mercado de trabalho.

A configuração do desenvolvimento capitalista traz consigo uma crescente produção do desemprego, do aumento da miséria, do trabalho precário, da destruição de direitos dos trabalhadores, da apreciação de um crescente subjetivismo e individualismo e do consumo indiscriminado dos bens naturais. Essas indicações, já apontadas por Mészáros (2002), revelam uma crise estrutural ou os limites do capitalismo, cujas conseqüências se tornam mais nefastas “[...] quanto mais aumenta a competitividade e a concorrência intercapitais, interempresas e interpotências políticas do capital” (ANTUNES, 2002, p. 38).

Quando é preciso competir, vencer e trabalhar individualmente para estar inserido na lógica econômica que gerencia atualmente as nossas relações em sociedade, o sentido do trabalho como inerente à condição humana parece ficar dissolvido em meio às relações sociais de produção capitalista. Portanto, a situação parece apontar que um currículo de EJA que contemple ações voltadas à transformação pessoal e coletiva se torna insuficiente diante da subordinação ao capital.

Essa reflexão passou a intrigar-me ainda mais quando me deparei com o questionamento de Tiriba (2004) em um artigo intitulado “Ciência econômica e saber popular: reivindicar o ‘popular’ na economia e na educação”. Pergunta a autora: “Além do trabalho assalariado, que outros trabalhos inspiram as nossas práticas educativas?” (TIRIBA, 2004, p. 98). A partir dessa questão, busquei refletir sobre o papel que assumimos como educadores, especialmente com a intenção de auxiliar na formação da cidadania e conscientização dos sujeitos, fato que contribui nas relações com o trabalho. Recordei-me da afirmação de Freire de que devemos nos questionar sobre por que e para que ministrar certo conteúdo em nossas

práticas educativas. Qual a intenção que temos ao abordá-lo, com que finalidade o exploramos – demonstrando que a nossa prática como professores/educadores não é neutra.

Percebi-me, então, adentrando em uma área de estudos nova: trabalho e educação, uma área antes pouco explorada em minha caminhada acadêmica, constituindo-se como uma categoria ausente. Mesmo sendo formada em Pedagogia e preparando-me para atuar com a EJA, modalidade de educação que remete à educação dos trabalhadores, não tive contato com as reflexões sobre o trabalho no curso de Pedagogia, e essa categoria no curso parece distanciar-se do processo de ensino. Entretanto, nas experiências que tive, observei que a categoria trabalho era central e fundamentava a constituição da vida dos sujeitos. Tal fato chamou-me muito a atenção, pois se, de um lado, em minha formação acadêmica, esse assunto era quase totalmente inexplorado, por outro lado, muito do que move o reingresso dos educandos da EJA no ensino escolar é o trabalho.

E foi refletindo sobre esse ponto que procurei estudar uma instituição municipal de EJA que incorporou no currículo a intenção de promover os conhecimentos emergentes da geração de trabalho e renda, objetivando desenvolver uma pesquisa que analisasse as práticas educativas escolares que podem ou não fazer uma aproximação com a questão do trabalho e para que tipo de trabalho a escola está formando. A análise de uma experiência que envolveu a relação entre a educação de jovens e adultos e a geração de trabalho e renda foi um caminho para reflexão sobre essa questão. Fundamentou-se na articulação dos saberes populares, conhecimentos formais e geração de trabalho e renda – uma vinculação que parecia ultrapassar os limites teóricos da EJA como modalidade escolar que contempla uma dívida social com os sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade adequada, apresentando um caminho que se articula na tentativa da inclusão social, econômica e cultural.

Tenho clareza de que não será somente neste estudo que vou conseguir apropriar-me totalmente do tema “trabalho e educação”, uma temática complexa. Entretanto, é partindo deste estudo que me permitirei tomar a categoria trabalho como essencialmente humana e constituinte da vida. Por isso é relevante defender que a minha compreensão do tema “trabalho e educação” vai se restringir a este caso, a este estudo.

A importância desta pesquisa advém da possibilidade de contribuir com a reflexão sobre políticas públicas para a área da educação de jovens e adultos – mas uma política com um olhar solidário, atenta às mudanças no mundo, sensível às trajetórias de vida de seus educandos e voltada para a melhoria de suas vidas. Uma política, portanto, que privilegie a formação do ser humano para a vida e para o mundo do trabalho, de forma não-dicotomizada

e não voltada somente para uma concepção escolarizante e/ou de preparação para o mercado de trabalho.

Em especial, este estudo busca contribuir com a política do Programa de Integração da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que tem direcionado esforços para o campo da educação de jovens e adultos, numa tentativa de aliar educação e qualificação profissional em nível de ensino médio. Essa política, originária do Decreto nº. 5.840/06, confere aos educandos da EJA, que em geral são sujeitos marcados por uma trajetória escolar descontínua, a educação básica aliada à formação para o trabalho. Trata-se de uma política recente que viabiliza o vínculo entre trabalho e educação, atenta às mudanças estruturais, principalmente quanto ao declínio sistemático dos postos de trabalho.

Além disso, o estudo que desenvolvi inseriu-se na modalidade EJA em nível de ensino fundamental. Assim, acredito que ele poderá contribuir na implementação do PROEJA no que diz respeito à sua ampliação para esse nível de ensino.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Pelo exposto, proponho compreender **quais são as mediações pedagógicas desenvolvidas entre a EJA e o trabalho**. Dessa forma, espero contribuir com as políticas de educação de jovens e adultos, em especial, com o PROEJA, que explicita preocupação com o vínculo entre a formação geral e a formação para o trabalho.

1.3.2 Objetivos Específicos

O propósito deste estudo é responder as seguintes questões, levantadas a partir da construção da temática:

- Como a questão do trabalho é contemplada nas atividades desenvolvidas na escola?

- A prática educativa desenvolvida aponta para uma perspectiva de emancipação?
- Para que tipo de trabalho a escola está formando?

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Para conseguir compreender as possíveis mediações pedagógicas entre a EJA e o trabalho, esta pesquisa foi desenvolvida junto a uma escola municipal de educação de jovens e adultos de uma cidade integrante da Região Metropolitana de Porto Alegre. O estudo foi desenvolvido a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa e partiu de um fenômeno social, tendo o ambiente natural, a descrição dos dados, a construção paulatina do objeto de pesquisa, a observação dos pressupostos que fundamentam a vida dos sujeitos e os fenômenos que cercam o objeto como bases para construção da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, o que mais se aproximou da intenção desta investigação foi o Estudo de Caso. Esse tipo de pesquisa pressupõe que a realidade estudada seja única. Há a compreensão de uma singularidade da realidade, na medida em que cada caso é tratado como sendo de valor singular (LÜDKE; MENGA, 1986, p. 20).

Desse modo, esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, porque pretendeu construir um saber em torno de uma particularidade, buscando representar um caso específico: as mediações pedagógicas existentes entre uma escola municipal de educação de jovens e adultos e o trabalho. Esse interesse de pesquisa é a representação do estudo de *um* caso bem delimitado que pode até ser similar a outros, mas que, ao mesmo tempo, contém uma distinção, porque tem interesse próprio e singular.

Sendo assim, este trabalho traz uma descrição minuciosa da realidade estudada – uma realidade que tem valor em si mesma. Logo, as análises que desta investigação resultaram referem-se única e exclusivamente à escola de EJA estudada. Por isso a escolha metodológica pelo estudo de caso, pois: “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LÜDKE; MENGA, 1986, p.17).

2.2 A ESCOLA ESTUDADA

Como mencionei na abertura desta dissertação, a escolha da escola para promover o desenvolvimento desta pesquisa fundamentou-se na busca por uma experiência de EJA institucionalizada que explorasse no currículo a questão do trabalho. No caso da experiência estudada, as publicações da Secretaria de Educação do Município e o PPP da escola descreviam a integração do trabalho no currículo através da incorporação de conhecimentos emergentes dos programas de geração de trabalho e renda e da programação de ações concretas da escola, tentando “[...] criar espaços de inclusão dos educandos no mundo do trabalho através da economia solidária e de programa de geração de trabalho e renda” (PPP, 2006, p. 8).

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de realização deste estudo relatou que o município possui sete escolas de EJA e que, destas, três experiências são desenvolvidas sobre esse projeto educacional, diferenciando-se curricularmente das outras escolas de educação de jovens e adultos pela “[...] estreita vinculação entre o conteúdo das áreas de conhecimento e o programa de geração de trabalho e renda, que dá significação ao que a escola ensina” (PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO)⁸.

A partir da observação de que existiam, no município, três escolas que aliavam trabalho, estudo e renda, em uma perspectiva de economia solidária, conforme as diretrizes curriculares do projeto, optei por estudar uma dessas experiências. A escolha da escola aconteceu por esta ter sido a primeira a implementar o projeto piloto da proposta diferenciada de escolarização de jovens e adultos. Além disso, a escola, através das oficinas de geração de trabalho e renda, já havia fomentado a formação de grupos de trabalho cooperativados. Como buscava observar os vínculos pedagógicos entre a EJA e o trabalho, julguei importante analisar essa experiência até mesmo para tentar compreender para que tipo de trabalho a escola está formando.

⁸ A citação é de uma publicação da Secretaria de Educação do Município em que está inserida a escola estudada. Para que não seja identificada, as citações dessa publicação serão identificadas pela expressão “PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO”.

2.3 COLETA DE DADOS

A investigação qualitativa lança mão de uma multiplicidade de recursos para coleta de informações necessárias ao desenvolvimento de um estudo específico. Nesta pesquisa, em especial, utilizei os instrumentos para a coleta de informações que apresentarei a seguir, justificando-os em termos de relevância para a construção das análises deste estudo.

2.3.1 Observação

A observação, como instrumento metodológico, é considerada um dos principais métodos de investigação. A opção por utilizá-la nesta pesquisa derivou da possibilidade de aproximação com o objeto de estudo, numa tentativa de compreender o cotidiano da escola de EJA analisada. Muitas foram às visitas à escola e os acompanhamentos das aulas dos professores, incluindo até mesmo a participação em reuniões de formação e visitas à sala dos professores nos momentos de intervalo das aulas.

As visitas à escola eram sistemáticas e foram realizadas durante um período longo: de junho a dezembro do ano de 2007, quase diariamente. Isso me permitiu um contato maior com o campo de investigação, possibilitando-me conversas informais e a percepção interna da escola.

Durante o período de realização das visitas, levava comigo um caderno, onde anotava tudo aquilo que julgava importante para refletir sobre a problemática levantada na pesquisa. Buscava observar como eram desenvolvidas as aulas, quem eram os alunos que reingressavam na EJA, os temas explorados durante as aulas, a relação da escola com a comunidade, os pressupostos trabalhados em aula que poderiam remeter à questão do trabalho, a metodologia de ensino; enfim, busquei acompanhar as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar e as relações sociais que ali se desenvolviam, considerando a aproximação da EJA com o trabalho. É importante dizer que acompanhei diferentes turmas e aulas de diversos professores para tentar, de forma geral, compreender as práticas educativas e as relações sociais no interior da escola.

2.3.2 Entrevista

A opção pela entrevista como instrumento metodológico aconteceu por esse tipo de coleta representar um momento enriquecedor de interação, valorizando tanto a presença do entrevistado quanto a do entrevistador. A entrevista possibilita uma escuta cuidadosa dos sujeitos que fazem parte do objeto estudado, além de permitir “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; MENGA, 1986, p. 34).

Nesta pesquisa, utilizei a chamada entrevista semi-estruturada, a partir de um roteiro elaborado previamente. O roteiro, aberto, podia ser ampliado ou reduzido no decorrer da entrevista, conforme eu sentisse necessidade de me aprofundar em alguma questão levantada ou de “pular” uma questão já referenciada pelo entrevistado.

Acreditei, como mencionei anteriormente, que as entrevistas possibilitariam um contato maior com os sujeitos da pesquisa, na tentativa de compreender o cotidiano, as práticas e as intenções que circundavam a escola escolhida. Em função disso, optei por entrevistar diferentes atores que apresentavam relação com o objeto estudado, quais sejam: assessores pedagógicos municipais da EJA, coordenadora pedagógica e articuladora cultural da escola estudada, professores, alunos e ex-alunos da escola – todos os atores que contribuiriam para compreender a experiência estudada.

2.3.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Procurei observar e entrevistar todos aqueles sujeitos que apresentavam uma relação com o objeto de estudo para conseguir coletar dados e promover uma análise mais detalhada. Primeiramente, realizei uma apresentação e uma entrevista com os assessores pedagógicos municipais da EJA (dois deles, que nas análises os diferencio pelo seu gênero), pedindo permissão para desenvolver o estudo e também para compreender, em perspectiva histórica, o que levou o município a incorporar no currículo os programas de geração de trabalho e renda com um viés solidário.

Fiz essa mesma apresentação na escola para a coordenadora pedagógica e a articuladora cultural. Com elas, procurei entender as dinâmicas da escola e as possíveis

alterações no projeto municipal de EJA desde a sua constituição até o momento de realização desta pesquisa.

Os professores foram escolhidos para realizar as entrevistas e observações pelo seu contato direto com os educandos da EJA e com a promoção da prática educativa escolar. Busquei junto a eles a informação de como aconteciam as aulas, a escolha dos conteúdos, a participação dos alunos na composição do currículo da EJA, os temas que consideravam relativos ao mundo do trabalho, para que tipo de trabalho acreditavam que a escola estava formando e as impressões desse projeto municipal, que vincula a EJA com o trabalho. Entrevistei um total de oito professores (que na análise foram diferenciados pelo uso de letras), respeitando os critérios que estabeleci de entrevistar tanto professores com mais tempo na escola (quatro deles) quanto os contratados no ano da realização da pesquisa. Além disso, procurei entrevistar professores de diversas áreas do conhecimento e etapas de ensino, cuidando para que todas elas fossem contempladas nas entrevistas.

Realizei entrevistas com cinco educandos (que na análise dos dados foram diferenciados por números), buscando compreender a sua visão relativa ao projeto e às aulas, além de procurar entender o que motivava o seu retorno à escolarização. Essa última intenção voltava-se à tentativa de entender se o trabalho era tomado como mobilização para o retorno aos estudos ou não e se eles percebiam que esse assunto era promovido em aula e como. Também procurei compreender para que tipo de trabalho eles acreditavam que a escola estava formando. Entrevistei, ainda, dois ex-alunos (que na análise dos dados estão diferenciados pela expressão “ex-alunos” seguidas de números) envolvidos com a formação do empreendimento solidário realizado no primeiro ano do projeto na escola.

2.3.3 Análise Documental

A análise documental foi utilizada nesta pesquisa como uma técnica capaz de enriquecer e esclarecer os dados coletados anteriormente com auxílio de outras técnicas. Desde a entrevista com os assessores municipais da EJA e com a coordenadora pedagógica e a articuladora cultural da escola estudada, procurei ter acesso às publicações relativas ao projeto municipal de EJA que rege as ações da escola e aos documentos relativos à escola estudada, como o PPP, o regimento, os planos de estudos e a forma de avaliação. A leitura prévia desse material auxiliou no entendimento das práticas educativas desenvolvidas na

escola, além de contribuir com a formulação das entrevistas e com o direcionamento de olhares quando do processo de observação. O cuidado de analisar as publicações relativas à escola visava a complementar as informações e atentar para “[...] problemas que devem ser melhor explorados através de outros métodos” (LUDKE; MENGA, 1986, p. 39).

2.3.4 Questionário

A utilização de questionários fechados não estava prevista como coleta de informações para a reflexão desta pesquisa. Entretanto, com o desenvolvimento do estudo e pela percepção de que poucos alunos tinham contato com a economia popular, elaborei um questionário (ver apêndice F) para averiguar a sua ocupação e compreender quantos e quais tinham contato com esse tipo de geração de trabalho e renda.

Faz-se necessário recordar que o foco do meu estudo não era debater sobre os tipos de ocupação existentes (tópico não detalhado na constituição do questionário); por isso, elaborei o questionário de forma simples, pois o interesse real era compreender a relação dos alunos com o trabalho. O questionário foi aplicado a alunos de todas as etapas da escola estudada e representa a realidade dos 60 alunos que estavam presentes no dia da coleta.

Elaborei também um segundo questionário (ver apêndice G), destinado à coordenadora pedagógica da escola, para compreender se as iniciativas de geração de trabalho e renda apresentavam sempre relação com a formação de empreendimentos de economia solidária, um viés ressaltado nas publicações sobre o projeto.

3 DO OLHAR TEÓRICO AO EMPÍRICO E DO OLHAR EMPÍRICO AO TEÓRICO: ENSAIOS SOBRE OS PRESSUPOSTOS DESTA PESQUISA

O resgate teórico que apresento a seguir foi elaborado antes da pesquisa empírica e concomitantemente com ela. Os assuntos que aqui trago para discussão representam a compreensão com a qual tenho analisado a problemática da pesquisa – a aproximação da EJA com o trabalho em uma perspectiva de emancipação.

3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Por centralizar a atenção desta pesquisa nas práticas educativas escolares de uma escola municipal de educação de jovens e adultos, considero fundamental refletir sobre quatro pontos essenciais que auxiliam na percepção de como estou entendendo essa modalidade de educação: a EJA como direito público subjetivo, a EJA como modalidade que pode superar uma prática estritamente escolarizante, a compreensão do trabalho como uma das especificidades das trajetórias dos educandos que integram as salas de aula dessa modalidade de educação e a EJA na perspectiva da relação trabalho-educação.

3.1.1 A Educação de Jovens e Adultos como Direito Público Subjetivo

Falar sobre a Educação de Jovens e Adultos em nosso país é relatar uma trajetória de ausências e de discontinuidades de ações públicas para essa modalidade de educação. Entretanto, não abordar tal tema é concordar com a discriminação e ajudar a propagar essa (in)ação, que deveria atender a população excluída e prejudicada com a efetiva falta de escolarização.

A grande valorização e empenho dos governos em melhorar a oferta e qualidade da educação no ensino fundamental, principalmente no que compete à educação das crianças e adolescentes, tem se dado em detrimento das demais áreas educacionais, submetidas a uma espécie de marginalização, ou a uma inexpressiva ação pública. Esse descaso resulta “[...] da

falta de prioridade política no âmbito federal, o que se reflete no comportamento das demais esferas de governo; conseqüentemente, também a sociedade atribui reduzido valor a essa modalidade de educação” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 19). Nos últimos anos, os avanços aconteceram, prioritariamente, no ensino fundamental, de sete a 14 anos, sendo essa uma restrição que deixou de fora o direito à educação da “[...] infância, dos jovens-adultos, da formação profissional dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades especiais” (ARROYO, 2005, p. 27).

A falta de atenção à EJA estende-se também ao meio acadêmico. Pesquisas têm revelado que pouca importância é atribuída a essa modalidade de educação – há uma pequena oferta de disciplinas acerca do tema, e o envolvimento ou a motivação para a exploração de pesquisas acadêmicas é marginal, quantitativamente reduzido e pouco explorado (HADDAD, 2002; PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004). A configuração desse cenário parece apontar para o esquecimento de que tal modalidade de educação é um dever do Estado e direito de todo cidadão.

Em sentido lato, a educação de jovens e adultos teve forte presença e muito se aproximou das iniciativas dos movimentos populares que buscaram e ainda procuram construir uma educação para legitimar os direitos dos atores jovens e adultos, com um olhar atento às especificidades desses sujeitos, não reduzindo o processo educacional a uma mera escolarização. São esses movimentos sociais, através de suas lutas pela afirmação do direito à educação, à vida, ao trabalho, à terra, à alimentação e à moradia, que muito contribuíram com o desenvolvimento da educação de jovens e adultos quando da sua falta de oferta pelo poder público, pressionando para a conquista desse direito.

Os movimentos populares da educação revelaram a possibilidade de se construir uma educação voltada ao processo de libertação e conscientização do sujeito, demonstrando que a educação não precisa ser desenvolvida conforme as regras e no interior de uma instituição escolar. O que se destaca é o fato de a educação ser um processo mais amplo do que o conceito que a restringe aos processos formais de educação. Conforme indicam Freire e Arroyo, as aprendizagens desenvolvem-se em todos os espaços sociais e formam-se, inclusive, anteriormente à entrada do sujeito na escolarização básica. No entanto, o foco deste estudo, diante da abrangência de experiências em EJA, é a educação escolar, voltando-se para as possibilidades da EJA dentro do sistema educacional e estabelecendo uma relação com o trabalho.

A EJA consolida-se como um direito, de acordo com Haddad (2007), a partir da Constituição Federal⁹ de 1988, passando, então, a ser compreendida como diretivo público subjetivo para todos os cidadãos, incluindo aqueles que não freqüentaram a escola em idade própria. Posteriormente, esse direito é reforçado na LDB, Lei 9.394/96, quando a EJA se regulariza e adquire condições de superar o antigo ensino supletivo de proposição de um currículo escolar aligeirado e homogêneo, configurando-se sob a ótica de um projeto educacional mais amplo (MOLL, 2004) e inovador. A partir desse documento, a EJA passa a constituir-se também como uma modalidade específica e presencial de Educação Básica que atende aqueles que tiveram negada a experiência educacional na infância ou adolescência pelos mais diversos fatores. Portanto, a verdadeira ruptura da LDB com relação às legislações anteriores encontra-se na “[...] abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

Todavia, apesar de a EJA adquirir condição de direito público subjetivo, alguns fatos posteriores à Constituição Nacional de 1988, seguindo o contexto das reformas neoliberais, limitaram a sua materialização. Dentre eles, podemos citar a extinção, no governo de Fernando Collor de Mello, da Fundação Educar, antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que cuidava dos assuntos direcionados à EJA, e o suprimento do mecanismo que facultava às pessoas jurídicas direcionar voluntariamente para as atividades de alfabetização de adultos 2% do valor atribuído no imposto de renda. Já no governo de Fernando Henrique Cardoso, a emenda constitucional 14/96 “[...] suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita”; tal emenda desobrigou o governo dos gastos com as investidas para erradicar o analfabetismo (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 5). Essa emenda também cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FENDEF)¹⁰, que impede o cômputo das matrículas presenciais da EJA para o ensino fundamental, para efeito dos cálculos do fundo. Essa medida desestimulou as investidas dos setores públicos na expansão dessa modalidade de educação.

⁹ Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

¹⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em vigor, por medida provisória, desde 01/08, criado pela Emenda Constitucional 53/2006 e regulamentado pelo Congresso Nacional em 30 de maio de 2007, visa a superar o FUNDEF. No que concerne aos assuntos da EJA, esse fundo procura superar os obstáculos que essa modalidade de educação encontra atualmente, contemplando todo o ensino básico no financiamento do fundo. Não me detenho a explorá-lo porque esse não é o foco deste estudo.

Haddad (2007) salienta que a LDB adquire uma perspectiva liberal seguindo o entendimento de que a oferta deve ser garantida somente quando da sua procura. A EJA também passa a sofrer um processo de descentralização de divisão de responsabilidades entre as esferas de governo, observando-se uma tendência à municipalização dessa oferta de ensino:

[...] a partir da LDB, o governo federal passou a desempenhar importante ação indutora em relação aos governos estaduais e municipais, tanto pela orientação pedagógica por meio de propostas curriculares quanto por sua política de indução à descentralização. O efeito desse processo levou o governo federal a ampliar a responsabilidade por programas de alfabetização, os governos municipais a atuar nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e os governos estaduais a assumir os quatro últimos anos do fundamental, além do Ensino Médio (HADDAD, 2007, p. 10).

Apesar de todas as dificuldades relacionadas anteriormente, que reduzem a oferta do direito à educação para a população jovem e adulta, não podemos esquecer que a presença da EJA como modalidade de direito público subjetivo é uma grande conquista em nossa sociedade. Há o reconhecimento do direito dos sujeitos ao processo de escolarização em qualquer idade, pois não se pode privar a população dos bens e conteúdos historicamente acumulados que são construídos nos processos escolares.

Entretanto, compreendo que a EJA não deve ter como finalidade somente as carências de escolarização, pois “[...] apenas este olhar é insuficiente para superar o caráter de reposição de escolaridade tão afeito aos olhares tradicionais do ensino supletivo” (HADDAD, 2007, p. 15). Com essa percepção, não estou querendo defender a idéia de que a educação para jovens e adultos desenvolvida pelo poder público tem característica exclusivamente escolarizante. Entendo, a partir das minhas interlocuções nesses espaços, que também no interior de processos escolares da EJA se podem formar características de uma educação popular ampliada, que não se resume à reposição de conteúdos antes não explorados. É preciso perceber que, diante da oferta pública para essa modalidade de educação, estão se desenvolvendo experiências que lutam pela constituição de um fazer pedagógico próprio, baseado nas vivências de seus educandos, como é o caso da experiência aqui analisada.

Desse modo, entendo que a EJA institucional, vinculada ao sistema educacional, também pode representar algo a mais que um ensino regular acelerado. A institucionalização da EJA não necessariamente representa uma redução da educação à estreiteza burocrática dos processos escolarizantes, com cronogramas definidos, conteúdos preestabelecidos, quadro docente. A EJA em si, portanto, é mais que uma escolarização em sentido restrito; ela lida com sujeitos ativos e, justamente por isso, penso ser fundamental reconhecer que

Uma nova visão do sujeito da EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, onde a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo e reproduzindo como resultados desta ação participativa (HADDAD, 2007, p.15).

Com esse olhar, compreendo que a EJA, como experiência institucionalizada ou não, pode desenvolver diferentes sentidos para o processo de educação. Esse é o assunto que me dedico a explorar na subseção seguinte.

3.1.2 EJA: diferentes sentidos para um mesmo campo

Trata-se, de fato, [a EJA] de um campo pedagógico fronteiro, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para inovação prática e teórica. Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação de políticas e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 1).

Trago essa citação porque aqui se trata de um campo educativo no qual se manifestam diferentes concepções sobre o que representa essa modalidade de educação. Há quem defenda ser a EJA uma forma de educação compensatória e acelerada para o resgate dos estudos interrompidos; há outros que defendem a idéia de que essa modalidade de educação ultrapassa a condição de reparação de conteúdos básicos a fim de promover um espaço de formação humana, principalmente quando da sua atenção aos atores jovens e adultos e às suas trajetórias de vida. Particularmente, acredito que a educação de jovens e adultos deva se constituir e se fundamentar a partir desse segundo entendimento – como espaço de escuta e formação do sujeito autônomo, compreendendo os educandos como sujeitos de história e protagonistas na sociedade.

Conforme Freire (2006, p. 15): “O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras”. Percebe-se que os conteúdos trabalhados com a população atendida na EJA precisam ter relação com seu cotidiano, pois o processo educativo desenvolve-se entre sujeitos com diferentes trajetórias, histórias e experiências de vida. Logo,

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2006, p. 16).

Partindo dessa compreensão, muitas escolas de jovens e adultos e movimentos sociais intensificam um planejamento voltado às experiências de vida dos estudantes, apostando em uma educação solidária, coletiva e transformadora, que respeita os tempos de aprendizagem de cada aluno. Essas ações sinalizam um avanço no que diz respeito ao reconhecimento da educação como meio de transformação pessoal e social e no entendimento do educando como alguém que está em constante busca. As práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA também sofrem modificações e passam a envolver ainda mais a experiência do educando como ponto de partida para o desenvolvimento do ensino formalizado.

Porém, essa concepção de educação na EJA não é única. Podemos verificar caminhos distintos sinalizando diferentes sentidos para um mesmo campo, diferentes maneiras de se compreender essa modalidade de educação. Arroyo (2005, p. 34), por exemplo, defende que podemos: “[...] ou diluí-la [a EJA] nas modalidades escolarizadas de ensino fundamental e médio vistas como a forma ideal, ou configurá-la como um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos marcado por constantes sociais”.

Na compreensão desses caminhos diferenciados para a EJA, uma concepção que podemos perceber em algumas instituições que a ofertam é o seu aspecto estritamente escolarizante e relativo a uma política compensatória. Essa visão ganha força na medida em que, para estar inserido em sociedade, hoje, seja econômica, cultural ou socialmente, se exige do cidadão mais envolvimento, qualificação e instrução formal, e ser escolarizado é condição primeira para a participação social com relativa independência e autonomia.

O Estado, representado pela figura da escola como instituição inserida na ordem globalizada, sente-se pressionado pelas camadas sociais em busca de escolarização e necessita apresentar respostas para essa nova configuração. A grande maioria dos alunos jovens ou adultos que retornam ao processo educacional o faz em busca de aprimoramento e construção mínima de conhecimento para conseguir inserir-se no mercado de trabalho. Nessa concepção, a oferta de vagas na EJA surge para resgatar uma dívida social que o país tem com os sujeitos que não conseguiram ter acesso à escola em idade própria. Faz-se necessário defender que essa conquista do direito à educação pelas camadas jovens e adultas é fundamental, pois, de acordo com a LDB e a Constituição Federal, todos têm o direito de estudar e cabe ao Estado garantir essa oferta.

De acordo com a visão neoliberal hegemônica, todos possuem a mesma oportunidade para vencer e viver bem em sociedade. Desse modo, a oferta de EJA para aqueles que dela viriam a beneficiar-se valida esse discurso. A partir dessa visão de educação, compreende-se, então, que a EJA surge do próprio modelo de sociedade em que vivemos, tendo em vista que os sujeitos jovens e adultos não-escolarizados, que produzem e consomem pouco, acabariam por demandar mais serviços assistenciais e promovendo, por consequência, descréditos ao poder que rege a sociedade ou mesmo uma ameaça a essa configuração. Isso não exclui a compreensão da EJA como uma grande conquista para os sujeitos jovens e adultos que, de alguma forma, foram privados do processo de escolarização.

Uma outra concepção com relação à modalidade escolar da EJA que podemos perceber e que defendo é a superação do seu caráter fundamentalmente escolarizante, para promover a construção de uma educação ampla, para a vida, que não se restringe somente a suprir as carências da escolarização. Trata-se de uma concepção que avança no sentido de perceber o sujeito jovem e adulto como sujeito de direitos específicos em seu tempo de vida. O fato de possibilitar a abertura das escolas também aos jovens e adultos não-letrados, que vivem à margem social, valorizando seus conhecimentos de vida, confere novo significado ao que se entende por construção do conhecimento, compreendendo que aprendemos em todas as idades.

Se essa lógica é acompanhada por uma prática educativa desenvolvida a partir de ações pautadas sob a égide da solidariedade, companheirismo, interdisciplinaridade e valorização dos saberes de vida associados aos saberes formalizados, ela sinaliza um movimento contracorrente, capaz de promover uma formação transformadora – uma formação que pode promover a autonomia do sujeito, e não sua dependência. Há instituições de EJA que buscam superar o aspecto escolarizante dessa educação, que é fundamental, mas que é um direito conquistado. Luta-se, agora, por uma educação que possa promover a conscientização do sujeito, pois a EJA possui características e tempos próprios que se vinculam a uma formação cognitiva, ética, cultural, política e social.

Quando se pensa nas ações que embasam o desenvolvimento educacional na EJA, percebe-se que muitas delas se guiam pela tentativa de desenvolver um espaço da aprendizagem da cidadania, e não somente do que está legitimado como saber historicamente acumulado e naturalizado. A intenção de auxiliar na constituição da cidadania, do trabalho, da transformação da realidade, da conscientização, demonstra um posicionamento ideológico dessa forma de ensino, uma formação para a vida, para o reconhecer-se como sujeito de direito e ação.

Percebem-se, então, duas diferentes concepções da EJA como modalidade escolar: por um lado, a compreensão dessa modalidade de educação como reposição de um tempo perdido, como processo estritamente escolarizante; por outro, uma perspectiva que aponta superações da concepção escolarizante, igualmente necessária, mas que defende a regularidade e inclusão das populações marginalizadas, com a luta de profissionais da educação por uma educação mais progressista, que atenda aos interesses dos alunos e que os valorize como sujeitos de história e conhecimentos. Além disso, esses profissionais tentam aliar o processo de escolarização às buscas dos educandos, às suas especificidades como sujeitos de busca: trabalho, vontade de dominar os saberes escolares alimentados pelo desejo de ascensão social, reconhecimento social e auto-estima, desejo de transitar pelos espaços públicos com saberes que os auxiliem, enfim, uma multiplicidade especificidades.

Tomar essas bases para a EJA é ampliar o processo de construção do conhecimento, possibilitando que ele não se finalize nem se inicie somente na escola, mas que se estenda e venha de outros espaços, como do mundo do trabalho, inclusive nas experiências de geração de trabalho e renda. Essas situações podem vir a dar continuidade às aprendizagens construídas no espaço escolar e possibilidade de aquisição de outras nos espaços que extrapolam essa instituição.

3.1.3 O Trabalho como uma Especificidade das Trajetórias de Vida dos Educandos da EJA

A partir deste ponto, busco relacionar as experiências de EJA que procuram vincular o processo de escolarização com as questões do mundo do trabalho, uma realidade que faz parte da vida dos sujeitos jovens e adultos e que busca ser aproximada neste estudo. Se, conforme dito, a EJA tem um lugar marginal no sistema educativo e nas suas políticas, o trabalho é particularmente ausente das práticas de EJA. Poucas são as experiências institucionalizadas nessa modalidade de educação que desenvolvem uma prática pedagógica de aproximação com a questão do trabalho.

Para Haddad (2007), mesmo a LDB confirmando a EJA como uma modalidade de direito e também como uma educação que pode ser desenvolvida presencialmente, ela aponta para a idéia liberal de que a oferta dessa educação deva responder à sua demanda. Sendo assim, a LDB deixa de contemplar uma atitude do poder público em criar condições de acesso

e permanência para que o educando possa freqüentar as aulas. Isso porque são deixados de lado vários aspectos na constituição desse direito que fazem parte da vida do educando, como, por exemplo, nas palavras de Haddad,

[...] escolas próximas do trabalho e da residência, criação de condições próprias para a recepção de teleducação no local de trabalho com mais de 100 empregados, apoio com programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões do país; ações junto aos empregadores mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia para a empresa que facilita a educação básica de seus empregados; incentivo à ação do Estado para a escolarização dos funcionários públicos (HADDAD, 2007, p. 9).

Um dos pontos fundamentais na vida de estudantes da EJA é a questão do mundo do trabalho. O trabalho, ou sua ausência, faz parte da vida desses sujeitos. Podemos perceber que, na fala de Haddad, a EJA relaciona-se de algum modo com a identidade de um aluno trabalhador, fato pouco explorado nas políticas públicas para essa modalidade de educação. Nesse sentido, essas políticas aproximam-se muito mais do aspecto escolarizante e pouco exploram a relação de seus educandos com o trabalho, uma aproximação que julgo importante para promover a constituição de políticas públicas para a EJA.

No meu entendimento, a EJA pressupõe um olhar para a diversidade de trajetórias, de histórias e especificidades. Com essa perspectiva, concordo com Arroyo (2005, p. 23) quando sinaliza que: “Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos”.

Algumas experiências educacionais, principalmente aquelas desenvolvidas dentro dos movimentos sociais, costumam relacionar o processo de escolarização com a vida dos sujeitos e, dessa forma, com as questões vinculadas ao mundo do trabalho, pois há nesses movimentos uma clara definição de projeto de vida, de projeto social. São experiências, na maioria das vezes, não-institucionalizadas que permitem ampliar e superar o debate e a construção relativa aos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente.

Franzoi discorre sobre essa questão afirmando que

[...] muitas foram as experiências surgidas, na década de 1990, no âmbito dos movimentos sociais, que buscaram conciliar elevação de escolaridade com qualificação profissional, esta fortemente demandada pelos trabalhadores, na tentativa de ingresso no mercado de trabalho. Tais experiências ganharam impulso a partir de sua proposição e execução no âmbito do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego. Algumas dessas

experiências passaram por um processo de escolarização ou influenciaram propostas de escolas em suas comunidades (FRANZOI, digitado).

Algumas situações de formação também acontecem no ambiente de trabalho, por exemplo, em galpões de reciclagem, através da perspectiva da educação popular. Fischer e Moll (2000), ao realizarem estudos nesses locais, descrevem a pedagogicidade desses espaços, associando escolarização com a pedagogia da vida, do trabalho e da cultura das mulheres que desenvolvem essa forma de geração de trabalho e renda. Outras experiências que relacionaram educação e trabalho, ou o processo de escolarização no ambiente de trabalho, foram desenvolvidas pela academia em ações de extensão universitária, como na experiência do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT)¹¹ desenvolvida pela UFRGS.

Algumas poucas experiências institucionalizadas também remetem à aproximação da EJA com o trabalho, como é o caso do estudo de mestrado de Corrêa (2005)¹², no qual relata o trabalho de uma escola municipal de EJA, em Porto Alegre, que fomentou a criação de uma cooperativa de economia solidária. Na mesma perspectiva, encontra-se o relatório realizado por Haddad (2007, p. 16) com os resultados da pesquisa “Juventude, Escolarização e Poder Local”, que promoveu o desenvolvimento de estudos de caso de experiências municipais inovadoras de EJA em seis diferentes regiões metropolitanas brasileiras. Foi apontado que, em algumas experiências, os “[...] currículos foram reorganizados para além das disciplinas tradicionais, valorizando outros espaços educativos como o mundo do trabalho, do lazer, da organização comunitária, cultura, dentre outros”.

Sabe-se, portanto, que a história da EJA possui estreita vinculação com os movimentos sociais e o movimento sindical e que ambos os espaços contribuíram para o desenvolvimento do processo de elevação de escolaridade, tanto para a comunidade quanto para trabalhadores. Não aprofundo esse ponto neste estudo por não ser o foco primordial desta pesquisa.

Gostaria apenas de mencionar o PROEJA, uma política pública nacional inspirada nos movimentos sociais e sindicais que tem relacionado a EJA com o processo de qualificação

¹¹ Conforme Correa (2005), o PEFJAT é resultado de uma ação conjunta entre Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH), Faculdade de Educação (FACED), Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFRGS para promover escolarização dos funcionários da universidade “[...] favorecendo o desenvolvimento social, cultural, político e profissional” (CORREA, 2005, p. 8).

¹² CORRÊA, Luís Oscar. **As conexões Possíveis e Necessárias entre o Ensino Fundamental de adultos e a Economia Solidária**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

profissional. Essa política aponta para uma primeira tentativa escolar institucionalizada de articulação da EJA com o trabalho em nível nacional.

O PROEJA configura-se como um programa que se volta para a educação básica, pública, de qualidade, gratuita, igualitária e universal. Fundamenta-se na reflexão das dificuldades de ações no campo da EJA, por suas instáveis políticas públicas, e na observação de que os educandos dessa modalidade de ensino são “sujeitos marginais ao sistema”. Desse modo, busca viabilizar a oferta de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA, representando uma alternativa frente a esse quadro social negativo, tanto de descontinuidade das políticas públicas de EJA, quanto da crise do trabalho assalariado. O PROEJA, como política pública, pretende contribuir com a

[...] formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (DOCUMENTO BASE PROEJA, 2006, p. 07).

Há nessa política pública o caráter educativo do trabalho e a compreensão da EJA como modalidade presencial de educação, ou seja, há vinculação da educação e do trabalho num processo institucionalizado.

3.1.4 A EJA na Perspectiva da Relação Trabalho-Educação

Como observei anteriormente, o trabalho é uma categoria quase ausente na formulação de políticas públicas institucionalizadas, diferentemente do processo de educação que se desenvolve nos movimentos sociais, nos quais a formação política, de vida e a compreensão do trabalho se fazem mais presentes na luta pela transformação da sociedade. Parece-me importante compreender como se constituiu esse distanciamento entre a educação e o trabalho, preconizado no processo escolar. Acredito que essa busca auxiliará no entendimento da ausência do trabalho nas práticas educativas institucionalizadas da EJA.

Conforme observei anteriormente, a educação é um ato humano, assim como o trabalho. Partindo dessa observação, trabalho e educação são duas atividades

fundamentalmente humanas que transformam o sujeito e a natureza que o cerca. Neste estudo, a relação trabalho-educação será tomada a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, da centralidade do trabalho humano como constituinte da condição humana (ARROYO, 1998) e da educação não restrita somente ao espaço físico escolar. Saviani ressalta que

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

É no contato necessário e fundamental do homem com a natureza que se produz o trabalho e se possibilita o processo de aprendizagem. Nas sociedades primitivas, os meios de produção eram propriedades de todos, e os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio processo de produzi-la. Isso também manifestava um ato educativo, pois a relação do homem com a natureza e com os outros homens configurava um processo de aprendizagem. A experiência era algo fundamental nessa fase, e a educação era parte da própria vida, não uma preparação para a vida, como acontece atualmente. Educação e trabalho, portanto, são categorias que se aproximam no que compete a desempenharem uma formação e uma mediação entre os sujeitos e a natureza.

Contudo, apesar da forte aproximação entre educação e trabalho, dimensões da humanização, o que se percebe é que, ao longo da história da humanidade, esses dois campos foram se distanciando. É curioso notar que a separação entre trabalho e educação é resultante do próprio processo pelo qual se desenvolveu e se organizou a produção na sociedade: a partir da divisão do trabalho e da apropriação privada da terra. Posteriormente à comunidade primitiva, surgiu uma classe que podia viver sem trabalhar porque era dona do meio de produção, a terra. Em consequência disso, a sociedade dividiu-se em classes: a classe dos proprietários e a classe dos não-proprietários. Para Saviani (2007, p. 157), essa separação configura-se como uma relação, ou seja, “[...] nas sociedades de classe, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção”. Mesmo assim, o trabalho continua promovendo o processo de aprendizagem, porém tem-se, concomitantemente, a criação de uma escola destinada unicamente ao trabalho intelectual.

O distanciamento entre a educação e o trabalho resultou, portanto, do próprio processo de divisão do homem em classes. Na antiguidade greco-romana, a sociedade era formada por

aqueles que detinham a propriedade da terra e pelos escravos que na propriedade trabalhavam. Fazia-se uma distinção do trabalho manual e intelectual, sendo este último o de grande prestígio. Cabia aos menos afortunados, ou àqueles sem título de nobreza, uma educação vinculada ao próprio processo de trabalho.

A escola surge, então, para os que não se vinculavam ao trabalho, centrada, portanto, na atividade intelectual. “A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre” (SAVIANI, 2007, p. 155). Com isso, a educação separa-se do processo produtivo e transforma a atividade prática numa atividade de pouco valor. A educação passa a constituir-se apenas pela ótica do conhecimento e das artes. Fortalece-se, assim, a separação entre trabalho e educação, uma separação que perdura até hoje quando pensamos nas práticas educativas promovidas exclusivamente no espaço escolar. Saviani discorre sobre isso, defendendo a idéia de que

[...] se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

É a partir desse momento que a educação passa a institucionalizar-se e a promover o desenvolvimento cognitivo separadamente do processo de trabalho, deslegitimando os saberes das classes comuns.

No modo de produção capitalista, a criação de máquinas que potencializaram a produção de bens materiais determinou novas relações sociais e novas funções sociais para a escola. As máquinas representam a incorporação materializada do conhecimento abstrato, fato que provocou a redução e a simplificação das tarefas da mão-de-obra, ao mesmo tempo em que exigiu da escola uma formação mínima para integrar esse sujeito no processo produtivo. Nesse caso, a escola como instituição totalmente separada do processo de trabalho já não se mostrava suficiente quando das pretensões de potencializar o desenvolvimento econômico, de tal modo que a burguesia passa a criticar

[...] a função social que as estruturas educativas cumprem enquanto estruturas, por representar o refúgio de uma aristocracia e de uma elite ociosa e improdutivo, contrária ao progresso. A carreira escolar em si é vista como uma carreira de obstáculos à nova ordem por ocupar o tempo precioso de jovens e adultos que deveriam trabalhar e produzir, porque o saber tido como saber é inútil para o progresso e, ainda, esse saber produz preconceitos contra o trabalho produtivo. O movimento ilustrado vai além da crítica à função social das estruturas educativas da velha ordem e critica as bases em que se assentava sua legitimidade: a separação entre saber e vida, educação e trabalho (ARROYO, 2002, p. 86).

A Revolução Industrial provocou o processo da Revolução Educacional, pois era necessário organizar sistemas nacionais de ensino e generalizar a escola básica até mesmo para a população ter uma instrução mínima para lidar com o processo produtivo. Contudo, ao mesmo tempo em que se equacionou o currículo de uma escola elementar, fez-se importante também promover a formação de alguns sujeitos com conhecimentos específicos obtidos por um preparo também específico: os cursos profissionalizantes. “Eis que, sob a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais” (SAVIANI, 2007, p. 159).

A universalização da escola fundamental foi um caminho para os indivíduos se socializarem nas formas de convivência da sociedade moderna, pois a familiarização com o código formal permitiu a integração no processo produtivo. Dessa maneira, a burguesia percebeu a importância de a escola vincular-se ao mundo produtivo, e esse fato pôs em questão a separação entre trabalho e educação. No entanto, esse vínculo contribuiu para a divisão do homem em dois grandes campos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos [voltando-se para uma base comum]; e aqueles das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, 159).

É importante reforçar que a educação reflete o desenvolvimento da sociedade atual e auxilia na elaboração dos mínimos conhecimentos para os sujeitos serem tidos como cidadãos e, de tal forma, poderem transitar ativamente na vida em sociedade. A burguesia tem consciência de que são os processos de trabalho e as relações sociais que educam, por isso mostra-se mais interessante instruir a população do que educá-la, porque educá-la implicaria reconhecê-la como conjunto de sujeitos de história, cultura e saberes. Esse fato colocaria em

risco a própria hegemonia da burguesia, pois fortificaria os trabalhadores como uma classe que poderia vir a lutar pelos seus direitos e romper com essa ordem dominante.

Logo, instruir a população ao invés de educá-la mostra-se como atividade que vai ao encontro do projeto do capital – e uma das maneiras de conseguir isso é através da escola. Nesse sentido, há um retorno à escola como única instituição que fornece os saberes legítimos. A educação, portanto, fica reduzida ao processo de escolarização e, “[...] conseqüentemente, separa a criança do adulto, a criança distanciada da educação que se dá nas relações sociais normais; separa a escola e trabalho, educação e produção, teoria e prática” (ARROYO, 2002, p. 81).

O espaço educativo reduz-se à instrução desenvolvida, única e exclusivamente, no ambiente escolar no momento em que há a negação da identidade das classes subalternas e da legitimidade do educativo presente nas práticas da vida, incluindo o processo de trabalho – um momento, portanto, em que se negam os saberes das pessoas comuns e a sua cultura e se legitima somente o saber da burguesia. Esse enclausuramento da educação no processo escolar isolou e dividiu a educação em fases da vida, espaços e tempos próprios para a promoção do seu desenvolvimento. Esse fato configurou o educativo como um curso à parte que não passa pelas relações sociais comuns.

Nessa configuração, atribui-se somente à escola a produção de saberes válidos na sociedade. Entretanto, quem produz esses saberes é justamente a classe dominante. “Assim, mesmo existindo nas relações sociais, o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social, que o utiliza a seu favor” (KUENZER, 1991, p. 22). O trabalhador recebe, nesse processo escolar, a qualificação que é conveniente aos interesses do capital, de tal forma que o único saber legítimo é o saber escolar, pois é ele que “[...] constitui um dos mecanismos usados para distribuir cada um no seu lugar, no lugar que por capacidade e mérito comprovado e atestado lhe corresponde na divisão do trabalho” (ARROYO, 2002, p. 78).

Portanto, a escolarização elementar tornou-se uma pré-condição para sobreviver na lógica capitalista. A escola é um meio de condução para o trabalho. A burguesia fez do processo de escolarização uma necessidade elementar, não objetivando a educação como cultivo do espírito, mas como meio natural de sobrevivência. Logo, a estratégia da burguesia é instrumentalizar o povo, mas reprimir a educação do trabalhador, pois o saber do trabalhador como ser histórico e de cultura pode pôr em dúvida o único saber até então legitimado: o da burguesia.

A condição de a escola ser o único local legítimo do saber permeia o imaginário das pessoas e faz-se presente nas falas dos sujeitos em busca de escolarização. “*Voltei a estudar porque não sei nada*” é uma frase que demonstra a força com que a instituição escolar se constituiu, negando os saberes de vida acumulados pelos sujeitos em relações sociais e no trabalho, porque justamente a consciência da importância desses saberes poderia provocar uma luta pela transformação em busca de uma sociedade alternativa. Sobre isso, ressalta Arroyo,

A estratégia da burguesia parece ser entregar a instrução do povo aos educadores profissionais no sistema escolar desde que ela mantenha o controle de sua escola de fabricar o trabalhador: o trabalho, as relações sociais de produção, as relações sociais mais amplas aonde se reprime violentamente qualquer manifestação de um pensar alternativo, onde se negue qualquer espaço, tempo e instrumentos para a sistematização por parte das classes trabalhadoras do saber, da educação e da cultura que nasce da práxis social entre as classes (ARROYO, 2002, p. 90).

Portanto, o que se percebe é que a ausência da categoria trabalho na EJA e no conjunto da educação elementar como temática a ser exaltada no currículo do ensino fundamental, em geral, é fruto de uma implícita relação do trabalho com a escola elementar; subentende-se que o currículo que compõe a EJA, em sua estrutura, já forma o sujeito para as exigências na vida em sociedade e, dessa forma, para as exigências de um preparo mínimo para o trabalho. Entretanto, esse currículo exalta a formação da sociedade como ela é no processo de produção capitalista, de modo a instruir, e não educar (reduzir o direito à educação ao direito à escola), porque a educação pressupõe um processo de conscientização, uma valorização do sujeito como sujeito de direito que luta pela própria cidadania.

3.2 ENTRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO ESTÁ A PRÁTICA EDUCATIVA

A importância em conceituar a expressão “prática educativa” reside na compreensão de que ela é a própria mediação entre EJA e o trabalho, questão chave desta pesquisa. Portanto, a discussão que segue procura conceituar educação, trabalho e prática educativa, pois essas concepções acompanharão a análise aqui efetuada.

Nesta pesquisa, conforme já foi apontado, a educação é compreendida a partir de uma concepção ampla, ou seja, ela não se reduz somente ao espaço físico escolar, pois compreende

que os seres humanos não se constituem somente na escola. A educação acontece em diversos tempos e espaços. Como comenta Arroyo,

[...] situar a relação escola-trabalho-formação do trabalhador no âmbito das relações sociais na escola e na produção significa ver a educação como prática social e cultural, como relação humana, de sujeitos, como produção e reprodução consciente e intencional de um protótipo de ser humano e como ação-intervenção política e cultural que mexe com aspiração, valores, pensamentos, enfim, com sujeitos humanos que pensam e têm suas aspirações (ARROYO, 1999, p. 31).

De igual forma, a educação não se limita somente a promover a transmissão dos conhecimentos já sistematizados, mas representa a idéia de que a todo o momento aprendemos, construímos e reconstruímos saberes dentro ou fora da escola, pois somos seres inacabados que vivemos em uma realidade igualmente inacabada. De posse dessa argumentação, concordo com Freire quando enfatiza que

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem como inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça na esperança [...] Esse é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida (FREIRE, 2002, p. 64-65).

É com a perspectiva freireana que compreendo que a educação acontece a qualquer instante e é concebida como um meio de intervenção no mundo – um meio não-neutro que pode tanto reproduzir a lógica dominante do sistema em que vivemos quanto contribuir para a superação das suas adversidades, através da transformação da realidade e de si. A educação, portanto, é uma interação do ser humano consigo mesmo e com a natureza.

Particularmente, concebo a educação como meio capaz de promover a transformação do sujeito, não de forma idílica, mas como meio de empoderamento, como meio de promover a resistência e a conscientização do que buscamos superar. Conforme Arroyo (1998, p. 144): “Educar nada mais é do que humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética”. Nessa luta, existe educação; na vida e em seus percalços, existe educação. A educação, portanto, é um ato que não se finaliza em si, nem somente na escola. Ela está, inclusive, nos “[...] processos extremamente negativos, brutais, digamos desumanizadores. Ou seja, nos coloca a educação nas possibilidades de humanização e desumanização” (ARROYO, 2002, p. 271).

Da mesma forma entendo o trabalho, ou seja, como atividade eminentemente humana de criação e transformação da natureza. O trabalho educa, uma vez que promove um processo formativo. Enfim, penso no trabalho como “[...] ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Aqui, o trabalho é compreendido em sua plenitude, e não aproximado do conceito de emprego, que muitos acreditam ser sinônimo de trabalho. O trabalho pode ser visto como atividade transformadora e dinâmica, ao mesmo tempo retórica e prática, um esforço com propósito que não exclui a atividade mental (KUENZER, 1991). Já o emprego é um conceito mais recente na história da humanidade e representa a relação de quem vende a sua força de trabalho por algum valor em troca, uma remuneração.

Tendo analisado os conceitos de educação e trabalho, passo a definir o conceito de prática educativa, pois é a partir da observação das ações desenvolvidas sob essa perspectiva que analiso a aproximação entre a educação e o trabalho. Para fins deste estudo, a prática educativa ou prática pedagógica é entendida como o conjunto das ações desenvolvidas em nível escolar para fundamentar o processo de construção do conhecimento.

Estudo esse conceito a partir de dois autores – Freire e Arroyo –, compreendendo que a prática educativa é uma ação vinculada à formação humana, uma ação que conduz à construção de conhecimentos e também ao processo ou não de conscientização e possibilidade de transformar a realidade. Entendendo a educação e o trabalho como processos permanentes da vida, a prática educativa é compreendida como

[...] um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessidade de disciplina intelectual (FREIRE, 2002, p. 164).

Nesse sentido, a prática educativa pode representar um movimento ampliado pelo processo de formação humana, de somar conhecimentos e sentimentos capazes de nos conduzir para “ser mais” e transformar a realidade que nos envolve.

A prática educativa aqui compreendida diz respeito, então, às ações desenvolvidas no processo de formação, tanto do educando quanto do educador. Como afirma Freire (2002), todo educador também se educa, assim como todo educando também educa. A prática educativa compreende, ainda, indagações ao currículo, às suas práticas e intenções. Essa

prática, portanto, não é neutra; ela perpassa e constrói a ideologia como ela for praticada, pois o ato de educar não é um ato neutro. A formação perpassa uma clareza política, já que conteúdos, ações, relações sociais e trabalhos representam uma opção.

Sob essa perspectiva, a prática educativa tanto pode ser direcionada para a formação integral do sujeito quanto para a sua deformação, submissão e inação. Partindo-se dessa compreensão, a relação trabalho-educação no desenvolvimento da prática educativa escolar também, por sua vez, pode fundamentar-se em uma ação libertadora, progressista, que luta pela formação de um sujeito histórico e consciente de sua possibilidade de transformação do mundo. Pode, ainda, contribuir para a naturalização de um sujeito a-histórico, sem cultura ou valores, maleável e moldável na reprodução da situação existente de dominação.

Portanto, a prática educativa pode servir para a formação ou deformação do sujeito. Concordo com Arroyo (1999, p. 29) quando ele diz que “[...] todo ato educativo tem uma intencionalidade política que vai além do aprendizado de aspectos pontuais e tem como horizonte maior uma opção política por um protótipo de ser humano”.

Neste estudo, especialmente, em que o olhar está direcionado para a prática educativa, o interesse está em compreender se tal prática promove ou não a emancipação e para que tipo de trabalho a escola está formando. É um olhar atento às relações sociais, ao movimento, à prática que se constrói no âmbito escolar da escola e na sua relação com a vida fora da escola.

3.2.1 A Constituição de uma Prática Emancipatória

Tomo a expressão “emancipação” para definir o processo de conscientização do sujeito, de libertação, de perceber-se cidadão e de tomar conhecimento de sua condição de inacabado como sujeito social integrante de uma realidade igualmente inacabada, porque não é, mas está sendo (FREIRE, 2002). Nessa perspectiva, a educação é capaz de formar sujeitos questionadores e transformadores da realidade, contribuindo para a formação da curiosidade epistemológica, do vir a questionar o porquê das coisas e de sua ação no mundo, o que se define como uma

[...] inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta [e] faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente

impacientes diante do mundo que não fazemos, acrescentando a ele o que fazemos (FREIRE, 2002, p. 35).

Trata-se de um movimento, portanto, que colabora na formação humana do sujeito. A educação que procura desenvolver a autonomia intelectual, moral e social é uma educação comprometida com uma prática emancipatória e com um projeto democrático de sociedade.

A educação de jovens e adultos aproxima-se da idéia de transformação. Muitos alunos que dela se beneficiam o fazem porque passam a acreditar na mudança, seja social, cultural ou econômica. A escola que se propõe a construir o conhecimento de forma coletiva, dialógica e reflexiva pode abrir caminhos para o processo de emancipação e conscientização de seus educandos. Nesse sentido, compartilho uma afirmação de Freire (2000, p. 67): “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Conforme Freire (2005), a educação para a emancipação começa quando se rompe o caráter narrativo e a-histórico que petrifica a realidade, tornando-a estática e, muitas vezes, alheia à experiência existencial dos educandos. A educação, portanto, precisa ser problematizadora, dialógica, reflexiva, um processo de constante busca para ter sentido e superar a “concepção bancária da educação” – de conteúdos sem relação com a vida dos estudantes, muitas vezes sem relação entre si, e da compreensão dos educandos como meros objetos receptores e a-históricos.

Para Freire (2005), não há fronteiras entre a cultura escolar socialmente reconhecida e a popular, e as experiências de vida dos educandos tornam-se fonte de temas significativos de estudo. Desse modo, todos, sejam educadores ou educandos, estão envolvidos no ato de conhecimento, e não mais se dissemina a concepção bancária de educação, na qual a única

[...] margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. 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, 2005, p. 66-67).

Uma educação bancária sempre vai cultivar o silenciamento e a alienação dos sujeitos. Já uma educação problematizadora e dialógica desenvolve a reflexão que, se for bem fundamentada, conduz à prática e à luta pela libertação dos sujeitos desse processo. Portanto, possibilitar a reflexão sobre a realidade, observando a sua situação histórica e as críticas que

dela se podem desenvolver é o início de uma transformação educacional que contribui com o processo de conscientização.

Sob a mesma perspectiva, Santos (1996) defende a prática da constituição de *imagens destabilizadoras* como o fim do inconformismo e da banalização do sofrimento humano ao longo da história, um movimento capaz de promover a emancipação e a conscientização dos sujeitos. Santos acredita na possibilidade de retomar a história passada como alternativa “pedagógica” de construção de uma indignação diante de uma história marcada pela repetição de processos desumanos e excludentes.

A verdade é que a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez maior da população mundial, é a repetição de novos fascismos transnacionais públicos e privados que, sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar um *apartheid* global, é, finalmente, a repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação de recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na Terra (SANTOS, 1996, p. 16).

Para esse autor, a história passada deveria ser analisada e abordada a partir de sua capacidade de revelação e de desmantelamento de processos de opressão e de mecanismos de reprodução. Através dessa prática, seria possível constituir um projeto educacional emancipatório promotor de subjetividades inconformistas e divulgadoras/potencializadoras de uma realidade diferenciada, se não de forma prática, através da elucidação dos acontecimentos para a promoção de novas identidades de espanto e indignação.

Portanto, para a construção de um projeto educacional emancipatório, não há um único conhecimento, mas o reconhecimento de que há diversas formas dele. Uma sala de aula representa uma riqueza de saberes, e, se a educação se propõe a ser inconformista, ela própria deve ser conflitual e conduzir à suspeita das repetições do presente.

3.3 O ATUAL CONTEXTO DO CAPITALISMO: DO PROCESSO PRODUTIVO AO DESEMPREGO ESTRUTURAL

Como observamos, a educação não é uma atividade isolada do contexto social. Ela instrui e possibilita a vivência em sociedade, além de certificar os sujeitos para viver em sociedade com relativa autonomia e ter a possibilidade de conquistar um trabalho remunerado. Segundo Gentili (1998), a educação era um instrumento para auxiliar na formação para o

emprego e na integração social dos sujeitos, mas as profundas transformações estruturais da economia no mundo acarretaram grandes mudanças também no universo educacional. Se anteriormente a ênfase estava na formação para o emprego, agora há uma formação para o desemprego não declarada.

Com isso, começa-se a perceber que “[...] a economia podia crescer e o desemprego aumentar sem que uma coisa impedisse a outra” (GENTILI, 1998, p. 77-78), e “[...] não se demorou a aceitar que uma certa dose de desemprego podia constituir um bom estímulo competitivo às meritocráticas economias na era da globalização” (GENTILI, 1998, p. 88). Desse fato deriva a compreensão de que educar para o emprego leva, necessariamente, a educar para o desemprego. A garantia do emprego como direito social é superada pela empregabilidade como capacidade individual, ou seja, depende de cada um, e não mais somente do processo educacional. Privatiza-se, portanto, a escola de sua “função econômica de fornecer capital humano”, e transfere-se ao sujeito a capacidade de conquistar um trabalho.

A conquista de um trabalho, em sua forma remunerada, exige qualificação, uma qualificação que necessariamente perpassa os caminhos institucionalizados escolares, como observamos anteriormente. Entretanto, como afirma Gentili (1998), somente a escolarização não tem mais garantido a conquista de um emprego, e isso extrapola a própria vontade e capacidade do sujeito de conquistar um trabalho remunerado. Mas por quê?

Porque vivemos em um mundo capitalista em busca do lucro que se define pelo poder do dinheiro. Tal sistema depende de homens e mulheres como figuras fundamentais para a transformação de matérias em mercadorias. Contudo, esses mesmos sujeitos que contribuem com o processo da produção capitalista tornam-se figuras centrais e periféricas do mesmo sistema: ao mesmo tempo em que são fundamentais para o desenvolvimento e manutenção do dito sistema, são também explorados e deixados de lado quanto ao seu reconhecimento.

O processo de reestruturação produtiva, observado a partir de meados da década de 80, tem mostrado efeitos na reconfiguração tecnológica e organizacional dos processos de produção. Tal fato vem apontando para o desenvolvimento de estudos que alertam para um novo paradigma de produção.

Segundo Harvey (1989, p. 119), o colapso das práticas capitalistas embasadas pelo modelo fordista-keynesiano, a partir do ano de 1973, repercute e configura um novo cenário da economia mundial, descrito pelo autor como “[...] um período de rápida mudança, de fluidez e de incerteza”. As transformações na economia política do capitalismo, caracterizadas por um novo processo de relação com o trabalho, com os hábitos de consumo, com a configuração geográfica e geopolítica e com o poder e práticas do Estado, indicam um novo

regime de acumulação do capital, uma passagem do período fordista para “[...] o que poderia ser chamado de regime de acumulação flexível” (HARVEY, 1989, p. 119).

Nesse momento específico do capitalismo, a flexibilização do trabalho, a reestruturação produtiva e a globalização de mercado representam estratégias para recompor o capital em nível global e manter o funcionamento da produção capitalista. Esses fatores apresentados acabam comprometendo os vínculos de emprego/trabalho e acentuando a lógica destrutiva na relação entre homem e natureza. Alguns pontos podem ser apresentados para ratificar as modificações no sistema de produção capitalista que vêm fragmentando e reduzindo a classe trabalhadora, como: incorporação da ciência e inovação tecnológica nos processos produtivos num ritmo acelerado, o que reduz a mão-de-obra; produção global e flexível; nova forma organizacional, como o toyotismo; etc.

Nessa mesma direção, a globalização do capital financeiro (CHESNAIS, 2005) surge com força total e atua no sentido de multiplicar a riqueza líquida sem sair da esfera financeira, ou seja, há uma auto-reprodução do capital, o dinheiro pelo dinheiro, sem passar pelo processo produtivo de trabalho humano. Se antes o dinheiro simbolizava as relações de trabalho humano atrelado aos produtos, agora o próprio dinheiro tornou-se uma mercadoria passível de compra, troca e aplicações (ARRUDA, 2005).

A partir de todas essas mudanças, o que se percebe é que o desemprego aumenta de volume e diversifica a sua forma, além de atingir desigualmente os indivíduos segundo as suas características de sexo, escolarização, idade, raça... O desemprego, logo, além de involuntário, passa a ser fortemente seletivo e a adquirir novas dimensões (TIRIBA, 2001). A primeira delas é a dificuldade de encontrar o primeiro emprego; a segunda é que, mesmo com formação e qualificação o mercado de trabalho tem reduzido as suas ofertas de vagas; como terceira característica, o desemprego passa a ter uma duração prolongada, levando as pessoas a encontrar formas alternativas de atividades, tanto legais quanto ilegais, para garantir os seus meios de sobrevivência.

Não bastasse o crescimento do número de desempregados e a sua condição de descartáveis para a sociedade, o mercado de trabalho atual assume novos traços. Por exemplo, a conquista de um novo emprego não revela uma situação de comodidade porque desaparece a idéia de saída definitiva da condição de desemprego. Ou seja, já não há mais a garantia de futuras promoções e estabilidade dentro dos cargos ocupados (GUIMARÃES, 2002).

Desse modo, o que podemos dizer e reforçar é que o vínculo empregatício se encontra fragilizado. Conforme Guimarães (2002), o aparecimento dessa nova categoria – desempregados de longa duração – revela uma ruptura do nexo entre emprego e desemprego.

Essa questão do desemprego é estrutural, fazendo com que muitos sujeitos se encontrem fora do mercado de trabalho, definidos como perdedores, assim ampliando um exército de excluídos. Segundo Singer,

A concentração do capital tem como contrapartida a formação de uma classe cada vez mais numerosa de “perdedores”, qual seja, de pessoas que não têm meio próprio de produção e que se sustentam vendendo sua capacidade de trabalho aos capitalistas (ou ao Estado). Os capitalistas dependem dos trabalhadores assalariados para que seus capitais produtivos sejam acionados e assim valorizados, assim como os assalariados dependem dos capitalistas (e do Estado) para ser empregados e poder ganhar o sustento próprio e de seus dependentes (SINGER, 2005, p. 14).

Mas, apesar de todas essas transformações no processo de acumulação do capital, se sobressai a necessidade incondicional que o capital tem da força humana de trabalho. Como afirma Antunes (2002, p. 38), o capitalismo “[...] pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo”. O capitalismo, portanto, sempre vai necessitar do trabalho para existir e extrair lucros. Mas da forma como vem se desenvolvendo, de modo que parcela significativa da população esteja desempregada e sem perspectiva de vida, o próprio capitalismo cria uma contradição: ao mesmo tempo em que o capital não se abala com os excluídos do seu processo de produção e que dessa parcela se beneficia para precarizar as condições de salário e de emprego, esses marginalizados podem multiplicar-se e unir-se, colocando em risco a própria existência do capital.

Mészáros (2002, p. 993) afirma que “[...] estamos diante de uma crise sem precedentes do controle social em escala mundial”, pois

O poder do capital, em suas várias formas de manifestação, embora longe de ter se esgotado, não mais consegue se expandir. O capital – uma vez que opera sobre a base da míope racionalidade do estreito interesse individual, do *bellum omnium contra omnes*: a guerra de todos contra todos – é um modo de controle, por princípio, incapaz de prover a racionalidade abrangente de um adequado controle social. E é precisamente a necessidade deste que demonstra cada vez mais sua dramática urgência (MÉSZÁROS, 2002, p. 993).

No capitalismo, se não se é dono dos meios de produção, é necessário vender a sua força de trabalho para conseguir sobreviver. Justamente essa é a característica desse sistema: a concentração dos meios de produção em poucas mãos, a livre competição e o esforço dos trabalhadores para um mesmo fim, o de potencializar os lucros dos donos das empresas (SINGER, 2005). Esse contexto produz a desvalorização do trabalhador, que para sobreviver precisa vender a sua força de trabalho, mesmo sem receber a devida valorização ou

remuneração. Diante da falta excessiva de emprego, os excluídos acabam sujeitando-se a qualquer tipo de trabalho, pois necessitam sobreviver e manter as suas famílias.

A valorização do conhecimento e da qualificação nesse processo adquire também importante valor seletivo. Demo (2002) afirma que o conhecimento científico foi o maior ato de poder conquistado pelo homem, pois dessa forma ele passou da condição de objeto para a condição de sujeito. Contudo, o mesmo conhecimento que esclarece também imbeciliza, e é próprio desse sistema conceber que o ato de “[...] conhecer geralmente implica cuidar que outros conheçam menos” (DEMO, 2002, p.3).

Logo, a qualificação e a especialização tornam-se fundamentais para se conseguir colocação no mercado já marginalizado. Há a exigência de um novo perfil de trabalhador, mais flexível, com conhecimentos integrados, generalizados. Se antes o desenvolvimento produtivo buscava trabalhadores que respondiam bem ao processo de memorização, fragmentação das áreas de conhecimento, agora se faz necessário um novo comportamento e relacionamento por parte do trabalhador perante o mercado produtivo. As pessoas são cobradas para serem mais flexíveis, de modo a adaptarem-se com maior eficiência ao novo contexto e responderem com êxito às situações imprevistas. Respostas positivas ao trabalho em grupo, coletivo, são esperadas nos trabalhadores. De um trabalho mecanicista e individual, passa-se a exigir do trabalhador uma atuação flexível, que responda às demandas do posto de trabalho, além de um bom comportamento coletivo (KUENZER, 2002).

É percebendo tais modificações e sentindo o processo de marginalização, seja vivido pela falta de oportunidades no mercado de trabalho, seja na vida social, que muitos educandos apostam no reingresso ao ensino fundamental da EJA para finalizarem a sua escolarização como meio de qualificar os seus atributos para competir por postos de trabalho assalariado. Contudo, urge questionarmos a respeito da “desintegração da promessa integradora” da formação escolarizante, parafraseando Gentili¹³, pois até mesmo pessoas com alta formação encontram dificuldades em sua inserção profissional.

Essa constatação parece sinalizar uma situação sem limites. Porém, cabe ressaltar que “[...] a história não é só feita pelo movimento do capital” (ARROYO, 2002) e que, se lidamos com os vínculos entre educação, trabalho ou não trabalho e exclusão¹⁴, que estes sejam bases para a construção do novo, para a compreensão da reestruturação da humanidade e da

¹³ GENTILI, Pablo. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 76-99.

¹⁴ Conceitos explorados pela coletânea de artigos na obra organizada por Pablo Gentili e Gaudêncio Frigotto intitulada “A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho”. São Paulo: Cortez, 2002.

observação de que existem novos sujeitos e situações educativas. Pensando além das situações ocasionadas pelo próprio capital, sem subestimar a sua força, a educação se produz também em processos sociais mais amplos, que não somente no espaço escolar.

Contudo, vale debater ainda sobre os processos de formação/deformação do sujeito no contexto do capitalismo atual para compreender a urgência da elaboração de projetos educativos em nossa sociedade que dimensionem o sujeito para além da sua relação econômica. Nesse sentido, concordo com Arroyo (2002, p. 277) quando afirma que “[...] a melhor maneira de recolocar a escola no campo educativo é colocá-la na totalidade da dinâmica social, da exclusão e da inclusão, do trabalho e do sem trabalho”.

A lógica do nosso modelo de desenvolvimento econômico é a satisfação do homem como ser reduzido ao campo econômico. O homem é considerado pelo seu valor de mercado, e tal fato, conforme Tiriba (2001, p. 49), gera uma situação de pobreza maior ainda: a pobreza humana, pois, “[...] além da econômica, diferentes tipos de pobreza – de subsistência, de afeto, de proteção, de participação, de identidade, liberdade, etc. – têm gerado patologias individuais e coletivas”. Somos reduzidos à condição de mercadoria, não detemos o ritmo e o nosso tempo de trabalho, além de que o tempo livre caracteriza uma forçosa situação de desemprego.

E pensar na questão do desemprego, num momento em que o homem é definido como econômico e, logo, definido como ambicioso, é compreender que a paixão do homem econômico pela posse dos bens materiais é inatingível a muitos cidadãos. Pior ainda é observar que ele atribui a si mesmo a culpa pelo seu “fracasso social”, pois não soube definir ou elevar as suas capacidades para promover-se e competir no mercado. Sobre isso, Tiriba argumenta que

A partir do pressuposto de que o indivíduo é o juiz soberano de seus próprios objetivos e de que as políticas de igualdade não conduzem à libertação do homem, mas à sua servidão, o processo que exclui uma parcela da sociedade das benesses do capital é concebido de forma natural, como consequência da incapacidade de alguns de escolher as condições adequadas para competir no mercado. O bem-estar das pessoas vai depender de suas habilidades para penetrar no mundo do intercâmbio das mercadorias, no mundo do consumo (TIRIBA, 2001, p. 56).

Outro fator que merece atenção é a força que o mercado possui para moldar e penetrar na identidade dos sujeitos, tidos como vendedores da sua força de trabalho. O mercado não é autônomo; ele necessita do apoio da educação, da cultura e da política para influenciar o comportamento do “homem econômico” para as necessidades do próprio mercado (TIRIBA,

2001). Diante de tal constatação, compreendemos a formação que recebemos para sermos seres competitivos e individualistas.

As relações sociais no interior do processo de produção capitalista constroem-se na base do egoísmo, agressão e superação do outro. O outro sempre é visto como um concorrente, alguém que pode tomar o meu lugar. Isso nos forma com a idéia de competição, de que é preciso “[...] agir para impor perdas aos ‘outros’ e para evitar que os ‘outros’ façam isso conosco” (SINGER, 2005, p. 15). A lógica que permeia essa situação é a de que uns sempre vão ganhar, enquanto que outros, conseqüentemente, precisam perder. Segundo Singer (2005), essa lógica inspira-se na *Origem das Espécies*, de Darwin, segundo a qual somente os mais aptos sobrevivem.

Nesse processo de formação, a sociedade não se enxerga como uma sociedade de iguais. Assim como nem todos têm os mesmos talentos ou competências, de igual modo nem todos podem ser iguais em riqueza. Além do que é necessário ter a diferença social entre os sujeitos para que uns se submetam a trabalhar enquanto outros vivam da exploração do trabalho alheio.

3.4 GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA SOB A PERSPECTIVA DA ECONOMIA POPULAR

A realidade compreendida como processo dinâmico, como processo contraditório, possibilita pensar na questão do desemprego estrutural sob outro aspecto: pela mobilização dos setores excluídos em buscar desenvolver formas alternativas de geração de trabalho e renda para sobreviver na sociedade. Esse fato merece nossa atenção como possibilidade de construção de um novo vínculo entre a educação e o trabalho.

Pode-se pensar a geração de trabalho e renda a partir de diferentes perspectivas: um meio de sobrevivência temporário; uma prática popular de superação dos processos de produção capitalista que excluem e exploram o homem; e ainda como própria contradição do capitalismo que conduz as pessoas motivadas pela crise a manifestar novas formas de gerar renda, trabalho e vida.

Primeiramente, é fundamental salientar que o conceito de geração de trabalho e renda será, nesta pesquisa, considerado sinônimo de “economia popular”, dimensionando as criações de estratégias de trabalho e sobrevivência da esfera popular no atual contexto do

capitalismo. Portanto, por esse termo, entende-se “[...] o conjunto de atividades econômicas e práticas sociais desenvolvidas pelos setores populares no sentido de garantir, com a utilização de sua própria força de trabalho e dos recursos disponíveis, a satisfação de necessidades básicas, tanto materiais como imateriais” (ICAZA; TIRIBA, 2003, p. 101).

De acordo com Razeto (1993), a economia popular é composta, basicamente, de cinco atividades, que podem formar uma tipologia dessas iniciativas. São elas:

- “Soluções assistenciais” – mendicância, subsídios oficiais para indigentes, beneficência pública ou privada;
- “Atividades ilegais ou envolvendo pequenos delitos” – roubo, prostituição, venda de drogas;
- “Iniciativas individuais não estabelecidas e informais” – comércio ambulante, flanelinha, domésticos, coletores, atividades por vezes vinculadas com o comércio formal;
- “Microempresas e pequenas oficinas e negócio de caráter familiar, individual ou de dois ou três sócios” – comércio, costura, bar, padaria, empreendimentos cujo local de funcionamento é habitualmente a residência do proprietário;
- “Organizações econômicas populares (OEP)” – pequenos grupos que, associados e de forma solidária, buscam superar os problemas econômicos, sociais e culturais mais imediatos. As OEPs são uma particularidade da economia popular que podem apresentar uma racionalidade interna diferente das demais iniciativas desenvolvidas pelos setores populares e da própria racionalidade da empresa capitalista.

O quadro negativo que constitui o cenário do processo produtivo no sistema capitalista, apontando para a questão do desemprego estrutural e do aumento da pobreza, tem fortalecido iniciativas da população que se vê diante da necessidade de criar qualquer tipo de atividade para sobreviver ou subsistir. Essas atividades aproximam-se em uma intenção comum: a alternativa de desenvolvimento sustentável. Conforme Tiriba (1998, p. 189), muitas denominações são utilizadas para representar diferentes experiências econômicas populares, como: “Economia popular, economia solidária, economia de solidariedade e trabalho, associativa, informal, subterrânea, invisível, submersa...”, mas todas refletindo iniciativas de base comunitária, popular. Todas se traduzem como atividades e programas de geração de trabalho e renda, como possibilidade de superar a exclusão econômica e social.

Para a mesma autora (1998), a questão da criação coletiva e individual de estratégias para se organizar contra as injustiças sociais não é um fato novo. A novidade é o contexto

generalizado da perda da centralidade do trabalho assalariado nas relações entre o capital e o trabalho. Nesse sentido, apesar de a economia popular ser anterior ao processo de produção capitalista, é, sobretudo, nele e, principalmente, a partir das últimas duas décadas do século XX, que a expressão vem sendo utilizada para expressar

[...] as atividades desenvolvidas por aqueles que foram excluídos ou nunca conseguiram ingressar no mundo do trabalho assalariado, como também por aqueles trabalhadores que, devido aos baixos salários, buscam no trabalho por conta própria (individual ou associativo) a complementação de sua renda (ICAZA; TIRIBA, 2003, p. 102).

Icaza e Tiriba (2003) argumentam que, até por volta da década de 80, se pensava a economia popular a partir dos conceitos de formalidade e informalidade. Essa visão foi se ampliando à medida que se passou a analisar os sentidos e a racionalidade que os empreendimentos populares geriam. Tal fato possibilitou visibilidade à economia popular, bem como uma ressignificação das práticas desenvolvidas, transformando-se também em um meio de resistência e oposição aos processos de exclusão social, política e cultural. Reconhece-se, então, “[...] a existência de um saber popular em matéria econômica, ligando a economia com a cultura” (ICAZA, TIRIBA, 2003, p. 103).

Logo, percebe-se que a economia popular transcende a mera obtenção de ganhos monetários e se une à reprodução ampliada da vida, construindo relações sociais pautadas pela reciprocidade, solidariedade e cooperação, numa perspectiva de humanização. Esse tipo de iniciativa pode ser individual, familiar ou associativa, sendo que esta última pode ser denominada de grupos de produção comunitária, cooperativa, associação, produção associada, etc. (ICAZA; TIRIBA, 2003).

Contudo, é preciso argumentar que nem todo empreendimento popular tem pretensão de fazer frente à lógica excludente provocada pelo sistema capitalista de produção. Muitos empreendimentos populares representam apenas a criação e a superação para sobreviver à marginalização, até mesmo porque, alguns destes envoltos de uma economia informal¹⁵, revendem produtos industrializados que exploraram a mão-de-obra no seu processo de fabricação, ou seja, não contribuem para superar a lógica excludente do capital. Além de

¹⁵ Segundo Icaza e Tiriba (2003, p. 104-105), é possível distinguir a economia popular da economia informal. A economia informal, embora desempenhada pelos setores populares, corrobora com “[...] as atividades de produção e distribuição de bens e serviços promovidas pelos empresários, ou seja, por aqueles que buscam o enriquecimento pela exploração da força de trabalho daqueles que não são os proprietários dos meios de produção”. Já na economia popular, por vezes, há a negação do emprego e da força de trabalho como mercadoria disponível ao enriquecimento e multiplicação do sistema capitalista de produção.

constituírem-se como atividades de subemprego ou subtrabalho, representam uma nova forma de submissão do trabalho ao capital.

Tiriba (2001) destaca essa questão quando diz que “[...] os empreendimentos sob o controle dos trabalhadores não têm, necessariamente, como referência os princípios da autogestão e do socialismo, mas são uma resposta dos setores populares para satisfazer às suas necessidades de subsistência”. Muitas vezes, é preciso desmistificar que o que vem do povo é inquestionavelmente “bom”. Tiriba afirma que nem toda economia popular é solidária, do mesmo modo que nem toda economia de solidariedade é popular, visto que existem elementos de solidariedade em outras atividades econômicas e em outros setores que não somente os populares.

Diante desse sentido de gerar renda para viver em sociedade é que surge a contradição do próprio sistema, que consegue fazer com que “[...] as pessoas, motivadas pela crise, manifestem novas formas de gerar a vida”, atribuindo novamente ao sujeito a responsabilidade pela sua própria situação no mundo. A partir dessa visão da geração de trabalho e renda, percebe-se que também as atividades populares econômicas são fruto do próprio capitalismo, como

[...] algo que, estimulado pelos agentes que representam os interesses do capital, vem servindo para “aliviar a dor dos pobres”, diminuindo assim os conflitos sociais: além disso, vem contribuindo para a implementação do projeto neoliberal, calcado na reestruturação produtiva e na flexibilização das relações entre capital e trabalho (ICAZA; TIRIBA, 2003, p. 108).

Por outro lado, ao questionarem-se as possibilidades e limites dessa forma de organização econômica, percebe-se que a situação de exclusão e pobreza ocasionada pelo processo de produção capitalista faz com que os setores populares fomentem alternativas de geração de trabalho e renda que estimulam as pessoas a lutarem pela sua sobrevivência. Essa situação repercute como possibilidade de criação de uma nova economia, que representa uma alternativa frente à lógica excludente do capital. Além disso, “[...] qualquer estratégia popular de sobrevivência [...] está permeada por motivações e expectativas que refletem os valores e as concepções de seus atores quanto à vida em sociedade” (TIRIBA, 2001, p. 31).

Com tal reflexão, é possível perceber que a geração de trabalho e renda pode assumir uma relação contrária às relações sociais e de produção desenvolvidas pelo sistema capitalista de produção. Sob esse ponto de vista, a geração de trabalho e renda vincula-se a uma perspectiva solidária, tendo a solidariedade como projeto político e aproximando-se da economia de solidariedade como alternativa capaz de superar o capitalismo (é preciso atentar

para o fato de que nem toda economia de solidariedade é economia popular). Conforme essa perspectiva, acredita-se que, aos poucos, a estratégia social de sobrevivência se transformaria em uma opção política, de vida e econômica.

A economia solidária, nesse contexto, não só é uma possibilidade de gerar trabalho e renda, como também representa uma oportunidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica formadora de uma sociedade mais justa e solidária (SINGER, 2005). Isso porque a economia popular representa uma forma de homens e mulheres sobreviverem no mundo sem vender a exploração da sua força de trabalho ou trocar a força de trabalho por um salário. Assim, há a negação do emprego da força de trabalho como mercadoria.

O fato que se destaca é que, no contexto social atual, a geração de trabalho e renda pode, nas palavras de Tiriba (2001, p. 93), “[...] configurar-se em uma economia de auto-ajuda coletiva dos excluídos, como ‘alívio para os pobres’ e como parte integrante do projeto de ajuste do capital”. Contudo, qualquer uma dessas definições pode ocasionar a construção de elementos para uma nova cultura do trabalho que supere a questão essencial da luta por sobrevivência e que possa vir a germinar novas relações sociais, econômicas e valores no interior de suas práticas. A situação de pobreza tem levado os setores populares a serem ativos, desenvolvendo forças e energias para satisfazerem as suas necessidades básicas. Diante disso, a geração de trabalho e renda é fundamental, mas faz-se necessário considerar que ela pode não ser apenas o resultado de uma tentativa de sobrevivência.

Conforme Tiriba (2001), o trabalho, que na sociedade capitalista representa uma atividade socialmente remunerada, também se refere ao desenvolvimento de uma atividade para a manutenção da vida e de relações dos homens com os outros homens e dos homens com a natureza. É nesse processo que o homem se forma homem. E é nessa reflexão que as diferentes culturas do trabalho traduzem uma historicidade do homem com a natureza e com o próprio homem através de uma determinada relação social de produção.

A alternativa para a sobrevivência social preconizada pela geração de trabalho e renda pode estar sinalizando uma nova cultura do trabalho, uma cultura mais humana que não explora o homem como mercadoria passível de troca no mercado, mas o valoriza pelo uso de si. É importante salientar de antemão que o assunto aqui debatido se refere a um levantamento teórico das principais marcas e alterações na cultura do trabalho desenvolvidas a partir de formas alternativas de geração de trabalho e renda, principalmente nas OEPs. A realidade sendo compreendida como dinâmica e contraditória permite dizer que nem todas as experiências econômicas populares alternativas manifestam uma escola de formação dos

trabalhadores que se distancia dos projetos conservadores do atual sistema de produção excludente.

O que se resgata nesta subseção é a criatividade social que os setores da economia popular têm desenvolvido para sobreviver no mundo excludente, o que se contrapõe, muitas vezes, às relações sociais e econômicas do sistema capitalista de produção, este último baseado em uma lógica competitiva e individualista.

Um importante ponto a ser apresentado é que a economia popular preconiza um projeto de emancipação dos setores populares na conquista de sua independência econômica e cultural, principalmente quando falamos das OEPs. Contrapondo-se à globalização competitiva está o autodesenvolvimento da comunidade de inserção dos setores populares, e não a cultura da individualidade.

Conforme Tiriba e Icaza (2003), nos movimentos econômicos populares, há uma racionalidade interna que nega a relação “empregador-empregado”, pois há a negação da força de trabalho como mercadoria. O objetivo da economia popular é a reprodução da vida, e não a acumulação do capital. Logo, o trabalho “[...] não consiste em trabalho pago + trabalho excedente não pago” (TIRIBA; ICAZA, 2003, p. 104); ele mesmo é a gênese e o resultado do processo de produção. Justamente por isso, o trabalhador conhece todo o processo de seu trabalho e tem o poder de decidir sobre ele.

Quando a economia popular é formada por mais de um sujeito, sobressai-se a cooperação como forma de relação social. A cooperação indica que todos os trabalhadores são responsáveis por tudo no empreendimento solidário, participando tanto das sobras quanto dos prejuízos. Essa situação demonstra-se contrária à apresentada nas relações sociais capitalistas, nas quais os trabalhadores se limitam a cumprir apenas as tarefas específicas delimitadas e são excluídos da maior parte do montante de lucros da empresa, mas nem sempre dos seus prejuízos (SINGER, 2005).

A cooperação compreende que todos os envolvidos têm a mesma importância e que, mesmo executando tarefas diferentes dentro do empreendimento popular, conhecem os seus processos e trabalham em torno de um objetivo comum e em busca dos mesmos resultados. Na Economia Solidária, um exemplo de economia popular, o trabalho é coletivo e sem o caráter competitivo, porque não há hierarquia de emprego. Desse modo, não se desenvolve a competição. Singer (2005, p. 16), fazendo uma análise entre a competição e a cooperação, revela que: “Tanto em competir como em cooperar, o sujeito sente-se feliz. Só que no primeiro caso, essa felicidade só é completa se ele vence e demonstra sua superioridade sobre

os demais. No último, a felicidade é gozada toda vez que se coopera, independentemente do resultado”.

Uma das bases mais importantes é a compreensão de que os trabalhadores têm prioridades sobre os lucros e, a partir dessa lógica, de que as relações sociais são pautadas pelo respeito, coletividade, solidariedade e democracia. Todos devem colaborar uns com os outros, pois: “O bom desempenho e o bem-estar de cada um influem no resultado dos objetivos e na renda de todos” (CAMP, p. 09).

Os empreendimentos populares, os OEPs, percebem a dimensão social da organização econômica. São subordinados ao fator financeiro, mas não ao capital, fato que faz ultrapassar o trabalho assalariado como forma de valorização do capital. Nesse sentido, a solidariedade está na valorização do homem, da comunidade e da vida, e não no capital. O sujeito, portanto, deixa de ser subordinado ao capital, como homem mercadoria e como homem consumidor, e passa a ter uma dimensão ampliada da vida e da relação com os outros sujeitos.

Se compreendermos que o desemprego estrutural e o crescente processo de exclusão social têm caracterizado o cenário mundial, ao lado de outras tantas questões, como concentração de riqueza, reestruturação produtiva e falta de qualificação profissional dos trabalhadores, perceberemos que é necessário lutar pela configuração de uma sociedade diferente, com uma base mais ética, humana e igualitária. E a educação tem uma função estratégica nesse processo de desenvolvimento, principalmente se atentarmos para uma educação alternativa que busca promover a formação integral e oferecer uma reflexão para o desenvolvimento sustentável, a geração de trabalho e renda e a economia solidária como possibilidades de fazer frente a este mundo marcado pelo processo de exclusão.

4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE ESTUDADA...

Neste capítulo, procuro explorar os dados coletados para a análise reflexiva desta pesquisa. A construção do texto segue uma ordem que, no meu entender, facilita a compreensão da realidade analisada e contribui na tentativa de responder as questões levantadas nos objetivos específicos deste estudo.

4.1 A CONCEPÇÃO DO PROJETO MUNICIPAL DE EJA: A INTEGRAÇÃO DA GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA NO CURRÍCULO

Faz-se necessário mencionar que a escola estudada é resultado de um projeto municipal, fruto de uma política governamental, e que, de acordo com as informações fornecidas pelos assessores pedagógicos municipais da EJA e de material publicado, a implantação desse projeto resultou de uma campanha anterior de alfabetização para jovens e adultos lançada pelo município. Essa campanha, inaugurada pela Secretaria Municipal de Educação, visava a alfabetizar aquela população, criando possibilidade de acesso à leitura e à escrita, bem como integração social para esses sujeitos. Essa campanha de alfabetização, ao mesmo tempo em que gerou um aumento do índice de pessoas alfabetizadas, também repercutiu no município como reflexão sobre a possibilidade de continuidade do processo de escolarização dos sujeitos envolvidos:

*A história [do projeto] eu sei que, desde que esse governo [...] assumiu aqui no [município estudado], começou a construir uma preocupação com a questão do analfabetismo na cidade. Então, em 97, se constituíram os primeiros núcleos de alfabetização dentro de um programa [...]. Em 2002, começou a se perceber uma necessidade de não trabalhar só na proposta de alfabetização, mas de dar segmento aos estudos destas pessoas, desses jovens e adultos que se alfabetizavam [no programa de alfabetização] (Assessora Pedagógica Municipal de EJA)*¹⁶.

O projeto nasceu, portanto, “[...] da necessidade imposta pelo programa de erradicação do analfabetismo como instrumento de proporcionar a continuidade dos estudos”

¹⁶Foi adotada essa formatação nas citações de fragmentos de entrevista para o leitor poder diferenciá-las de uma citação bibliográfica.

(PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO). Mais do que isso, a reflexão avançava no sentido de proporcionar acesso a outros espaços, como a biblioteca municipal, inclusão digital e formação em geração de trabalho e renda:

[...] em 2002, começou a se pensar em uma proposta de educação de EJA que resgatasse esse público oriundo dos movimentos de alfabetização e que os trouxesse para uma escola onde teriam a escolarização e também desse acesso à biblioteca comunitária, formação de leitores, a questão da inclusão digital, da formação de cooperativa, porque se percebia que muitas dessas pessoas alfabetizadas não tinham trabalho. E foi por esse motivo que, quando foi pensado o projeto, ele foi pensado para contemplar esse público, que já vinha de um processo de alfabetização, mas também de uma vulnerabilidade social (Assessora Pedagógica Municipal de EJA).

A idéia de vincular a educação de jovens e adultos com o trabalho:

[...] surge por duas questões: primeiro por a gente perceber a geração como uma forma de inclusão social e a educação como uma possibilidade de estar incluindo estas pessoas e da necessidade delas deste trabalho e renda. Muito pela necessidade, mas também por perceber que a escola também é um local que pode te ajudar com essas questões. Até porque é uma educação diferenciada que trabalha dentro das áreas de conhecimento (Assessor Pedagógico Municipal de EJA).

Outra assessora pedagógica declarou que essa relação:

Surgiu do atendimento à alfabetização dos alunos incluídos no programa [de alfabetização], se tinha a ficha dos educando e nela se percebia a necessidade de oferecer alguma coisa que qualificasse ou que resgatasse profissões, como sapateiro, os mestres de ofício, então, o [projeto] vem com esta perspectiva de escolarização e geração de trabalho e renda em cima de uma pesquisa feita nas fichas dos alunos do programa [de alfabetização], onde percebeu-se uma necessidade dos alunos de gerarem renda, uma renda mensal, que sabiam fazer diversas atividades. E, a partir disso, aos alunos oriundos do movimento de alfabetização, tentou se oferecer esse projeto, que era a continuidade da escolarização e da geração de trabalho e renda (Assessora Pedagógica Municipal de EJA).

Dessa situação vivenciada, o município começou a pensar numa proposta de EJA que pudesse se voltar para essa demanda social, articulando a escolarização com uma espécie de “qualificação” ou um resgate de uma “profissão”, através dos programas de geração de trabalho e renda. O que pude perceber é que o programa, em sua constituição, procurava superar a EJA como modalidade unicamente escolarizante, envolvendo os saberes escolares com os da vida e os do trabalho, em uma tentativa de inovação na EJA: “O diferencial curricular no [projeto] está na estreita vinculação entre o conteúdo das áreas de conhecimento

e o programa de geração de trabalho e renda, que dá significação ao que a escola ensina” (PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO).

Geralmente, os municípios promovem somente a oferta de EJA no que compete à alfabetização, muitas vezes pelo fato de não terem recursos necessários para seu suporte e sua continuidade. Sobre isso discorre Haddad; segundo ele, a municipalização da responsabilidade pelo ensino da EJA não foi acompanhada de recursos específicos para esse fim. Desse modo,

Como não há uma fonte específica para o seu financiamento [EJA], há a descontinuidade e ausência de um padrão nacional de oferta, em função da dinâmica entre compromisso político do poder público, recursos financeiros e pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de errar, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos e um padrão nacional (HADDAD, 2007, p. 12).

Os princípios desse projeto parecem demonstrar a preocupação do município em superar a descontinuidade e assistemática que costumam caracterizar as ações públicas relativas às modalidades de EJA. Com esse entendimento, no final do ano de 2003, o município criou esse projeto, pensado e elaborado como uma política educacional direcionada para jovens e adultos. Ele buscava promover a continuidade dos estudos dentro da escolarização regular, com perspectivas de conclusão do Ensino Fundamental. A sua criação, como reflexo de uma política pública de educação, está organizada na modalidade EJA, atendendo alunos com 15 anos de idade ou mais que se afastaram da educação pelos mais diversos fatores.

Segundo os assessores pedagógicos municipais da EJA, o projeto surge e é pensado para além de dar continuidade ao processo de escolarização regular – como alternativa para lutar contra a marginalização que permeia a população mais carente e com menor instrução formal, seja cultural, social ou economicamente. Como proposta de escolarização, o projeto visa a interagir com as exigências da sociedade contemporânea, contribuindo com a construção da leitura e da escrita, não unicamente como domínio, mas como possibilidade de ampliação da visão de mundo e exercício consistente da cidadania por parte dos alunos jovens e adultos (PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO).

Para chegar a tais premissas, o projeto parte de alguns princípios gerais contemplados através de diretrizes curriculares para o desenvolvimento das ações de educadores e educandos. Entre eles estão: apropriação da leitura e da escrita, respeito à diversidade cultural, reconhecimento do caráter educativo presente nos contextos da vida e do trabalho de alunos e

professores e a assunção da democracia participativa na escola (PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO).

O projeto constitui-se com a finalidade de funcionar como um centro vinculado a uma escola da Rede Municipal. O seu currículo é organizado por áreas de conhecimento que se propõem a trabalhar conjuntamente, e o tempo das aprendizagens obedece ao tempo de construção de cada aluno. A cada semana, os educandos participam das chamadas “**oficinas**”, que exploram temas culturais (Oficinas Culturais), como dança, teatro, artesanato e palestras, e temas pedagógicos (Oficinas Pedagógicas), como espaço de complemento das aprendizagens. Essas oficinas também podem articular-se com outros programas que dão apoio à educação de jovens e adultos: geração de trabalho e renda, inclusão digital e formação de leitores. O educando tem a possibilidade de escolher a oficina de que quer participar. É a partir da oficina de geração de trabalho e renda que a temática do trabalho seria explorada com maior recorrência.

De acordo com os assessores pedagógicos municipais da EJA, os temas a serem debatidos nas oficinas devem ser elaborados com a participação da comunidade, através dos articuladores culturais que compõem a equipe do projeto. São esses articuladores culturais que fazem as pontes com a comunidade, de forma a perceber as necessidades de cada uma e o que seria importante trabalhar na oficina, atentando para o que os alunos querem aprender. Desse modo, as oficinas vinculam-se aos projetos educacionais desenvolvidos na escola e aos interesses da comunidade.

É preciso ressaltar que esse projeto se propõe a não se reduzir à mera escolarização, mas a desenvolver uma proposta de educação diferente para jovens e adultos. Uma de suas características é a incorporação em seu currículo dos conhecimentos emergentes da geração de trabalho e renda, proporcionando vivências com a questão do trabalho.

Na esteira deste processo de ressignificação da Escolarização de Jovens e Adultos, o projeto [...] pressupõe um currículo que incorpora aspectos do mundo do trabalho, em particular, devidamente pedagogizados nos diferentes espaços educativos onde alunos, alunas e os trabalhadores em Educação têm participado de alguma forma (PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO).

Na construção do projeto, a importância de ajudas externas à área pedagógica para o pleno desenvolvimento das iniciativas de geração de trabalho e renda está contemplada nas diretrizes curriculares:

O [projeto] assume, por sua vez, o compromisso político de trazer tais temáticas para o processo de Escolarização [mundo do trabalho] ao incentivar propostas de Economia Popular e Solidária nas comunidades envolvidas, bem como demais iniciativas de geração de trabalho e renda. Estas possibilidades serão concretizadas através da execução de parcerias entre o poder público, associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores, organizações não-governamentais e iniciativa privada, articulados em uma rede local de solidariedade e apoio à aprendizagem e inclusão cidadã, através da Educação de Jovens e Adultos (PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO).

Conforme os assessores pedagógicos municipais da EJA, o desenvolvimento do projeto de fato contou e, por vezes, continua contando com assessorias externas que viabilizaram, junto à comunidade, aos alunos e aos professores, conhecimentos sobre geração de trabalho e renda, incluindo aqui um olhar para uma economia solidária. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, nessas assessorias, trabalhou-se com as questões de mercado, do associativismo, do empreendedorismo, para despertar nos sujeitos a observação de uma oportunidade de renda, do produto que seria melhor produzir e como desenvolver a sua manutenção. Esse projeto, em suas origens, teve o auxílio de uma assessoria para contribuir no desenvolvimento de ações que impulsionassem a geração de trabalho e renda.

4.2 A ESCOLA ESTUDADA

A escola de EJA analisada situa-se em um loteamento de uma zona periférica de um município que tem sua economia caracterizada por indústrias e por um crescente aumento da área comercial e de prestação de serviços. A escola atende o Ensino Fundamental de crianças e adolescentes no turno do dia e o público jovem e adulto, na modalidade de EJA, no período da noite. Foi essa a primeira escola a incorporar o projeto municipal de EJA, que compreende, assim como denominado no projeto, a pedagogicidade dos diferentes espaços sociais, incluindo a questão do trabalho. Atualmente, essa escola atende a duas extensões (comunidades externas ao espaço escolar que compreende o fazer educativo da instituição) que desenvolvem a sua prática pedagógica nos moldes do projeto municipal.

De acordo com a coordenadora pedagógica, nos dois espaços de atuação que compreendem a responsabilidade da escola, também incluindo o seu próprio espaço físico, há mais de 300 alunos matriculados. Para fins deste estudo, a pesquisa foi realizada observando somente a prática educativa da escola núcleo.

É importante dizer, ainda, que o seu currículo está organizado por áreas de conhecimento, oficinas (culturais, pedagógicas e de geração de trabalho e renda) e etapas (I, II, III, IV, V, VI) que correspondem às seguintes séries:

Etapa I é 1ª e 2ª; etapa II é 3ª e 4ª; etapa III é 5ª; etapa IV é a 6ª; a V é a 7ª; e a VI é a 8ª série. É um currículo dividido por etapas (Assessor Pedagógico Municipal de EJA).

4.3 CAMINHOS PARA UM NOVO FAZER NA EJA

Defende Arroyo (2005) que, por ser a EJA um campo muito diverso, ou seja, nem fechado nem bem definido, esse fato, observado de forma positiva superando riscos de imprecisão, descontinuidade e amadorismo, permite a essa modalidade de educação configurar-se como um campo de lutas, como campo que reflete a pluralidade de compromissos tanto políticos quanto pedagógicos. É essa condição de inacabada como modalidade que permite à EJA ser um espaço que transcende os processos escolares burocráticos e se faz na relação com a vida de seus educandos. Essa concepção ampliada de educação pressupõe processos formativos diversos, que podem incluir iniciativas para o desenvolvimento comunitário, qualificação profissional, a formação política, enfim, pressupõe a EJA como espaço constante de aprendizagens singulares.

Na tentativa de compreender as dinâmicas da escola de educação de jovens e adultos estudada e sua cotidianidade, percebi algumas práticas que a caracterizavam como espaço privilegiado para um constante recriar educativo que não se aprisiona no processo escolarizante de construção dos conhecimentos legitimados. Essas práticas, envoltas de um constante recriar, podem ser observadas nas falas dos professores:

*[... escola] que trabalha por **áreas de conhecimento**, e um sistema que tem na sua origem a intenção de **integrar o trabalho**, a questão de o trabalho integrar nas perspectivas da economia solidária. Uma das diretrizes [do projeto] é ligar o trabalho em economia solidária com educação, através das **oficinas**. Então eu vejo isso. Claro que tem mais coisas, mas eu vejo que [o projeto] se diferencia mais das escolas de EJA nesse sentido. É que ele [o projeto] inova na questão da **interdisciplinaridade**. A EJA seria uma adaptação do ensino normal e regular para jovens e adultos, por conteúdo, por nota, aquelas coisas todas, e aqui tem um processo diferenciado, que é por área de conhecimento. Essas áreas, na medida do possível, elas se complementam. Tem todo um planejamento, dentro da carga-horária [da escola], tem sempre **um dia específico para esse planejamento** [grifo da autora] (Professor G).*

*[...] tem toda uma visão mais voltada para o aluno. Buscamos trazer **projetos** e conteúdos relacionados ao meio em que eles vivem. **É a partir das falas deles que a gente trabalha** [grifo da autora] (Professora F).*

Na escola estudada, não há divisão rígida de disciplinas curriculares. A organização curricular foi constituída por “**áreas de conhecimento**”, que, segundo a coordenadora pedagógica,

[...] são a forma como o currículo se organiza e estão elencadas na proposta pedagógica. Creio que foram assim denominadas buscando dinamizar o processo ensino-aprendizagem, rompendo com a lógica das disciplinas hierarquizadas (Coordenadora Pedagógica).

Percebi que, imbricada nessa opção de organização curricular, está a compreensão de que os bens e conteúdos historicamente acumulados na sociedade não podem ser compreendidos de forma separada, fragmentada. Essa compreensão revela o entendimento de que o currículo não necessariamente precisa ser previsível, seqüencial e dividido em disciplinas. Pelo contrário, nessa forma de organização, a interdisciplinaridade toma papel fundamental na construção de conhecimentos.

As áreas de conhecimento são assim compostas, conforme o PPP da escola:

- Área da Linguagem, compreendendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Literatura;
- Área de Sócio-Histórica, compreendendo os componentes curriculares de História, Geografia, Ensino Religioso e Filosofia;
- Área de Ciências e Matemáticas, compreendendo os componentes curriculares de Ciências e Matemática;
- Área de Corpo e Expressão, compreendendo os componentes curriculares de Educação Física, Educação Artística e Saúde.

O entendimento que permeia essa forma de organização curricular é que os conteúdos não devem se reduzir aos saberes que ficam somente estabelecidos para uma área disciplinar. Essa compreensão traduz, de certo modo, a negação da concepção de uma educação bancária, uma forma de escolarização já denunciada por Freire, na medida em que, nesse tipo de concepção, os conteúdos são rigidamente fixados a cada disciplina, e estas não apresentam relações umas com as outras, nem mesmo com a história de vida de seus educandos. A educação bancária reduz o processo educativo à instrução e classifica o sujeito como depositário de conhecimentos que não apresentam relação entre si, são a-históricos e distantes

da vida do educando. Nas palavras de Freire: “Se o educador é o que sabe, se os educandos são o que nada sabem, cabe àqueles dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser ‘experiência feita’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 2005, p. 68).

Esse pensar o currículo da EJA de forma integrada e não aprisionado aos conteúdos de cada disciplina curricular demonstra a intenção de se fazer uma educação para a vida, com saberes que sejam úteis no dia-a-dia, na vivência em sociedade. Saberes não reduzidos a uma única disciplina ou aos saberes escolares legitimados e que permeiem diferentes áreas, superando a linearidade e a fragmentação de conteúdos restritos a um único campo do saber.

Os professores entram num assunto e terminam, como é que eu vou te dizer, que nem na aula de história, começa um assunto e termina na matemática, é bem assim (Aluno 4).

A libertação da rigidez do campo científico é intrínseca à prática educativa desenvolvida na escola considerada neste estudo.

A organização curricular por áreas de conhecimento, ao invés de disciplinas, já prevista nas diretrizes curriculares, não seria o suficiente para determinar uma inovação para essa modalidade de educação, mas é premissa. Entretanto, assim como os professores observam que os conhecimentos restritos a cada disciplina podem penetrar uns nos outros, os conhecimentos de vida dos educandos podem adentrar e configurar a construção de saberes na EJA. Dessa forma, tal organização potencializa as suas forças quando envolvida com a construção do conhecimento dos educandos, **valorizando os seus saberes de vida e do trabalho**, em uma tentativa de aproximá-los ou deles partir para a promoção de uma educação mais próxima de suas vidas e de sua realidade. E é essa a sinalização que encontrei na escola:

Eles [os alunos] têm saberes. Eu acho que alguns, muitas vezes, mais do que de um professor... Porque eu, por exemplo, gosto muito de matemática, e muita coisa tu tens que estar sempre buscando e indo atrás. Tu não és um professor, mas uma pesquisadora, tu não consegues fazer um trabalho em que tu não deixas de entrar na internet, porque, senão, eles estão sempre na tua frente, e que bom que eles estão! (Professora C).

[...] a partir do momento em que tu valorizas os conhecimentos deles, eles conseguem associar o conhecimento com as coisas da vida, e isso se torna muito mais fácil, e os alunos aprendem mais rápido. E é essa a questão de trabalhar com o conhecimento deles para fazer com que eles possam associar alguma coisa com algo que eles aprenderam na vida, e desta forma eles aprendem muito mais rápido (Professora D).

A atenção cuidadosa às falas dos educandos como sujeitos de saberes, presente no discurso dos professores, como observado nos excertos, atentam para a compreensão de que os conhecimentos historicamente acumulados na sociedade e tidos como científicos não são os únicos a terem valor dentro das salas de aula da EJA. Parece haver na escola uma compreensão de que não é somente a organização curricular, os conteúdos, os horários fixos, as normas burocráticas que determinam a finalidade de uma educação, mas também a maneira como trabalhá-los, o que proporciona a compreensão da educação para a qual a prática está direcionada:

[... o projeto] tem essas possibilidades, que não precisa seguir um currículo já estabelecido. Tu podes ensinar os alunos a partir da dúvida deles e de suas perguntas. Outra coisa: tu consegues conversar mais com os alunos, ver suas vivências e, a partir daí, trabalhar em projetos, o que seria melhor para aquele grupo, pois eu não vou trabalhar só o que eu acho necessário, e sim o que o grupo necessita (Professora D).

[... o ensino] não é conteudista. Do interesse deles, eu trabalho o meu. Se eles têm interesse em tal coisa e eu tenho que trabalhar tal assunto, a gente puxa um... Uma coisa encaixa na outra porque nada é isolado; de uma coisa, a gente pode puxar outra (Professor E).

Esse entendimento parece questionar a legitimidade oferecida somente às comprovações científicas como únicos saberes válidos em nossa sociedade. Santos (1987) reflete sobre essa questão e leva-nos a compreender que estamos

[...] de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas (SANTOS, 1987, p. 9).

O autor reflete sobre o momento de crise e transição paradigmática que estamos vivenciando. Questiona a legitimidade dos conhecimentos fundamentados sobre a racionalidade, quantificação, experimentação, na medida em que esse único conhecimento legitimado socialmente “[...] nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 1987, p. 11). Também dimensiona a aproximação de uma nova compreensão que supera essa dicotomia da ciência natural e social, uma compreensão que valoriza os conhecimentos do senso-comum.

O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso-comum. O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso-comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam (SANTOS, 1996, p. 18).

Tais observações permitem vislumbrar na escola estudada a aproximação com o que Santos (1987) chamou de *Paradigma Emergente*. Essa possível aproximação demonstra a valorização dos conhecimentos dos sujeitos como seres culturais e de saberes, numa educação ressignificada e com sentido para a vida. Isso acontece pelo cuidado e pela escuta atenciosa das diferentes trajetórias e experiências de vida dos educandos, criando-se pontes para o desenvolvimento da aprendizagem dos conhecimentos legitimados e historicamente acumulados pela humanidade. Conforme as falas anteriormente apresentadas, as práticas educativas da escola, promovidas sobre essa organização curricular, têm desenvolvido ações que não se baseiam somente em estratégias fixas de ensino, conteúdos programáticos e regulares desenvolvidos nas delimitações da escola, mas exploram os conhecimentos prévios dos alunos e os espaços educativos da sociedade, compreendendo a educação para além dos muros e extensões escolares.

Segundo os professores e a coordenadora pedagógica, a escola adota a pedagogia por projetos¹⁷, que ali se configura como um meio importante de criação na EJA. Isso acontece porque os projetos envolvem os desejos, os saberes e as visões de mundo dos educandos como base para o desenvolvimento da prática educativa. Novamente, o educando, como sujeito de saber, de cultura e de vivências, tem espaço e atenção privilegiada para a promoção da construção de conhecimentos. Há, portanto, a observação de uma escuta cuidadosa desse educando, de tal modo que a educação se constrói *com* a sua participação, e não apenas *para* a sua participação. A gestão coletiva sobressai-se como marca do fazer educativo na escola abordada. A comunidade escolar e a comunidade na qual a escola está inserida são convidadas para refletir sobre os rumos que os projetos pedagógicos assumirão, através de entrevistas e assembleias.

As entrevistas promovidas junto à comunidade fazem parte de uma pesquisa etnográfica realizada pelos professores e alunos para conhecer o perfil da comunidade, suas necessidades, interesses, queixas e preferências. Esse instrumento investigativo aproxima a escola da comunidade, extrapola o espaço escolar como único espaço privilegiado de

¹⁷ Foge aos objetivos desta pesquisa aprofundar o debate sobre as diferentes formas de organização curricular e as críticas que alguns autores fazem à *pedagogia por projetos* (por exemplo, Ramos, 2005). Aqui, refiro-me à forma como tal pedagogia é desenvolvida na escola, segundo a fala dos entrevistados.

construção do saber e procura conhecer a cultura e os saberes dos educandos da escola. Tal situação caracteriza o rompimento de um distanciamento do lugar que educa por excelência – a escola – para o lugar marginalizado e sem conhecimento – a comunidade de atuação da escola. Assume-se a comunidade como *comunidade educadora*, conceito trabalhado por Moll (2000, p. 187), definido “[...] pela circulação de saberes, pela disposição pessoal e coletiva para a resolução dos problemas concretos, pela participação e pelo próprio *patrimônio de vida comunitária* a ser tematizado e evocado como elemento pedagógico”.

Um elemento do envolvimento de educandos e seus conhecimentos nos processos educativos pode ser observado em um dos projetos desenvolvidos na escola. Nesse projeto, buscou-se conhecer o bairro, a cidade onde que as pessoas vivem. Sobre o projeto, a coordenadora pedagógica comenta que,

[...] quando a gente trabalhou com a questão da cidade, então, nós trabalhamos com um projeto para conhecer o passado e reinventar o presente, enfim, a gente trabalhou com a nossa cidade, a história da nossa cidade, e nós tínhamos alunos com uma riqueza enorme de conhecimentos para estarem falando sobre a nossa cidade, ou até mesmo sobre a capital do estado, ou mesmo de lugares de onde eles vieram, que a gente não encontra em nenhum livro didático. Este é o saber que o aluno traz, o saber da vida; eles têm experiência (Coordenadora Pedagógica).

São também promovidas assembléias que contribuem para o debate democrático dos projetos a serem desenvolvidos nas práticas educativas escolares.

[...] trabalho de acordo com a realidade do aluno. Primeiro, a gente tem, no começo do ano, uma assembléia, e nessa assembléia os alunos colocam as demandas, o que eles querem, quais são os problemas da comunidade. Então, sempre tem tudo isso aí, [o projeto] chama as responsabilidades, vamos dizer assim, das demandas do bairro para pelo menos trabalhar isso em sala de aula. A escola, de repente, está contribuindo para ajudar de alguma maneira. Daí, a gente pega... Por exemplo, eu, na minha área de sócio-história, trabalho, ou melhor, tento trabalhar a realidade local dentro da sócio-história, dentro da geografia, da filosofia. Basicamente, isso... Sociologia também (Professor G).

Os projetos têm relação e identidade com os educandos e com a comunidade. Eles tematizam a vida social e extrapolam a única função escolar de formação para os saberes legitimados. Conforme a coordenadora pedagógica da escola, os saberes de vida dos alunos são importantes

[...] para os projetos, porque quem decide os projetos são os alunos. São projetos temáticos que eles fizeram, uma pesquisa junto com os professores, e todo ano é feito esse processo, e,

junto com os alunos e com a comunidade, nós vemos o que iremos desenvolver. Tudo é decidido na assembléia de alunos, e depois a gente expõe para os professores para decidir o que será trabalhado [...]. [A assembléia] acontece a qualquer momento em que houver necessidade. Normalmente, se faz no início ou final de semestre, mas isso não quer dizer que ao longo do processo não tenha mais. Cada vez que a gente precise tomar decisões ao longo da proposta e do projeto de trabalho, nós reunimos os alunos para decidirmos como tomarmos as ações (Coordenadora Pedagógica).

Uma professora também relata a atenção aos saberes dos educandos e da cultura da comunidade na constituição dos projetos de trabalho:

O projeto é através das assembléias que os alunos definem o que trabalhar. Tá, então, se faz, todo início de semestre, se faz uma assembléia com os alunos em que eles definem o que é urgente, o que é necessário ser trabalhado, ser questionado. Esse ano, a gente está trabalhando com a questão da comunidade, como se formou esta comunidade: “Conhecendo o passado para reinventar o presente” (Professora C).

O aluno, como observado, é visto como ser integrante e participativo do processo ensino-aprendizagem, de tal modo, que é co-responsável pela construção dos saberes e pelos conteúdos que serão explorados em aula. Sobre isso, comenta uma aluna:

Se tu fores comparar com a escola normal do turno à noite, ela é diferente no meu ver. Ela é diferente porque, numa escola comum, tu vais estudar uma matéria para daí ter o seguimento, seguir os livros [...] seguir muito o conteúdo dos livros e, então, fazer uma prova. E aqui não, a gente se baseia no nosso pensamento, então, é tudo em cima do nosso pensamento, com a nossa opinião. Então, eu gosto bastante daqui. Claro, eu tenho vergonha porque, muitas vezes, eu tenho que me expressar, mas sem dúvida nenhuma eu acho melhor, acharia melhor se as escolas adotassem... essa... como posso dizer... acho... [se] adotassem esse método de ensino, com certeza, iria melhorar muito (Aluna 1).

As opiniões dos alunos são escutadas pelo corpo docente. Um dos pedidos feitos pelos educandos e contemplado pelos educadores foi a solicitação de haver aulas de uma área do conhecimento a cada noite, e não mais um rodízio de professores e disciplinas fragmentadas, o que dificultava a aprendizagem:

[...] as aulas acontecem normalmente, tendo uma vez por semana as oficinas sempre agora nas terças-feiras e os outros quatro dias [de] aula por áreas de conhecimento, em função dos desejos dos alunos, para que eles consigam construir melhor as atividades, tendo em uma noite uma única área. Mudamos por interesse dos alunos (Coordenadora Pedagógica).

Essa mudança representa um grande avanço para os alunos. Segundo eles, essa forma de organização contribui para uma construção facilitada e significativa da aprendizagem:

[...] aqui eu aprendo mais fácil. Nas outras escolas, era muito professor, e tu não conseguias pegar as matérias direito, né? [...] Eram nove professores, se eu não me engano, por dia. Daí, eu não conseguia pegar a matéria. Quando eu estava acabando uma, entravam outros professores para dar outra matéria. Aqui é um professor a noite toda. E isso me ajuda. Daí, eu vi que era um só professor a cada noite, e melhorou para mim (Aluna 2).

Essa perspectiva de um trabalho pedagógico por projetos, desenvolvido sob as áreas de conhecimento, defronta-se com a formação fragmentada e linear que os professores da escola tiveram como educandos de licenciatura. Ao mesmo tempo em que eles estão habilitados para oferecer com certo domínio uma disciplina, ao chegarem à escola em questão, precisam envolver dois ou mais componentes curriculares para o desenvolvimento de suas aulas e/ou trabalhar conjuntamente para desenvolver os projetos. Essa atenção pode ser percebida nos seguintes depoimentos:

Quando eu cheguei aqui, eles me falaram que eu ia dar ciências e matemática, daí eu ia ter que trabalhar com projetos. Tu tens que conversar com teus colegas professores e tu pensas: “Meu Deus, o que é que eu tenho a ver com história?” Mas tu tens que encaixar tudo (Professor E).

É uma das coisas que mais preocupa a gente. Eu me preocupo muito. Uma vez que a minha formação é biologia, e tu tens, assim, o conhecimento da biologia, tu tens... que trabalhar por projetos. Então, tu tens que direcionar o conteúdo. Mesmo que a gente não queira falar em conteúdo, ele existe, né? E a gente tem que desenvolver alguns. E tu tens que direcionar isso para os projetos. E, às vezes, eu acho meio complicado (Professora C).

Esse fato aponta para uma constante formação dos professores, um constante recriar e estudar para conseguir desenvolver uma aula que articule diferentes saberes, diferentes conhecimentos. Percebe-se um entendimento dos professores também como sujeitos aprendentes e em constante formação, e não como transmissores de conhecimentos prontos. Sobre essa compreensão, Freire (2002) destaca a figura do professor como sujeito que educa e se educa ao mesmo tempo, o educador-educando. O ensinar exige rigorosidade, pesquisa e respeito pelos saberes dos educandos, de tal forma que se pode dizer que todo professor aprende e todo aluno ensina. Sendo assim,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

Isso aponta para outro diferencial criador e marcante do desenvolvimento das atividades da escola estudada: **o espaço de formação dos professores (planejamento)** – um turno por semana no qual os professores se reúnem para elaborar e refletir sobre os projetos e as ações a serem desenvolvidas. Sobre isso, a articuladora cultural da escola comenta que

[...] o que diferencia também é que nós usamos aquelas horas que legalmente são possíveis para um ensino não-presencial, e a gente usa isso para formação, para, então, semanalmente, fazer nosso planejamento dentro do nosso horário de trabalho, que dá uma qualidade também para o ensino que a gente oferece (Articuladora Cultural).

Mais do que o tempo dedicado à elaboração dos planejamentos diários de aula pelos professores, em geral, feito individualmente nas outras escolas, na escola desta pesquisa esses espaços estão sendo explorados para uma formação presencial e coletiva dos professores, numa tentativa de integrar conhecimentos para serem explorados nos projetos desenvolvidos na escola. Tal situação reforça o trabalho **interdisciplinar** e a aproximação das áreas de conhecimento.

Os professores descrevem esse trabalho pensado e elaborado coletivamente como ponto extremamente importante para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que reflete aproximação com a vida em sociedade. Vejamos:

*Eu acho que esse projeto só funciona porque o trabalho é coletivo, ele é totalmente coletivo. Eu trabalho numa escola durante o dia e fico muito frustrada porque ninguém lá se reúne, ninguém se encontra, e o professor não está disposto a isso. Daí, tu vês que as coisas não funcionam e há necessidade de tu sentares junto com um outro professor, **tu podes ser muito bom no que tu fazes, mas com outro colega tu podes ser muito melhor**, e, sem dúvida nenhuma, acho que a gente aqui na escola trabalha muito com o coletivo porque sozinho ninguém trabalha. A gente se habituou a isso, o projeto exige isso, desde a coordenação, acho que passa por todos o trabalho coletivo. Até tu podes ver isso nos nossos planejamentos, uma vez por semana, e ele é obrigatório [grifo da autora] (Professora C).*

[...] os meus colegas procuram trabalhar dentro de um método de trabalho, procurando respeitar o que os alunos trazem de conhecimento. Procuram estar sempre discutindo entre si para que as coisas fiquem sempre integradas. A gente trabalha sempre dentro do projeto, os professores trabalham nas áreas de conhecimento sempre dentro do projeto, integrados (Articuladora Cultural).

As **oficinas** semanais que compõem o currículo da escola representam outro diferencial do projeto. São oficinas que podem ser desenvolvidas em várias modalidades: culturais, pedagógicas e de geração de trabalho e renda. As oficinas fortificam uma das características inovadoras desse projeto municipal, pois nelas se encontra e pode ser

desenvolvida, com maior liberdade, a pedagogicidade presente nos diferentes espaços sociais, particularmente, **espaços de trabalho**. Essas oficinas constituíram-se para promover um espaço de interlocução entre os saberes desenvolvidos nas salas de aula e os saberes promovidos nas próprias oficinas, com a intenção de um auxiliar o outro na tarefa da construção de conhecimentos, mostrando que existem outros espaços formativos que educam, como o trabalho.

Entretanto, o que pude observar durante o tempo em que estive presente no desenvolvimento das aulas é que as oficinas encontravam muita dificuldade para se desenvolver, principalmente as oficinas que fariam uma ponte mais explícita com a questão do mundo do trabalho: as oficinas de geração de trabalho e renda.

4.4 MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS: O LUGAR DO TRABALHO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A expressão “mediação pedagógica” por si só remete a uma ruptura com o ato de ensinar como transmissão e compreende a prática educativa como relação, ultrapassando o sentido estrito escolar e caminhando na direção de promover uma educação atenta à questão de que a sociedade em si tem um potencial formativo. Um desses potenciais formativos é o trabalho e a compreensão do educando da EJA como sujeito trabalhador, de história e de saberes, que muito pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação significativa e aproximada da vida.

Tal compreensão já estava explícita nos documentos da escola:

[...] a necessidade de perceber a escola como sendo apenas mais um dos espaços pedagógicos de atuação sócio-político-cultural de todos. Na esteira desta percepção, surge a importância de articular politicamente o espaço educativo escolar com os demais espaços sociais da comunidade, considerando, também, os espaços de trabalho onde atuam os alunos jovens e adultos, de modo que alguns aspectos da complexidade inerente ao Mundo do Trabalho possam contribuir na elaboração coletiva, dialógica, democrática do currículo escolar (PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO).

Buscando compreender quais as práticas educativas que promoviam a mediação entre a EJA e o trabalho, observei diferentes movimentos, diferentes situações em que o trabalho e

a educação se envolviam para o processo de construção dos conhecimentos. E é sobre eles que falo nesta subseção.

Um desses movimentos faz parte da própria diretriz do projeto municipal, que busca aliar o processo de escolarização com as iniciativas de geração de trabalho e renda: “O projeto contempla um currículo que incorpora políticas públicas de Economia Solidária, proporcionando a inclusão social dos trabalhadores sem acesso ao emprego, em programas de geração de trabalho e renda” (REVISTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

A formação para a geração de trabalho e renda deveria acontecer através das oficinas semanais. Essas oficinas, em sua constituição, buscavam desenvolver as aprendizagens do trabalho, tomando-o como princípio educativo para a promoção das aulas também no que compete à construção dos saberes escolares desenvolvidos em cada área de conhecimento:

*Semanalmente, a gente tem as oficinas, e uma das minhas funções é fazer com que elas aconteçam, fazer o **elo** dessas oficinas com a sala de aula e com o currículo [grifo da autora] (Articuladora Cultural).*

Entretanto, apesar de a escola manter registrado em seus documentos que desenvolvia os seus trabalhos a partir da compreensão da relação entre estudo, trabalho e renda, apoiados na perspectiva da economia solidária como uma alternativa viável para a questão do desemprego estrutural, as falas da coordenadora pedagógica e dos professores afirmavam que essa pretensão que caracteriza o projeto municipal era pouco explorada nas práticas promovidas na escola. O desejo de contribuir como espaço para a formação de uma nova cultura do trabalho, que gerasse renda para os alunos e os formasse em frentes coletivas para superar as adversidades do mundo econômico, não estava mais conseguindo materializar-se na constituição de iniciativas solidárias coletivas, como já havia conseguido anteriormente. Sobre isso, um aluno comenta:

[...] elas faziam nós pensarmos que, com o que a gente aprendia nas oficinas, a gente poderia usar para gerar dinheiro. Vai chegar uma época em que as pessoas vão estar por aí e não vai mais haver muito trabalho informal ou formal e as pessoas vão ter que partir de si mesmas para conseguir sobreviver, para conseguir ganhar o seu dinheiro (Ex-aluno 1).

Conforme a coordenadora pedagógica,

[O projeto] nunca foi visto como pronto, acabado, mas como um ponto de partida. O desejo inicial era de que o Programa de Geração de Trabalho e Renda se desenvolvesse através das

oficinas semanais, e houve algumas parcerias bem-sucedidas, mas, atualmente, este programa está em fase de estudo e adaptação. A Geração de Trabalho e Renda é parte integrante do currículo [do projeto], e a iniciativa de implantar o projeto partiu tanto do interesse da escola e da comunidade quanto da Secretaria Municipal de Educação, em função das características da comunidade (Coordenadora Pedagógica).

A partir das observações na escola, percebi que as oficinas semanais estavam contemplando com maior atenção os seus aspectos culturais e pedagógicos. Essa constatação foi construída pela observação de que, na maioria das vezes, as oficinas privilegiavam o aspecto cognitivo, e não a sua associação com a prática ou com uma proposta de geração de trabalho e renda. Percebi que isso acabava por modificar, mesmo que contrariamente à intenção da escola, o projeto municipal em sua forma original, uma vez que a sua “[...] gênese [...] contempla a possibilidade de desenvolvimento local onde a conquista da qualidade de vida seja atingível, aliando trabalho, estudo e renda, sempre em uma perspectiva da economia solidária” (PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO).

A constatação de que os trabalhos com as oficinas de geração de trabalho e renda não estavam em pleno funcionamento na escola não foi construída somente com a minha observação. Muitas foram as falas de professores que denunciavam essa situação:

*... Geração de trabalho e renda... Essa perspectiva, quando chega junto com [o projeto municipal], chega com um leque de possibilidades para a nossa comunidade, para os nossos alunos, uma perspectiva de uma melhor qualidade de vida. Só que, para efetivamente a geração de trabalho e renda acontecer dentro do currículo ou da escola e acontecer de fato para os nossos alunos, nós precisávamos estar estabelecendo parcerias [...]. Nós conseguimos ir até onde vai a questão pedagógica da escola. O ideal, eu vejo, e assim que a gente percebe, é que o currículo da escola estivesse elencado, estivesse integrado na questão das oficinas e na questão de trabalho e renda, que as oficinas pudessem estar proporcionando oportunidades de trabalho para nossos alunos e que o currículo, os professores pudessem estar buscando e retomando estas aprendizagens em sala de aula. **Hoje nós não conseguimos isso.** Já conseguimos quando iniciamos o projeto e tivemos a perspectiva das oficinas com parceria, tivemos o apoio do Instituto INTEGRAR, já tivemos as cooperativas se estabelecendo, mas ao longo da caminhada nós perdemos isso, e hoje eu vejo essa perspectiva da economia solidária começando, iniciando [grifo da autora] (Coordenadora Pedagógica).*

Um outro fragmento de entrevista ressalta a mesma questão:

Eu acho assim, se a gente vai trabalhar por projetos e a gente quer um desenvolvimento integral do ser humano, um desenvolvimento das regiões [...], à medida que não acontece essa questão do desenvolvimento econômico, as outras áreas de ensino, elas acabam... Claro que a gente procura [...] se diferenciar, mas a tendência é chegar muito próximo do ensino tradicional, né? Porque a gente acaba não trabalhando em função da geração de trabalho e

renda. A gente acaba trabalhando em função só de um projeto cultural, né, e não de um projeto cultural-social de desenvolvimento econômico também, que era o objetivo principal do projeto. No meu ponto de vista, assim, [...] eu também penso que era esse o caminho e era isso que diferenciaria bem [o projeto municipal de EJA] de qualquer outro (Professora A).

Partindo do mesmo ponto de vista, outra professora argumentou que a geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária foi perdendo espaço nos trabalhos promovidos na escola e que, em seu lugar, existiam, quando da oferta, algumas atividades manuais: pintura, tricô, etc. O que foi perdendo intensidade como aspecto central do projeto foram as investidas das oficinas de geração de trabalho e renda, que buscavam a promoção do desenvolvimento de uma economia popular. Nesse sentido, uma professora entrevistada falou sobre o distanciamento entre as oficinas e a questão da geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária:

A proposta de geração de trabalho e renda, que é uma base [do projeto] [...] não existe. No início, isso até deu, surgiram três cooperativas, foi uma coisa muito rápida, eles tinham interesse, mas não tinham estrutura, existia todo um interesse político nisso, e aconteceram. Os alunos foram, mas não foi dada realmente uma sustentação para que os alunos pudessem manter isso, não foi tendo um acompanhamento. O Instituto INTEGRAR, que era muito legal, passou muito tempo vindo por conta sem receber pagamentos, mas chegou um momento em que eles não puderam continuar fazendo isso, e eles pararam. Daí, as pessoas, os cooperativados, ficaram sem chão, sem orientação. Eles estavam recém começando, então, eles precisavam ter um acompanhamento para conseguir andar sozinhos. Aí, eles não tiveram mais o assessoramento, nem desse projeto INTEGRAR, nem da secretaria, nem de ninguém. Então, a questão da geração de trabalho e renda é muito séria, porque ela é um dos alicerces [do projeto]. A questão da economia solidária é base do trabalho [do projeto], e isso não acontece (Professora B).

A partir dessas falas, compreendi que um dos grandes diferenciais desse projeto municipal de educação de jovens e adultos “eram os espaços das oficinas”. Era, portanto, através das oficinas semanais que poderiam ser desenvolvidos os temas culturais, pedagógicos e da geração de trabalho e renda que os alunos escolhiam para participar no turno normal de aula por uma noite. Porém, o que estava acontecendo é que as oficinas nem sempre conseguiam desenvolver o aspecto da geração de trabalho e renda, em um envolvimento com o trabalho na forma como o projeto foi estruturado. Aliás, as oficinas buscam ser oferecidas de acordo com os projetos que a escola está realizando:

Atualmente, são oficinas culturais e pedagógicas, que vêm ao encontro do projeto em desenvolvimento. Então, se o projeto trabalha com a questão de estar conhecendo a nossa comunidade, as oficinas são sobre história e sobre a cultura local. Então, dependendo do

projeto que nós estamos desenvolvendo, sobre eles serão as oficinas. Hoje, elas não são sobre geração de trabalho e renda (Coordenadora Pedagógica).

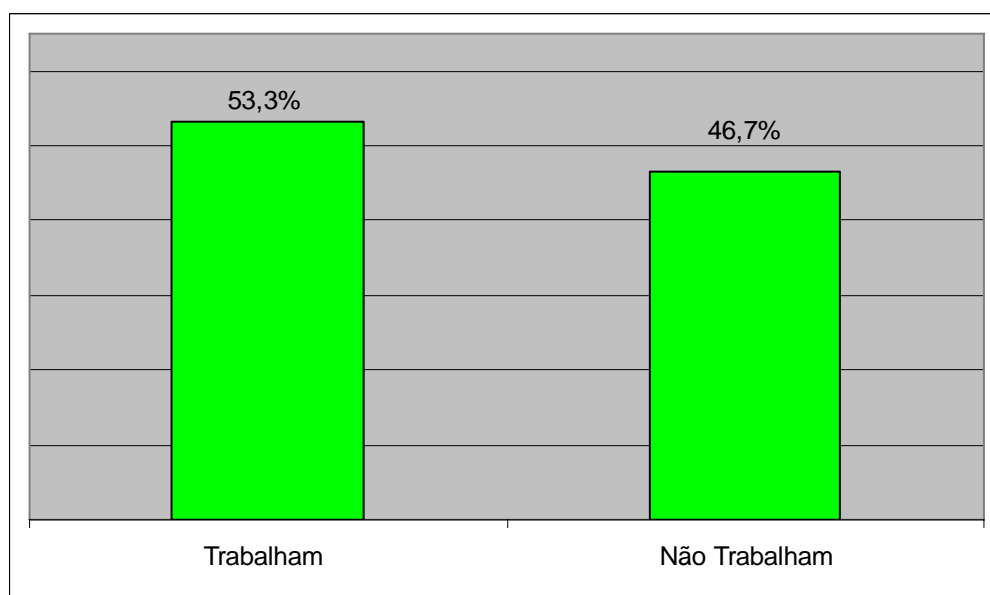
Mesmo assim, a coordenadora pedagógica confirma que seria melhor ter condições de aliar as diferentes possibilidades de oficinas (culturais, pedagógicas e de geração de trabalho e renda). Isso fortaleceria a própria intenção do projeto municipal de ser uma EJA que ultrapassa o sentido escolarizante e se aproxima da vida de seus educandos numa tentativa de gerar renda e trabalho para uma comunidade que enfrenta constantemente a questão do desemprego:

Eu acho que ele deve ser um espaço de oficina, claro que cultural e pedagógico, mas também de geração de trabalho e renda. O ideal é que a gente consiga estar se aproximando ao máximo do que a proposta aponta. E devem ser oficinas que abram perspectiva de geração de renda e de trabalho, porque esta é a proposta (Coordenadora Pedagógica).

Atentando para a sua fala de que as oficinas de geração de trabalho e renda trariam contribuições para a comunidade, que se caracteriza pelo desemprego, na tentativa de promover uma forma de gerar renda, procurei traçar o perfil¹⁸ dos alunos para compreender a relação dos educandos com o trabalho.

Observei, confirmando a fala da coordenadora pedagógica, que grande parte dos educandos não tinha trabalho.

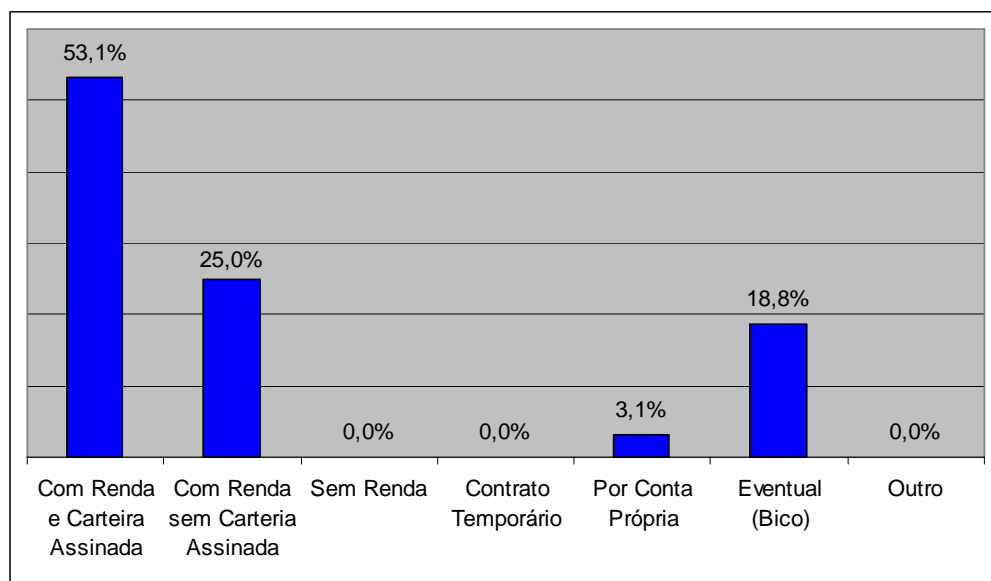
Gráfico 1: Porcentagem de alunos com e sem trabalho.



¹⁸ A elaboração do perfil dos estudantes foi construída a partir da aplicação do questionário apresentado no apêndice F desta Dissertação.

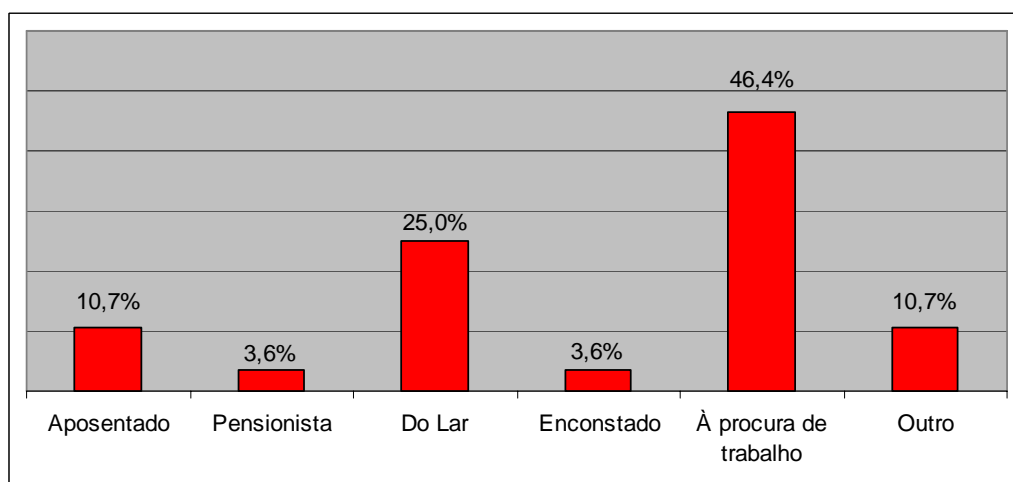
Dentre os educandos que estavam trabalhando, 53,1% manifestaram ter emprego com renda e carteira assinada. Esse levantamento reforça a validade de desenvolver, naquela comunidade, iniciativas de geração de trabalho e renda. Ressalto que a iniciativa é válida diante da questão do desemprego estrutural que caracteriza, hoje, a nossa sociedade. As relações precárias de trabalho também podem ser observadas no gráfico, no qual 25% dos educando que trabalham possuem renda, mas não carteira assinada, e 18,8% sobrevivem dos bicos que conseguem encontrar.

Gráfico 2: Modalidades de Trabalho



A crise do denominado “mundo do trabalho” também é fortemente percebida entre o percentual de 46,4% dos estudantes que se declararam desempregados e que estão à procura de trabalho, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 3: Ocupação dos Alunos Declarados Desempregados



Pela compreensão dessa situação, os professores demonstravam um forte desejo de retomar a perspectiva de uma proposta de EJA articulada com a aquisição de saberes e conhecimentos da vida prática, para auxiliar na constituição de uma profissão ou de uma forma de gerar renda para sobrevivência na sociedade, com a perspectiva da economia solidária. Entretanto, o querer não basta, e essa vontade fica encoberta por fatores¹⁹ que limitam a sua materialização:

*[...] essas oficinas de terças-feiras não acontecem ou, quando acontecem, não são o que deveriam ser. Elas **deveriam estar elencadas dentro do projeto** proposto para aquele ano ou aquele semestre, e elas também deveriam ter **subsídios financeiros da Secretaria de Educação**. Teria que **ter parceria** com outras instituições, como estava previsto no início do projeto, para termos subsídios, porque daí se manteria uma **continuidade** das pessoas nos encontros, e essas atividades teriam que **ter uma ligação com o nosso trabalho**. Nós teríamos que assistir, teríamos que estar junto, deveríamos estar a par dos assuntos passados aos alunos para daí podermos casar em nossa metodologia, com a nossa dinâmica. Por exemplo, eu, que sou da área da linguagem, poderia discutir com os alunos textos sobre economia solidária, contando fatos, falando sobre as leis. Eu poderia trabalhar coisas relacionadas à economia solidária para poder incorporar realmente esse assunto no currículo. E agora não adianta passar nada pra eles porque eles não têm nada na terça, sabe... As coisas não acontecem [grifo da autora] (Professora B).*

Um dos fatores é a *falta de verba* para contratar profissionais e comprar materiais, para, a partir daí, promover-se alguma formação que pudesse ser revertida, futuramente, em renda familiar. O que tem acontecido nas oficinas, independentemente de sua modalidade, é que não há dinheiro para se contratar profissionais, e a escola precisa depender de *voluntários* para o seu desenvolvimento. Esses voluntários muitas vezes são os próprios alunos que têm alguma habilidade com tricô, *biscuit*, decoração de unhas, mas que não conseguem se comprometer a comparecer sistematicamente. Esse é um outro ponto em questão. A aprendizagem de uma atividade necessita de certo tempo e prática para acontecer, e muitas vezes as oficinas começam, mas acabam não tendo continuidade, *seqüencialidade*. A *falta de formação* e de *assessoria* para os professores e alunos sobre a economia solidária, perspectiva que se articula às iniciativas de geração de trabalho e renda, também é uma queixa constante. Argumenta-se que, se o projeto se propõe a promover a perspectiva de um trabalho solidário, é mais que conveniente educar o educador sobre o que isso representa.

Estas são algumas queixas dos professores:

¹⁹ Optei por não aprofundar ou analisar teoricamente o que caracterizou esse distanciamento das oficinas como espaço de desenvolvimento de geração de trabalho e renda com a perspectiva da economia solidária no projeto, pois esse é um tema complexo que merece um estudo apropriado. Além disso, esse não é o foco de interesse deste estudo.

[...] eu acho que deveria ter uma verba para esses oficinairos, que deveriam ser pessoas pagas para isso, e é lógico que, quando tu pagas, tu tens um trabalho muito melhor. Enquanto tiverem voluntários fazendo isso, acredito que o poder público pouco vai fazer. Enquanto estiver quebrando um galho, acho que as coisas não funcionam. É o mesmo que numa escola onde está faltando uma cozinheira e tiver alguém fazendo o serviço dela de forma voluntária. Por que eles vão mandar? (Professora C).

Essas oficinas funcionariam muito melhor se tivessem professores pagos. Como a gente depende do voluntariado, às vezes o professor vem ou não vem, e isso quebra com o projeto, eu acho, até porque já tivemos numa época oficinairos pagos, e o serviço foi bem melhor (Professora D).

As oficinas são voluntárias, então, eu vejo uma dificuldade muito grande para a [articuladora cultural]. Ela está sempre procurando encontrar oficinairos, ela está sempre buscando, mas é muito difícil de encontrar pessoas que venham voluntariamente. Sempre se tenta trazer o melhor, mas, muitas coisas, vejo que não agradam a eles, muitas palestras... Eles gostam de coisas mais práticas (Professora F).

A fala dessas professoras reivindica uma atenção maior do poder público em termos de investimento para as oficinas acontecerem, principalmente se forem voltadas para a geração de trabalho e renda. Observo uma grande movimentação da escola, por parte dos alunos e dos professores, para que as oficinas sejam mantidas, mesmo sem as verbas necessárias para a sua plena realização. O fato é que a formação das oficinas acaba dependendo da solidariedade dos sujeitos:

[...] acho que isso é mais uma falta de comprometimento do poder público, porque, quando tu colocas uma proposta dessas e não tem recursos para isso, não dá... No papel, é muito bonito, mas a gente vê que, na prática, fica a desejar, a falta de recursos e de investimentos financeiros mesmo. E aqui acho que faz muita falta. Essa é uma comunidade carente. Eu vejo muito aluno desocupado e sem ter emprego, a maioria vive de... é autônomo, fazendo um biscate aqui, um biscate ali. E dar renda é dar possibilidade, porque as oficinas viraram só trabalho voluntário. Ela só existe porque existem pessoas que trabalham como voluntárias. E nós mesmos, enquanto professores... Ela [a articuladora cultural] até pede, se conhecemos alguém que possa vir dar uma oficina. Já ofereci minha cunhada, que faz biscuit, tenho um cunhado que é advogado... No final, até a tua família acaba envolvida. Esse é um exemplo dos saberes também, a questão da solidariedade (Professora C).

A escola defronta-se com limites à sua vontade de promover as oficinas de geração de trabalho e renda numa perspectiva solidária, em uma perspectiva que auxiliaria os seus educandos a superarem o desemprego. Os professores têm consciência de que essas alternativas poderiam beneficiar ainda mais os alunos na busca por oportunidades de trabalho, pois, em sua constituição, esse espaço representa:

Uma melhor qualidade de vida para os nossos estudantes, além de novas perspectivas de renda, de trabalho e de vida (Coordenadora Pedagógica).

É preciso manifestar que, se as oficinas de geração de trabalho e renda estivessem acontecendo da forma como projetadas, seriam de grande importância para essa comunidade, além de representarem um caminho que se articularia com a inclusão social, econômica e cultural. Seria um avanço maior ainda para essa educação que tem se constituído de forma emancipatória, valorizando o sujeito educando em sua cultura, nos seus saberes. A escola, em sua totalidade, tem consciência disso, da possibilidade de superar o vínculo da formação do trabalhador somente para o mercado globalizado, assalariado, excludente e altamente competitivo, na medida em que busca:

[...] a integração social, a justiça, a solidariedade e a redução da desigualdade social. A prática pedagógica propõe ações participativas em prol do desenvolvimento coletivo da comunidade para uma melhor qualidade de vida. [O projeto] busca outras formas de organização do mundo do trabalho, com base na participação coletiva, na democracia, na cooperação e na responsabilidade social, buscando superar a lógica capitalista de concentração de riqueza e exclusão social, visando ao desenvolvimento local e à construção de uma cultura de sustentabilidade (Coordenadora Pedagógica).

Apesar de as oficinas de geração de trabalho e renda não estarem correspondendo ao desejo da escola de promover iniciativas coletivas dos educandos para uma economia popular, para gerar renda e trabalho, a prática educativa desenvolvida por alguns professores da escola buscava desenvolver a auto-estima dos estudantes, demonstrando que sua cultura e seus conhecimentos de vida e de trabalho têm importante valor na comunidade e que eles podem ser revertidos em atividades para gerar o próprio sustento. Ou seja, os assuntos e atividades promovidas nas áreas de conhecimento ou nos projetos desenvolvidos coletivamente procuravam, de alguma maneira, promover o debate sobre a possibilidade de os próprios alunos gerarem a sua renda, o seu trabalho. Isso representa uma tentativa, por parte dos professores, de contornar a situação, de não deixar a perspectiva do projeto acabar:

[...] já vejo como um avanço nós, professores, estarmos trazendo essa alternativa aos nossos alunos, porque o mercado hoje está muito complicado. O trabalho é necessário para viver, e dando essa possibilidade a escola está indo além, além de conteúdo e além da vida. Fazendo isso, tu estás educando para a vida (Professora D).

Alguns exemplos de práticas educativas ilustram essa compreensão, esse movimento. Uma delas foi o desenvolvimento de um projeto sobre a alimentação, a partir do qual os educandos fizeram receitas de família, pesquisaram a cultura e a origem de cada receita,

preparam-nas em aula, atentando para valores e medidas de cada ingrediente, estudaram o que é um produto natural, como a soja. Enfim, esse foi um projeto interdisciplinar que tinha relação com o dia-a-dia dos educandos e que partiu dos seus conhecimentos para a construção dos conhecimentos legitimados. Nesse projeto, ainda,

*Foi feito um trabalho bem integrado com as quatro áreas, onde nós trabalhamos a importância da soja para a saúde, **para a economia**, e depois a gente fez uma janta só com essa base da soja [grifo da autora] (Professora F).*

O desenvolvimento desse projeto despertou interesse de uma aluna para fazer bolinhos de soja e vendê-los na comunidade, pois até mesmo o debate sobre o que era possível fazer para vender e o que está faltando como alternativa de sustento foi explorado como momento de aprendizagem pelos professores:

[...] algumas pessoas, eu acho que até seguiram [esse projeto]. Uma guria vendendo iogurte ou a menina do bolinho de soja. Foram idéias que surgiram, mas são idéias que algumas pessoas pegaram, mas a maioria não, por não praticarem, por não ver mais. São sementinhas que foram largadas; a maioria não vinga porque falta condições, mas foi trabalhado, algumas coisas foram trabalhadas (Professor H).

Teve muita gente que também pegou essa idéia para si, como, por exemplo, tem uma guria que faz bolinhos de soja, iogurte de soja, foi dali que ela pegou essa idéia (Professora F).

Na fala do Professor H, percebemos que a exploração do assunto geração de trabalho e renda fica muito no nível teórico, no nível de despertar nos estudantes uma possibilidade para algo. Entretanto, faz-se necessário reforçar que essas ações contribuem no processo de empoderamento do sujeito, com a percepção de que os alunos têm uma bagagem cultural que lhes pode ser útil na sobrevivência ou então que essa bagagem cultural é ampliada com as questões trabalhadas em aula.

Outra prática educativa desenvolvida com esse sentido foi a Feira Solidária, organizada na escola, na qual alunos e professores levaram objetos que não mais lhes tinham valor de uso para trocar com os colegas, e não vendê-los. Esse trabalho explorou o debate sobre o valor de uso e de troca das mercadorias e sobre o sistema capitalista, que nos impõe essa condição de sempre comprar mais, e aprofundou a questão de que é possível promover uma prática mais solidária dentro da comunidade. Sobre isso, o professor comenta que trabalhou em sala de aula com assuntos relativos ao cooperativismo, a essa forma de economia, como uma possibilidade:

[...] eu trabalho os conceitos do cooperativismo. Toda a parte mais teórica, a gente faz umas atividades e tal para despertar o espírito cooperativista. Isso é só um ponto de partida, então, de concreto, foi feita uma rede de trocas, que daí não tem a ver com a geração de trabalho e renda, mas daí tem a ver com economia solidária, tem a ver com troca de objetos. A gente fez uma experiência, foi legal, o pessoal que participou gostou (Professor G).

Um projeto que apresentava relação com a possibilidade de gerar renda para o aluno foi o do trabalho com as cores, em aula, e com técnicas de pintura, em uma oficina. O trabalho na oficina e na sala de aula buscou explorar desde as cores primárias, as misturas de cores para compor outras, o uso do pincel e a própria pintura em pano de prato. Nessa experiência, os professores dialogaram com os alunos sobre a possibilidade de conseguirem alguma renda com o uso daquela técnica. Os alunos comentaram isso:

[...] às vezes, eles dão aula de fazer pintura, que tu podes aprender [para] depois fazer para fora (Aluna 2).

Que bom que ensinaram isso [pintura]. Eu sempre quis aprender a fazer pintura em pano de prato. Dá até para vender depois (Conversa informal com uma aluna).

Quando questionada sobre as práticas educativas oferecidas na escola que fazem uma relação com a questão da geração de trabalho e renda, a coordenadora pedagógica comenta:

Eu acho que a do cooperativismo, a questão da solidariedade, a gestão de espaços educativos, a própria questão da economia solidária e de, nas etapas V e VI, os alunos estão fazendo uma cooperativa. Na questão do café e do lanche, eles fizeram um mercado de onde havia estimativa de preços, então, trabalhando com a questão da renda, organização de caixa, toda uma organização, como se fosse uma cooperativa, uma mini-cooperativa. Eles já trabalharam com a questão do sabão, então, são iniciativas para os alunos perceberem que eles podem estar produzindo algo e que isto pode ser revertido em renda. Nas próprias oficinas que fazem parte do currículo, eles aprendem a fazer os produtos, e, em projetos como o Conhecendo a Cidade, eles podem observar esta questão de empreendedorismo, como é que eu vou te dizer, observando os pontos onde haveria algum mercado (Coordenadora Pedagógica).

Havia também na escola uma reflexão, um diálogo construído com os alunos sobre a ausência de oferta de emprego em nossa sociedade. Essa prática procurava ressaltar a questão como decorrência da sociedade produtiva atual, buscando retirar a culpa que os sujeitos apresentavam sobre a falta de oportunidade no mercado de trabalho. Esse debate é muito importante e necessário para a EJA, que atende a uma demanda de estudantes trabalhadores. Por isso, concordo com S. Santos quando ela defende que essas abordagens precisam entrar no debate da EJA:

[...] variadas abordagens sobre o trabalho são emergentes no currículo da EJA. Cabe a diferenciação de emprego e trabalho, o entendimento do fenômeno estrutural do desemprego, sem a culpabilização individual – muito velho para o mercado de trabalho, muito novo ou sem experiência, com baixa escolaridade, com ausência de curso profissionalizante (SANTOS, 2005, p. 88).

Um professor buscou explorar essa questão em aula, procurando fazer os alunos perceberem que não são culpados pelo desemprego e que existem formas alternativas de gerar trabalho e renda:

[...] o aluno tem que partir de uma perspectiva de que, se ele não está trabalhando, conseguindo de alguma maneira trabalho, porque o trabalho é o que eu acho que move o ser humano, a vida dele, depende do trabalho, o mundo depende dos trabalhadores. Então, na medida em que o mercado de trabalho exclui um monte de gente, o sistema passa uma idéia de que o desempregado é o culpado. Na verdade, ele é vítima, e o sistema passa por vários canais, passa, assim, que o trabalhador é culpado da própria incapacidade - tu estás desempregado porque tu não és qualificado. Isso é uma mentira. Acho que no colégio, na EJA e no [projeto], eu pelo menos trabalho muito a auto-estima com eles, para que eles possam ver que a verdade não é assim, e o sistema que é culpado por não absorver todo mundo. Então, a geração de trabalho e renda é importante para isso (Professor G).

Para explorar esse tópico e as possibilidades existentes para fazer frente à questão do desemprego estrutural, esse professor levou um documentário sobre o que seria o cooperativismo e textos que refletiam sobre esse tema; propôs, com a ajuda de outros professores, o desenvolvimento de uma atividade de simulação de uma mini-cooperativa: a exploração dos pontos que eram necessários para a sua constituição, a maneira de pesquisar junto à comunidade o que está faltando em termos de empreendimento, os gastos que teriam e investimentos que necessitariam fazer para constituir o empreendimento, as compras que precisariam efetuar, as relações sociais dessa forma de organização... Enfim, com essa prática, os professores estavam contribuindo para a compreensão de que existem outras formas de produção na sociedade, que não somente a capitalista, explorando o tema do trabalho de outra maneira e de forma interdisciplinar, associada aos conhecimentos escolares.

Essa contribuição limitava-se ao conhecimento teórico, de simulação, porque a promoção dessa reflexão na prática, com a contribuição da escola para a sua real exequibilidade, esbarrava nos limites anteriores explorados. Contudo, faz-se necessário comentar que observei uma movimentação da Secretaria Municipal de Educação da cidade estudada para a promoção da formação dos professores sobre cooperativismo e economia solidária, sinalizando uma possível retomada da proposta de escolarização vinculada com a geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária:

[...] hoje, eu vejo essa perspectiva da economia solidária começando, iniciando. [...] haverá o início de uma formação com os professores, uma formação de quarenta horas que vem sobre cooperativismo e economia solidária. Talvez para o próximo ano a gente consiga dar uma levantada (Coordenadora Pedagógica).

[...] isso não foi deixado morrer [...] há um comentário de que, até o final do ano, haverá um curso sobre economia solidária para professores e alunos, mas é isso que nós temos hoje. Existe muita vontade dos professores, mas sem assessoria não dá. Precisamos também conhecer mais (Professora D).

Como falei anteriormente, se a visão dos professores é a de que as oficinas representariam um espaço privilegiado de promoção de conhecimentos que extrapolam a legitimidade dos saberes científico-acadêmicos, para os alunos, em sua maioria, esse é um espaço que deixa a desejar. Isso acontece porque os alunos resistem a espaços que promovem debates ou aprendizagens manuais, pois não estão vinculados com o imaginário de uma escola – a escola presente na memória dos educandos que, por vezes, contrariamente às suas lembranças, os retirou da cena escolar:

Eles têm uma resistência bem forte, porque eles estão acostumados com o modelo de educação de quando eles eram crianças. Eles querem aquela coisa de quadro, caderno e giz. Se eles não escrevem nada numa aula, parece que a aula não rendeu. Mas eu sempre digo para eles, desde o início, que tudo o que for feito é pensado e planejado visando à aprendizagem deles, então, eu trabalho também muitas coisas da vida deles, até porque os meus alunos têm uma auto-estima muito baixa. Toda aquela exclusão e todos os motivos pelos quais eles não puderam estudar em função do trabalho (Professora F).

Moll (2004) afirma que se faz necessário construir paulatinamente novas lembranças do que seja a escola, uma escola não silenciada e estática, rompendo com a visão dominante daquela escola silenciadora e linear que tanto configura o imaginário dos sujeitos jovens e adultos.

A introjeção de uma escola silenciosa e silenciadora, cuja linearidade era definida pela professora apresentando novas lições para serem repetidas e copiadas é um espectro presente na vida de muitos adultos que retornam à escola. Eles sabem que “naquela” escola não aprenderam, mas aquela é a escola que conhecem e que viram, muitas vezes, repetida na educação dos seus filhos. É, então, este o modelo que esperam (MOLL, 2004, p. 13).

Ressalto, entretanto, que a “desvalorização” desses espaços pelos educandos não se configura, nesta escola, somente pela constituição do imaginário de que uma escola precisa ter “caderno cheio”, “professora na frente da sala” e “tarefas de casa”. Percebo que essa

insatisfação com esse espaço decorre também de outro imaginário: o lugar da escola como única transmissora dos conhecimentos científicos e legitimados socialmente. Essa compreensão da redução dos saberes à escola, presente no imaginário dos sujeitos, retoma a constituição da desvalorização dos saberes populares. Nessa linha de raciocínio, se há a escola, é porque há um lugar que determina que aquele saber escolar é superior e que somente ele tem validade no espaço social, configurando-se como passaporte para lutar pela conquista de direitos, de um trabalho e de sobrevivência.

Esse imaginário de que os conhecimentos de vida não fazem parte de um processo educativo é fruto de uma relação histórica da separação entre educação e trabalho, entre os conhecimentos naturalizados e os saberes comuns constituídos pelo povo. Está de tal forma enraizada essa visão escolar, que foi muito recorrente nas conversas informais que tive com os alunos:

Nesses dias de oficinas, não vem quase ninguém. Eles não dão matéria.

Dia de oficina é assim mesmo, só vem quem tem que entregar alguma coisa pros profes.

Eu venho todos os dias, menos nas oficinas.

Essas falas revelam que os alunos introjetaram que somente o saber teórico, intelectual, é válido na sociedade, pois esse é um movimento que o capitalismo provocou, e que o saber legítimo não é o do povo, nem das atividades práticas para a vida. Essa percepção pode ser observada na fala de um dos alunos:

Olha, as oficinas são muito importantes, que nem da última vez, teve matemática, que é uma matéria muito importante. Eu acho as oficinas mais importantes, aquelas que são um reforço para as matérias. Porque também tem umas de dança, assim, mas eu acho bom. Mas, no meu caso, eu prefiro o reforço das matérias (Aluno 4).

Nessa fala, o aluno ressalta a importância de reforçar os saberes escolares nas oficinas, e não as aprendizagens práticas ou culturais. Mais uma vez, vê-se a forte compreensão que está no imaginário dos sujeitos de que o saber válido é aquele elaborado pela classe dominante e difundido pela escola, de modo que esse saber é assumido como legítimo. Sobre isso, Arroyo ressalta que:

A redução da educação à escola enquanto *lócus* legítimo do único saber legítimo não pode interessar às classes trabalhadoras, pois esse reducionismo faz parte de um processo social mais amplo de negação do saber, da educação e da cultura,

produzidos enquanto práxis das classes sociais ou enquanto fazer humano das classes em luta (ARROYO, 2002, p. 82).

Partindo daí, pude compreender um outro movimento de promoção da mediação relacional entre a EJA e o trabalho: a busca dos alunos e de alguns professores pela promoção de conhecimentos e atividades que auxiliavam a procura do emprego. Nesse sentido, a maioria dos alunos procura a escola por ela, na sociedade capitalista, tornar-se uma pré-condição para a conquista do emprego, sendo um meio para atingir esse objetivo. Os alunos procuram a escola por acreditar que ela lhes proporcionará os saberes sistematizados que acreditam não ter como sujeitos trabalhadores. Esse motivo pode explicar o desinteresse de parte dos alunos pelas oficinas. Uma reclamação é que elas não conferem certificação, uma qualificação necessária para lutar pela carteira assinada:

Não, enquanto não tem algo que me interessa, eu não venho mesmo. Acho que seria bom se as terças pudessem ser dias onde tivessem cursos que dessem continuidade (Aluna 3).

[...] acho que poderia até ajudar [a conquistar um trabalho remunerado] se, no final de um ano, como nós estamos nos aproximando, e se fosse uma oficina fixa e houvesse um certificado que pudesse comprovar que nem tu... vamos supor, uma aula de inglês. Tudo bem, tu estás tendo aula de inglês, só que, se tu vais fazer um currículo, já não pode colocar porque tu não tens um certificado, então, se eles dessem um certificado, seria uma boa, porque tu estarias investindo. Que nem lá na comunidade em que eu moro, está tendo a escola aberta [...], onde tem um curso de informática em que eu comecei a participar domingo passado, e eu pedi se teria certificado, e ele disse que iria ter certificado para quem está estudando. Então, eu comecei a me interessar mais, daí, eu fiz aquele dia com ânimo e eu acho que, se aqui tivesse um certificado das oficinas concluindo um cursinho, isso iria ajudar muito, com certeza, iria dar bastante gente freqüentando as aulas (Aluna 1).

Há no imaginário desses sujeitos a conquista do emprego formal. É preciso relembrar que a grande procura dos sujeitos pelo processo de escolarização na EJA está na tentativa de adquirir conhecimentos que lhes dê qualificação mínima para competir no mercado de trabalho. Por isso, concordo com S. Santos (2005, p. 88) quando defende que, nas classes de EJA, alguns educandos “[...] nutrem a expectativa da carteira assinada a partir da conclusão do curso na EJA; outros, que estão vivenciando o luto da carteira profissional assinada, motivam-se a estudar nas classes da EJA, pois pretendem voltar ao mercado formal de trabalho com a conclusão do curso”. Essas são situações concebidas pelos alunos como ideais, mas que, de fato, nesta sociedade marcada pelo aumento do desemprego, se mostram de difícil concretização.

Nesta pesquisa, busquei averiguar o motivo para os alunos retornarem à EJA. Dos sete alunos entrevistados, quatro referenciaram a importância dos estudos para a conquista de um trabalho:

O primeiro objetivo é para ver se eu consigo um emprego, porque é muito difícil conseguir algum emprego decente sem estudo, e, segundo, porque eu parei de estudar muito cedo e eu sempre fui apaixonada pelo colégio, então, isso para mim é uma terapia, e o meu sonho depois que eu casei era voltar a estudar (Aluna 1).

Ah, porque eu... Onde eu estava trabalhando, lá não precisava de estudo, daí, eu pensei que eu deveria estudar para conseguir uma coisa melhor para mim, e, hoje em dia, para tu conseguires um serviço, tu tens que ter pelo menos o primeiro grau, né? E lá, não, eu tinha serviço, mas não era de carteira assinada... (Aluna 2).

[...] Primeiro, voltar e complementar os estudos, senão, pelo menos tentar, até para facilitar um futuro emprego melhor (Aluna 3).

Eu voltei a estudar baseado no meu trabalho. Como eu tinha experiência no que eu faço hoje, mas eu não tinha estudo e a firma em que eu trabalho precisava de gente condecorada para o serviço, ela era uma firma nova que surgiu em [nome da cidade de estudo]. Como meu chefe me conhecia, ele me deu a oportunidade do emprego, mesmo eu não tendo o primeiro grau, mas prometi que eu voltaria a estudar. Eu, para trabalhar, tinha que estar estudando. Na época em que eu entrei na empresa, eu entrei pela minha experiência, mas, no caso, hoje, só experiência não faz mais a pessoa entrar, ela tem que ter escolaridade (Aluno 4).

Nessas falas, o trabalho apresenta a sua importância como atividade fundamentalmente humana que produz a existência. Entretanto, esse trabalho fica restrito a um emprego remunerado. Tal imaginário é constituído pelo fato de a escola evidenciar-se como única instituição capaz de garantir a instrução dos conhecimentos legitimados que certificam o sujeito para conquistar postos de trabalho mais qualificados. A escola fundamenta-se, portanto, como uma necessidade elementar para a vida, como condição para chegar ao trabalho, sobreviver e garantir um emprego. Sobre isso, Arroyo ressalta que

A escolarização elementar passou a ser uma entre outras condições para sobreviver na lógica da sociedade capitalista. O povo é obrigado a trabalhar para sobreviver e tem de lutar pelos instrumentos que o levem e conduzam até o trabalho; a escola é um destes instrumentos, daí, que os trabalhadores não separam a luta pela escola de outras lutas por ruas, calçamento, ônibus (ARROYO, 2002, p. 89).

É preciso ressaltar que, na sociedade capitalista, somos ensinados desde pequenos – e numa tradição cultural – com a idéia de que um dia todos nós trabalharemos de forma

assalariada, porque essa é uma maneira de sobreviver no mundo. Há uma cultura do trabalho assalariado, conseqüentemente, há a necessidade de se formar o trabalhador. Não que a escola assuma precisa e isoladamente essa posição, mas ela é referenciada como condição para uma boa colocação no mercado. “Com ajuda da escola, interiorizamos que ‘o trabalho dignifica o homem’, construímos o desejo de nos tornar mercadoria; estar empregado ou estar desempregado passou a ser referência importante na constituição de nossa identidade” (TIRIBA, 2004, p. 77).

Além disso, há que ressaltar que a cidade considerada neste estudo tem um pólo industrial amplo, o que, conseqüentemente, cria uma cultura do trabalho formal e um grande interesse em conquistar a carteira assinada. Por isso, ao mesmo tempo em que os professores buscavam promover conteúdos relacionados com a vida dos estudantes, que lhes dessem uma formação para viver bem em sociedade, podendo valer-se de seus conhecimentos para gerar renda e trabalho como um dos princípios do projeto, escutavam o pedido dos alunos para explorar temas que auxiliassem na conquista de um trabalho remunerado. Partindo dessa necessidade dos educandos, alguns professores passaram a desenvolver em aula temas sobre como elaborar um currículo, como se portar em uma entrevista de emprego, que roupas usar nesses momentos, conteúdos específicos que caem em concursos públicos. Isso foi feito porque essa era uma demanda dos educandos, uma demanda que ressaltava a importância da questão do trabalho em sua vida:

[...] a área de corpo e expressão trabalha muito isso, a questão de entrevista, de como é que tu tens que te posicionar numa entrevista de trabalho, como tu tens que te apresentar, na questão de linguagem, como tu tens que escrever e preencher uma ficha, e tudo isso a gente faz aqui. Uma vez, vieram uns estudantes da ULBRA fazer umas observações para ver como era feito esse trabalho e falaram que eles também trabalhavam numa empresa aqui no distrito, e o que eles falaram que as empresas buscam é que tu sejas criativo, mas tu tens que saber trabalhar junto com outro, isso que faz o diferencial, e isso eles verificaram aqui (Professora C).

Um exemplo dessa situação apareceu em uma atividade desenvolvida por um professor que trabalhava com a área de ciências matemáticas. Em uma aula que iria explorar as partes do corpo humano, utilizando para tal fim o desenho do contorno de uma pessoa em tamanho original em uma folha de papel pardo, a criação de aula acabou sendo totalmente modificada pelo envolvimento e desejo dos alunos. Isso porque os educandos gostaram tanto da atividade que apelidaram o desenho carinhosamente de Nanda. A partir daquela aula, descreviam Nanda como uma nova integrante do grupo. O professor, aproveitando essa situação, passou a promover o debate e a construção dos conteúdos relativos à sua área de

conhecimento através da história de Nanda, uma história criada e desenvolvida pelos próprios educandos.

Foram os alunos que deram o nome para o desenho, determinaram sua idade, onde morava, se era casada, se tinha filhos... Portanto, como foram os próprios educandos que criaram Nanda como personagem, através da vida dela também aproveitavam para fazer perguntas para o professor, perguntas que se relacionavam com as suas próprias vidas.

[...] a partir da Nanda, os alunos foram falando e criando a vida dela. Nas últimas aulas, eu defini a vida dela, e eles então estavam tentando resolver os problemas dela, mas os alunos também traziam a história dela e atribuíaam problemas a personagens, daí, eu deduzia e sabia que os problemas da Nanda eram os problemas deles também e busquei trabalhar isso com eles.

Em uma aula, os alunos disseram que Nanda estava desempregada e que, como tinha filhos e marido, precisava encontrar um emprego para se sustentar e sustentar a sua família. Naquele momento, o professor descobriu que nenhum aluno tinha conhecimento de como fazer um currículo e partiu desse ponto para desenvolver a sua aula, como uma atividade relacionada com a própria vida e como necessidade dos alunos para lutarem pela sua sobrevivência. Sobre essa situação, o professor promoveu várias aprendizagens: sobre como procurar um emprego nos classificados de jornais, como elaborar um currículo (foi produzido um para Nanda), sobre as diversas formas de trabalho, incluindo o estudo do que é uma cooperativa, tema sugerido pelos alunos como forma de gerar renda e trabalho devido à questão do desemprego estrutural... E muitas outras aprendizagens.

Sobre essa experiência, o professor comenta:

Eu tenho o exemplo da Nanda, né? Que a Nanda ficou desempregada por um tempo, e daí nós fomos buscar um emprego para ela, e os alunos não sabiam como se achava um emprego, nem olhando na Zero Hora. Então, a gente fez um currículo para a Nanda, e fomos atrás da Zero Hora realmente ver qual o emprego que se encaixava, e eles viram que a Nanda não iria conseguir nenhum emprego porque ela tinha pouca escolaridade, então, eles viram que, sem escolaridade, eles não conseguem emprego, e é difícil e eles têm que correr atrás. Também eles deram a idéia de a Nanda criar uma cooperativa para empregar as pessoas desempregadas aqui do bairro, que, pelo jeito, eram bastante (Professor E).

Dessa escuta do aluno como sujeito trabalhador desempregado à procura de um trabalho formal, os professores acabaram promovendo práticas educativas relacionadas com os saberes exigidos pelo mercado de trabalho, pois muitas vezes essas aprendizagens eram solicitadas pelos alunos como meio possível de se qualificarem para lutar por uma vaga de

trabalho remunerado. Todavia, mesmo a escola estando apoiada nos pressupostos da economia solidária, muitos professores acabavam promovendo práticas educativas relacionadas com aprendizagens para conquistar um emprego. Essa situação é descrita como uma necessidade do aluno e como uma maneira de os professores poderem ajudar, principalmente pelo fato de o projeto das oficinas de geração de trabalho e renda não estar em pleno funcionamento, não podendo, portanto, naquele momento, contribuir com a formação de empreendimentos solidários:

[...] agora duas alunas da etapa IV me falaram, tem várias se preparando para um concurso. Elas me trazem essas coisinhas, esses cadernos e tudo mais, para dar uma ajuda, e agora, sexta-feira, na aula, eu vou dar uma parte sobre concursos, como são, como são suas questões, que às vezes eles nem sabem sequer preencher o gabarito ou marcar; eles não conseguem compreender enunciados. Então, eu vou trazer, porque eles querem, estão pedindo, estão angustiados. E isso é um dilema, porque não é a proposta, não é... mas e daí? A gente fala tanto em ouvir o aluno, ver suas necessidades, que daí, quando o aluno quer o que eu não quero, daí eu não faço? Então, eu vou fazer, até porque eu sei que alguns professores também já fizeram em alguns outros momentos. Tu trazes e acabas dando isso, porque eu acho que a gente tem que lançar esta proposta mais inovadora, tentando conscientizar, abrir horizontes, despertar o censo crítico neles, mas, por outro lado, a gente também pode levar, dizer para eles como é que é um concurso, que os enunciados são pegadinhas e como a gente lê e o interpreta. Eu não acho que eu estou alienando, mas acho que estou, por outra forma, mostrando para eles como eles podem não entrar num círculo das pessoas que reprovam porque não conseguem ler um enunciado... (Professora B).

A fala dessa professora também destaca a importância de os alunos terem contato com aprendizagens que contribuem com a conquista de um emprego como forma de promover a sua conscientização sobre os processos de seleção e para a vida. Isso porque, mesmo contribuindo com a formação para o aluno lutar pela conquista do trabalho remunerado, a conscientização é fundamental para eles poderem perceber os seus direitos e suas vontades e terem capacidade para realizá-las de forma consciente. Sendo assim, esses conhecimentos também precisam ser debatidos em aula.

Alguns professores comentavam sobre a necessidade de auxiliar os estudantes na conquista da carteira assinada, porque compreendiam realmente a questão do desemprego como uma realidade daquela comunidade. Então, esses professores procuravam promover a formação de alguns conhecimentos que pudessem auxiliá-los na busca pelo trabalho formal:

E alguns temas que considero importantes do dia-a-dia que a gente procura trabalhar de orientação sexual, primeiros socorros, orientação para fazer currículo vitae, a desinibição no caso de entrevista para emprego, então, a gente trabalha algumas coisas que a gente considera importantes para eles tentarem conseguir alguma coisa futuramente (Professor H).

Essas aprendizagens para a vida, para a conquista de um emprego, também foram ressaltadas como ponto positivo nas práticas educativas promovidas pelos professores:

Uma coisa que eu acho muito interessante, por exemplo, é na aula do professor [...], que tem umas brincadeiras, assim, que ele faz, onde tu aprendes a te soltar, até tem pessoas que não conseguem se soltar, e isso é muito bom até na hora em que tu vais fazer uma entrevista, por exemplo, como a gente deve se comportar, como se vestir, e eu gosto desta aula por isso. Então, até isso eu tenho aprendido, porque eu iria com qualquer roupa! (Aluna 2).

Ah, eu aprendi tanta coisa boa, como fazer um currículo bom, como falar e expressar se tu fores fazer uma ficha numa empresa, como se portar corretamente (Aluno 4).

Para além desses dois movimentos, observei uma prática educativa dos professores que promoviam a mediação da EJA com o trabalho através da valorização dos saberes do trabalho de seus educandos para a construção dos conhecimentos escolares. Com essa perspectiva, o trabalho permeava as práticas pedagógicas da escola, principalmente como saberes de vida dos educandos como sujeitos trabalhadores e de conhecimentos. Em se tratando de uma escola em que as práticas pedagógicas se desenvolviam a partir das falas de seus educandos, o trabalho como formador da vida contribuía com as aprendizagens desenvolvidas, com a construção dos saberes escolares. Essa compreensão pode ser observada nos seguintes depoimentos:

[...] todas as áreas de conhecimentos abordam as questões do mundo e do trabalho dos estudantes. Porque todo planejamento não é pautado só no conhecimento científico, ele é pautado também na história de vida, então, todas as aulas trazem à tona a história de vida dos alunos. À medida que eles vão aprendendo, eles vão opinando e vão contribuindo para isso (Coordenadora Pedagógica).

Tem alunos que trabalham como pedreiro, como carpinteiro, e eles têm um conhecimento de matemática não de passar para o quadro, mas, se eu dou uma equação, eles sabem me dar a resposta sem pôr nos termos matemáticos. Eles não conseguem passar isso para o papel. Então, esse é um conhecimento, essa prática do dia-a-dia, e eu procuro partir dela (Professora C).

A valorização do aluno trabalhador como aluno de saberes partia da promoção de debates e da escuta atenciosa às experiências de vida dos sujeitos e da sua relação com o trabalho, buscando promover a aprendizagem dos saberes escolares legitimados que apresentassem relação com a vida dos sujeitos, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem:

[...] Eu tenho alunos que são pedreiros, então, esses conseguem fazer cálculos de cabeça mais rápido do que eu. Um dia, também trabalhamos a questão das medidas, e a gente viu que cada um tinha uma medida diferente. Quem era pedreiro, por exemplo, trabalhava com metros, centímetros; já as cozinheiras, com litros, quilos. Outra coisa, a questão do dinheiro: eles sabem calcular o preço, os descontos, conferir o troco e nem se dão conta de que isso é matemática, e depois eu relaciono com os conteúdos (Professora F).

A experiência do aluno trabalhador, do aluno produtor e detentor de conhecimentos aparecia nas aulas de forma a elucidar ou contribuir com as aprendizagens promovidas. Um exemplo dessa prática educativa pode ser observado em uma aula na qual o professor desenvolvia o tema do cooperativismo e, sabendo que um aluno era integrante de um empreendimento solidário, aproveitou sua experiência como trabalhador para construir conhecimento de forma coletiva, de forma dialógica:

Tem bastante coisa que a escola conversa e que eu posso aproveitar, como, por exemplo, a questão das cooperativas, que daí eu disse que eu trabalhava, e eu pude compartilhar o que sabia sobre elas e aprender mais mesmo (Aluno 4).

Outra situação dessas foi comentada por uma professora:

É que eles estão sempre associando o trabalho com o que é feito em sala de aula. Muitos até perguntam no que irão utilizar as coisas que eles estão aprendendo, daí, outro já responde que já viu ou que já fez no trabalho, e assim vai (Professora D).

4.4.1 O Trabalho como Atividade Formadora: para que trabalho a escola está formando?

A partir da análise das mediações pedagógicas concretas desenvolvidas através da prática educativa da escola estudada que relacionam o trabalho com os conteúdos escolares, observei a relação de uma dupla formação para o trabalho: para o trabalho formal, de carteira assinada, e para o trabalho voltado para a economia popular, para a geração de trabalho e renda. Arrisco-me a dizer que esse movimento híbrido de formação para o trabalho acontece porque naquela escola, o projeto, que em sua formação original se propõe a trabalhar com as iniciativas de geração de trabalho e renda em uma perspectiva da economia solidária, não está em pleno funcionamento, como já explicado.

A prática educativa da escola tinha uma finalidade em si, um projeto: construir os conhecimentos legitimados na sociedade, mas ao mesmo tempo gerar renda e trabalho, um trabalho social para contribuir com a qualidade de vida da comunidade. No momento em que o projeto começou a ter dificuldades de materializar-se, a formação para o mercado de trabalho passou a envolver a prática desenvolvida na escola, também por uma solicitação dos alunos. Com essa situação, ao serem questionados sobre para qual tipo de trabalho a escola está contribuindo com a sua formação, muitos dos professores relacionaram esse duplo movimento. Entretanto, há aqueles que apontam especificamente para o mercado formal e aqueles que vêem relação com uma proposta de trabalho voltada para a economia popular. Vejamos essas diferentes compreensões em suas falas:

Eu vejo que nós estamos nas duas coisas, um que nós estamos buscando e estamos numa ânsia que realmente funcione a questão da economia solidária, mas ao mesmo tempo estamos trabalhando com questões para o trabalho formal. Porque, na verdade, eles vêm aqui procurando uma certificação para o trabalho formal, e somos nós que mostramos essa possibilidade da economia solidária para eles. Então, tu trabalhas com essas duas possibilidades (Professora D).

[Nem] uma coisa nem outra, na verdade. A gente não está focando nem uma coisa nem outra. Mas, pela tradição dos professores, com certeza, mais pelo trabalho formal. Não que os professores sejam contra, mas muitos não entendem, muitos não concordam, outros nem sabem o que é, e muitos nem vêem o porquê disso [geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária] (Professora B).

Acho que para o mercado capitalista, até porque a gente está sem a formação de trabalho e renda (Professora A).

Eu acho que hoje formamos para um mercado desta sociedade que estamos acostumados, sociedade capitalista, com emprego numa empresa com carteira assinada, e não para esta questão de cooperativa, essa questão mais bairro, mais vizinho, informal, acho que não contribui tanto. Eu acho que é isso que a gente busca, o trabalho formal, com 13º, férias, salário garantido no final do mês, é isso que eles querem, e é para isso que está contribuindo (Professor E).

Mais da economia solidária. Porque eu acho que tem pouco emprego formal, e, uma vez que tu trabalhas com a geração de trabalho e renda, tu estás educando para que eles tenham capacidade de criar suas próprias rendas, porque, senão, seria uma EJA. O que diferencia o [projeto] da EJA são as oficinas para a geração de trabalho e renda. Quando falamos em geração de trabalho e renda, é para capacitar o aluno a gerar a sua própria renda, e não para o trabalho formal (Professora C).

É que, como nós estamos em momento de transição e a gente ainda não tem a economia solidária, a gente fica, eu não sei te dizer se nós temos definido... Nós não estamos educando

*para o mercado de trabalho, nós não trabalhamos com estes conteúdos. A gente trabalha muito com a questão da escrita, da leitura e da interpretação e do raciocínio lógico. A questão dos vários conhecimentos, não. Então, nós não trabalhamos para um vestibular. **Nós trabalhamos para o aluno conseguir pensar, saber os seus direitos**, então, eu acho que trabalhamos mais para uma perspectiva de economia solidária, e não com a questão do capital. E acho que caminhamos para trabalhar em uma questão de cooperativa, do voluntariado e solidariedade, caminhamos neste sentido, mas também não chegamos lá ainda. Mas compreendemos que a lógica do capital existe e que ela move o mundo, mas procuramos mostrar também outras possibilidades [grifo da autora] (Coordenadora Pedagógica).*

O que quero ressaltar, por fim, é que, mesmo existindo esse duplo movimento com relação ao tipo de trabalho que inspira as práticas educativas na escola abordada, a base para a sua promoção sempre foi o diálogo, a reflexão e o respeito do educando como sujeito de história, de trabalho, de cultura e de saberes. Essas bases fortificam a formação para a conscientização, para a vida, como é possível compreender pela fala de um professor:

Acho que está formando mais para a vida, em fazer o aluno se sentir melhor e procurar algo melhor. Acho que é também nesse sentido que eu procuro ensinar, que o aluno não fique parado e sempre procure ir atrás do melhor para ele, tanto em nível de trabalho quanto de conhecimento. Que ele vá atrás! (Professor H).

Desse modo, com o aluno no mercado formal ou inserido na chamada economia solidária, a questão em si não faz muita diferença, porque não podemos negar o fato de que precisamos gerar renda para viver nesta sociedade. Entretanto, o que acredito que faz a diferença nesse processo é a percepção do educando, do sujeito como ser capaz de transformar a realidade em que vive, de perceber-se como alguém de direitos e de história. Por isso, concordo com a afirmação deste professor que, em outras palavras, comenta a importância do desenvolvimento de uma prática emancipatória:

[...] Acho que, se a gente trabalha economia solidária, isso é uma alternativa. Mas, se o aluno consegue um emprego formal, isso é ótimo para ele. Acho que a gente não pode cair naquela armadilha de querer dizer ou negar o mercado quando a gente tiver a possibilidade, porque eu até falo para os meus alunos que, quando a gente está dentro do sistema, podemos até lutar por uma melhoria (Professor G).

E é essa questão, essa aproximação que vejo de uma EJA voltada para o processo de conscientização do sujeito na escola estudada que me dedico a analisar na subseção seguinte.

4.5 ENTRE O ESCOLAR E O SOCIAL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

Observei, durante o período de realização desta pesquisa, que o que gerava a aprendizagem na escola estudada era o diálogo, a reflexão da realidade e das experiências dos alunos. Era também nesse sentido que o trabalho adentrava muitas vezes os assuntos escolares como atividade constitutiva da vida, como saber a ser explorado e tematizado na construção dos conhecimentos. A valorização dos saberes dos educandos e da sua cultura era uma prática que extrapolava a função da escola, de promover a aprendizagem de conteúdos escolares, e se aproximava da vida, do tempo de seu educando como sujeito social consciente e de história. Os conteúdos legitimados eram trabalhados de acordo com a cotidianidade dos educandos, porque os professores buscavam desenvolver uma formação para a vida, para a autonomia e conscientização.

Recordo-me de uma aula em que o professor estava desenvolvendo certo conteúdo de ciências com os alunos quando um educando comentou sobre seu próprio vício pelo cigarro e o quanto isso era prejudicial para a saúde. Tal comentário gerou um debate em sala de aula, e os estudantes recordaram que já haviam trabalhado, com o mesmo professor, a elaboração de contas matemáticas a partir de um folheto de mercado. Uma aluna lembrou que cada maço de cigarros custava “determinado” valor, e os alunos ficaram abismados pela quantidade de maços que o colega fumava por dia e pelo valor que ele deveria gastar com aquele mau hábito. Dessa situação vivenciada, o professor, interrompendo a sua aula, voltou sua atenção para a construção dos conhecimentos escolares a partir da vivência relatada pelos educandos. Propôs que cada aluno pensasse em si ou em alguém que fumava e quantos maços de cigarro fumava por dia, para solicitar aos alunos o cálculo de quanto dinheiro teriam gastado com cigarros no total de dois dias, uma semana, um mês, um ano e assim por diante. Os alunos realizaram a tarefa e tomaram conhecimento que já tinham gastado muito dinheiro com isso e que o cigarro nada tinha lhes dado em troca, muito pelo contrário, ele só havia lhes prejudicado a saúde.

Uma aluna disse que o valor que ela havia encontrado relativo aos gastos de sua vida de fumante era maior do que ela tinha em sua conta do banco. O professor, novamente partindo de uma situação concreta, provocou os alunos a pensarem o quanto essa aluna teria lucrado se esse dinheiro tivesse ficado no banco pelo tempo em que ela foi fumante. Os alunos calcularam juros, as coisas que poderiam ter comprado com o valor gasto em cigarros,

etc.; enfim, da fala de um aluno, o professor desenvolveu uma aula para a vida, para a reflexão e para a conscientização dos educandos. Ele poderia ter deixado esse assunto parar por aí, mas percebeu ser esse um momento importante para desenvolver a construção de saberes.

Dessa forma, percebi que o papel da escola ultrapassava o seu aspecto escolarizante e se aproximava de uma educação para a vida, uma educação com aprendizagens de sentido para o aluno – uma educação que buscava ter valor como prática social, para usufruir dos bens sociais como alguém de direito. Sobre isso, Corrêa destaca que

A idéia de que a centralidade do mundo do trabalho no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos tenha sentido, deve estar ancorada na pesquisa sócio-antropológica, na interação da Escola com a Comunidade, dos professores e professoras com os alunos e alunas e com os problemas enfrentados na vivência cotidiana dos mesmos (CORRÊA, 2005, p. 47).

A educação que se desenvolve nessas bases é uma educação que se constrói como identidade, como promoção do processo de conscientização dos educandos e sua autonomia. Representa a compreensão de uma educação para a vida, não circunscrita ao ambiente escolar. Os processos educativos que se promoviam na prática social e na escola eram teorizados integrando os assuntos a serem debatidos em aula, como se pode observar no seguinte depoimento de uma professora:

Eu sempre busco pensar assim: qual seria a melhor forma... Mesmo quando tu estás calculando alguma coisa sobre saúde, eles podem utilizar os conhecimentos que eles adquiriram no trabalho, por exemplo. Muitos deles são pedreiros e têm uma experiência e sabedoria incrível sobre esses assuntos, mas muitas vezes eles não sabem colocar isso no papel, e daí que a gente, como professor, vai auxiliar (Professora D).

A importância dos assuntos trazidos pelos educandos está na sua relação com a vida, com o mundo, e não na mera reprodução ou memorização de conteúdos que se transmitem e que por aí ganham valor na sociedade desigual, pelo seu distanciamento da realidade do sujeito.

A valorização do educando como sujeito de história e de saberes advinha da prática de uma escuta atenciosa dos alunos, processo que contribui para o não-enrijecimento das práticas educativas desenvolvidas na escola, juntamente com todo o currículo em que se baseia esse ensino: áreas de conhecimento, interdisciplinaridade, projetos. O estudante era alguém que tinha muito a dizer, que tinha forte conhecimento, mesmo sem, contudo, esse conhecimento estar encoberto de cientificismos/academicismos. Ele era uma ponte para promover o debate,

para compreendê-lo como constituinte do processo pedagógico. Esse fato promovia a construção de saberes vinculados à vida prática e a formação dos educandos em uma perspectiva de autonomia.

[...] a questão da autonomia, eu vejo isso como um dos maiores sucessos aqui [na escola]. Eles saem bem mais críticos, eles querem buscar coisas melhores, eles saem mais motivados e com uma visão de mundo diferente... (Professora F).

Esse sujeito de história, de saberes, trabalhador, de vivências, faz-se recorrente no discurso dos professores, como podemos observar na seguinte fala:

Eu não sei se eu mais ensino ou se eu mais aprendo. Porque muita coisa que os alunos trazem, às vezes, eu desconheço. Então, eu acho que um outro diferencial, também, de trabalhar com jovens e adultos, eu acho que até mais adultos do que jovens, é tu aprenderes muito com eles. Então, eles têm uma bagagem de conhecimento que eu acho que vai muito além do que a gente passa em sala de aula. O que tu passas às vezes não é nada perto do que eles trazem (Professora C).

Não negar o conhecimento de vida do educando é o que promove uma educação diferenciada na escola analisada; é o que sustenta a idéia de que os educandos, como sujeitos de vida e de trabalho, têm muito a dizer. É por esse motivo que se pode dizer que a EJA promovida nessa escola respeita o seu aluno, não busca tirar-lhe a identidade. Muito pelo contrário, procura acentuá-la e reforçá-la para ele perceber-se como alguém de direito, como alguém capaz de promover a transformação da realidade. Sobre isso, comenta um aluno que

Ela [a escola] me fez ver a comunidade e o local onde eu moro e não me conformar muito com as coisas que a gente vê que estão erradas aqui no colégio, ou ali na igreja... A escola está formando pessoas para se conscientizarem, saberem se virar no mundo e saber de todos os problemas que a vida lá fora traz. O mundo precisa tomar um novo rumo, e somos nós que fazemos o mundo, e colocando também essas questões que a gente falou, com a geração de trabalho e renda sendo uma alternativa para esse mundo (Aluno 5).

A valorização dos saberes de vida acaba promovendo uma valorização do trabalho como atividade também promotora do conhecimento. Isso contribui na percepção do estudante de que as aprendizagens não se constroem somente na escola, mas nas diversas instâncias sociais das quais ele participa, de tal modo que ele passa a compreender que as suas vivências também são constantes aprendizagens. Isso é percebível na fala desta aluna:

[...] Eles [professores] aproveitam o que a gente sabe para ir ensinando mais e também ter como trabalhar com cada um sobre isso. É legal, eu acho muito legal e importante também

que o professor tente saber o que seu aluno saiba para trabalhar com ele nessa parte, e daí então ir puxando a criatividade, o interesse desse aluno pelas matérias que estão vindo. [...] Eles trabalham no nosso ver, na nossa opinião, não trabalhando nos livros, no que já está escrito. Nas outras escolas, eles procuram escrever, copiar o que está no livro, questões, tudo mais... Chega no final do trimestre, é prova, e, com nós, não. A nossa avaliação está sendo baseada no nosso comportamento, no nosso modo de vista, e está sendo uma experiência muito agradável aqui com eles expressar o que a gente pensa. Eu acho que está sendo melhor que qualquer outra escola porque em nenhuma outra escola a gente pode expressar tanta opinião e tanto sentimento quanto a gente pode expressar aqui (Aluna 1).

A aproximação da EJA com a vida possibilita a prática de uma educação emancipatória, dialógica, que preconiza a conscientização e a reflexão da realidade vivida. Essa relação manifesta-se como meio alternativo para promover a desarticulação da superioridade dos saberes “[...] teóricos sobre os práticos, do homem sobre a mulher, do branco sobre o negro e o índio, entre tantas outras” (OLIVEIRA, 1996, p. 33), além de possibilitar ao educando que ele se veja como sujeito de história e de cultura. Essa prática, portanto, direciona-se para uma prática emancipatória que vai além de conteúdos formais e que se traduz como processo de criação e reinvenção de uma história naturalizada, superando os conteúdos escolares como únicos legítimos de um processo educativo.

A escola analisada procura não fragmentar os conhecimentos e busca desenvolvê-los em um processo interativo com os educandos e com as diversas áreas que compõem o seu currículo. Procura promover uma educação para a vida, para a autonomia do educando e para este perceber-se como sujeito de classe capaz de fazer a diferença e capaz de lutar pelos seus direitos. É uma educação que se volta para o empoderamento do sujeito, para a sua autonomia e emancipação – um processo que remete a um conscientizar-se dos seus conhecimentos como conhecimentos também legítimos e capazes de transformar a realidade e transformar sua condição de dependência econômica, física ou de qualquer outra ordem.

Trabalhos que articulam o social e também exploram a construção individual e o reconhecimento da identidade dos alunos caminham no sentido de construir uma possibilidade para a ação pedagógica da EJA. Um caminho que percebi contribuir na reflexão da realidade social e como possibilidade de superação das adversidades encontradas nessa realidade, como o desemprego estrutural, mesmo que só em nível teórico. Se a escola não trabalha com a reflexão sobre a realidade e somente transmite os conhecimentos historicamente acumulados e legitimados, ela deixa de contribuir com o processo de emancipação de seus educandos, ou seja, deixa de contribuir com a possibilidade de o educando conscientizar-se e lutar por transformações dessa realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Optei por iniciar as considerações finais com esse pequeno excerto, tomando-o como fundamental porque as análises que foram construídas nas páginas anteriores foram realizadas por mim como mulher, estudante, pedagoga, professora e curiosa com relação à modalidade escolar EJA. Gostaria de grifar que qualquer outra pessoa poderia conduzir este estudo de uma forma bem diferente. Contudo, relato a seguir o que para mim ficou de importante na tentativa de observar as mediações entre a EJA e o trabalho.

Primeiramente, ressalto que essa tentativa não foi uma tarefa fácil. Exigiu, como toda pesquisa exige, a elaboração de um planejamento e um roteiro para que pudesse coletar informações que me aproximassem da reflexão, de uma resposta. Uma resposta que tenho certeza que não pode ser dada como definitiva, uma vez que vivemos em uma realidade em movimento, uma realidade que não mais se permite enclausurar em uma única verdade legítima. Aliás, de todo esse movimento, levo comigo a sensação de que haveria muito mais a dizer, muito mais a explorar. Esse sentimento de algo inacabado assume traços teóricos e a complexidade do próprio objeto de pesquisa; assumo-os como incompletudes indagadoras, com caráter de vida, pois, como afirma Freire, onde há vida, há inacabamento.

Entretanto, chega um momento em que precisamos fazer algumas amarras, pontuar algumas impressões de uma realidade que não se aprisiona em procedimentos burocráticos, mas estes são ao mesmo tempo essenciais para um constante refletir sobre a educação. Ressalto isso porque aprendi que um estudo não se constrói nem se finaliza sem se reformular no decorrer de sua trajetória e que, por mais delimitada e fechada que uma pesquisa esteja, o contato com a realidade é sempre um momento desafiador, um momento de se perceber uma infinidade de verdades e de saberes que superam a nossa própria compreensão.

Portanto, neste estudo que se desenvolveu a partir da observação de uma realidade específica em EJA, destaco que a mediação pedagógica entre a EJA e o trabalho foi constituída através de uma prática pedagógica desenvolvida sob um constante recriar o processo educativo para ele ter sentido e valor para o educando. Um recriar que não estava

enrijecido na estreiteza dos procedimentos escolarizantes institucionalizados, mas que procurava superar essa condição escolar ao promover reflexões e planejamentos coletivos de professores, organização curricular por áreas de conhecimento que se propõem a trabalhar interdisciplinarmente, formação de projetos de estudo e, principalmente, envolvimento dos saberes de vida dos educandos, que eram a base para a promoção da educação, uma educação para a vida. Tais saberes traziam o trabalho como atividade permanente, necessária, da condição humana; justamente por isso, esses saberes adentravam o currículo da escola, porque a vida e o trabalho são imbricados.

O trabalho, então, relacionou-se na prática educativa da escola por diferentes movimentos. Um deles, relativo à própria diretriz curricular, que buscava promover a geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária; na ausência de sua materialização, os professores tentavam mantê-la como projeto de educação e de vida, buscando relacionar os saberes escolares com alternativas de geração de trabalho e renda, em nível teórico e de reflexão, como forma de poder auxiliar na melhoria de vida e de sustento da comunidade caracterizada pelo desemprego. Outro movimento relacional entre a EJA e o trabalho manifestou-se pelo interesse de alunos e professores em promover aprendizagens que auxiliavam a procura do emprego. Para além destes dois movimentos anteriores, outro, ainda, compreendia o educando da EJA como um educando trabalhador, como alguém de saberes, com os saberes do trabalho sendo explorados na construção dos saberes legitimados pela escola.

Essas diferentes mediações entre a EJA e o trabalho manifestadas na prática educativa caracterizavam um duplo movimento de formação para o trabalho: tanto para a contribuição de atividades que auxiliavam na busca do emprego, quanto para a conscientização dos sujeitos da capacidade de gerar renda por suas próprias condições de trabalho. Percebi que essa híbrida formação para o trabalho era resultante, além da falta de continuidade do projeto em associar escolarização com iniciativas de geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária, do imaginário dos sujeitos de que a escola deve promover conhecimentos necessários para a inserção no mercado formal de trabalho. Esse imaginário da conquista do emprego formal era fortalecido por essa escola estar inserida em uma cidade que se tornou recentemente um importante pólo industrial, fato que acabava reforçando a cultura da carteira assinada e a procura, portanto, da inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, essa dupla formação para o trabalho não impedia a formação para a emancipação do sujeito; muito pelo contrário, contribuía para o educando conscientizar-se na luta pelos seus direitos, pelas suas vontades. Essa situação era fruto de uma prática educativa

que buscava explorar a reflexão da realidade, do diálogo como construtor dos conhecimentos, e do reconhecimento do educando como sujeito de história, de tempos, de fazeres, de culturas e de saberes. Essa prática apontava, portanto, para a formação do cidadão, e não somente para a sua instrução de direito.

Por fim, é preciso dizer que se este projeto municipal de promoção das iniciativas de geração de trabalho e renda estivesse acontecendo, na sua plenitude, seria de grande importância para esta comunidade, além de manifestar um novo vínculo entre a educação e o trabalho. A observação de uma manifestação desta certamente ficará como possibilidade de um estudo futuro.

Assim finalizo, entendendo que

A EJA tem muito a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar assim como tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares (ARROYO, 2005, p. 47).

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Precarização numa Ordem Neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 35-48.

ARROYO, Miguel Gonzalez. As Relações Sociais na Escola e a Formação do Trabalhador. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999. P. 13-41.

_____. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 270-279.

_____. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 19-50.

_____. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. P. 75-92.

_____. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 138-165.

ARRUDA, Marcos. Redes, educação e Economia Solidária: novas formas de pensar a Educação de Jovens e Adultos. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: INEP, 2005. P. 31-40.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**, do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de novembro de 2000.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL, **Decreto nº. 5.840/06**, de 13/07/06. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base, 2006.

CASTEL, Robert. As Armadilhas da Exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lúcia; YASBEM, Maria Carmelita (Orgs.). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo: EDUC, 2004. (Texto digitado).

CAMP. **Saiba Mais sobre Economia Solidária**. [Porto Alegre: CAMP, jul. 2006].

CHESNAIS, François (Org). O Capital Portador de Juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François. **A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências**. São Paulo: Boitempo, 2005. P. 25 – 67.

CORRÊA, Luís Oscar. **As conexões Possíveis e Necessárias entre o Ensino Fundamental de adultos e a Economia Solidária**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DEMO, Pedro. Solidariedade pelo Averso: pedagogia como efeito de poder. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 3-9, jan./abr. 2002.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262200100030000&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 27.12.2006.

FISCHER, Nilton Bueno; MOLL, Jaqueline. Educação, Trabalho e Renda: a UFRGS e as ações com jovens e adultos. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 32, p. 187-195, dez. 2000.

FERRARO, Alceu Ravello. Exclusão Escolar no Brasil: um diagnóstico da escolarização. **Cadernos de Educação** (Pelotas), Pelotas, v. 8, n. 13, p. 131-136, ago./dez. 1999.

FRANZOI, Naira Lisboa. Introdução do livro **Experiências Inovadoras de EJA Articuladas à Profissionalização**. (Texto digitado).

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 8. ed. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. P. 15-17.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTILI, Pablo. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 76-99.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Por uma Sociologia do Desemprego. **RBCS**, v. 17, n. 50, p. 103-121, out/2002.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A Mediação Pedagógica: educação à distancia alternativa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Por uma Nova Cultura na Educação de Jovens e Adultos, um Balanço de Experiências de Poder Local. *In*: HADDAD, Sérgio (Org.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007. P. 7-25.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai/ago. 2000.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1989.

ICAZA, Ana Mercedes Sarria; TIRIBA, Lia. Economia Popular. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **A Outra Economia**. Porto Alegre: Vozes, 2003. P. 101-109.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002. P. 77-95.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de Adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 9-17.

_____. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____; VIVIAN, Danise. Institucionalização e Criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos - Paulo Freire em Porto Alegre. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007. P. 27-49.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Práticas Curriculares Emancipatórias no Cotidiano Escolar. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 10, n. 37, p. 32-35, fev./abr., 2006.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. SEJA. **Falando de nós: o SEJA – pesquisa participante em educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: SMED, 1998.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 106-127.

RAZETO, Luis. Economia de Solidariedade e Organização Popular. In: Gadotti, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). **Educação Comunitária e Economia Popular**. São Paulo: Cortez, 1993. P. 34-58.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamentos, 1987.

_____. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Enron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. P. 15-33.

SANTOS, Simone Valdete dos. Educação de Jovens e Adultos: possibilidades do fazer pedagógico. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero. **Teorias e Fazeres na Escola em Mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 85-93.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação (ANPEd)**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan/abr. 2007.

SINGER, Paul. A Economia Solidária como Ato Pedagógico. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (Org.). **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005. P. 13-20.

STRECK, Danilo. **Educação para um Novo Contrato Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TIRIBA, Lia. Economia Popular e Produção de uma Nova Cultura do Trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 189-217.

_____. **Economia Popular e a Cultura do Trabalho: pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

_____. Ciência Econômica e Saber Popular: reivindicar o “popular” na economia e na educação. In: TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy (Orgs.). **Trabalho e Educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2004. P. 75-101.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado

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

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo convidado a participar como entrevistado(a), da pesquisa, com título provisório, “Mediações pedagógicas: entre a educação de jovens e adultos e a economia solidária”. Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar as possíveis relações entre a educação de jovens e adultos (EJA) e o trabalho, na tentativa de refletir sobre a aproximação da educação com a geração de trabalho e renda. Trata-se da Dissertação de Mestrado em Educação de Danise Vivian, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que se desenvolve sob a orientação da professora Dr^a Naira Lisboa Franzoi. A coleta de informações será realizada no período de janeiro a dezembro do ano de 2007.

O estudo será efetuado através de visitas ao(s) local(is) de investigação, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de entrevistas.

As pessoas – sujeitos da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas, tudo quando houver consentimento.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a finalidade de fornecer elementos para a realização da dissertação e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da dissertação será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(s) a(s) participantes da pesquisa. O(s) a(s) participante(s), no entanto, será(ão) consultado(s) a(s), pois, se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da dissertação. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto ao(s) à(s) participante(s) e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento ao(s) à(s) mesmo(s) mesma(s). Se, no decorrer do procedimento o/a participante manifestar sua vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, o(a) pesquisador(a) atenderá a sua vontade.

É compromisso desta pesquisadora manter os(as) participantes informados(as) sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, pretende-se comunicar-lhe(s) os resultados e/ou devolver-lhe(s), de alguma forma, o produto alcançado.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimento de dúvidas que possam surgir.

Assinatura da pesquisadora: Danise Vivian
 Contatos:
 E-mail: danisevivian@yahoo.com.br
 Fone: (51) 8442 – 7144

Orientadora da pesquisa: Naira Lisboa Franzoi
 Contatos:
 E-mail: nairalf@yahoo.com.br
 Fone: (51) 3308 - 3103

Eu,....., concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do(a) entrevistado(a)
 CPF:

.....de.....de 2007.

APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada com assessores pedagógicos municipais da EJA

Nomes : _____

Há quanto tempo no cargo: _____

O município tem um departamento somente para assuntos da EJA: _____

Se sim, a partir de que data: _____

Hora da entrevista: _____

Duração da entrevista: _____

Escola destinada: _____

1. Qual é a concepção de EJA para o município?
2. Quantos programas para a EJA estão sendo desenvolvidos atualmente?
3. O projeto municipal é um programa do município para atender a demanda de EJA?
4. Qual é a história deste projeto? Como ele se constituiu?
5. A constituição deste projeto foi por demanda institucional ou não?
6. Quantos alunos atende?
7. Quantas escolas possui?
8. Como surgiu a idéia de vincular a escolarização com a geração de trabalho e renda?
9. Todas as escolas do projeto municipal trabalham com esta proposta ou somente as que fundamentaram a formação de cooperativas de trabalho?
10. Como funciona o andamento das cooperativas? A escola dá apoio integral, todos os alunos participam dela? Quem os auxilia?
11. Como descreveriam o currículo das escolas do projeto?
12. Qual é a participação do Instituto Integrar na formação do projeto?
13. Este projeto tem apoio de outras secretarias, como a do trabalho?

APÊNDICE C - Entrevista com a articuladora cultura e coordenadora pedagógica da escola municipal de EJA estudada

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

**ENTREVISTA COM A
COORDENADORA PEDAGÓGICA** _____
E A ARTICULADORA CULTURAL _____
NA ESCOLA MUNICIPAL _____

Dia: _____

Às: _____

Duração: _____

Local: _____

1. Quanto tempo estão no cargo?
2. A escola somente atende a EJA?
3. Há quanto tempo vem atendendo esta demanda de educação?
4. Quantos alunos atende nesta modalidade de ensino?
5. Qual é a concepção de EJA para a escola?
6. Como acontecem as aulas e o desenvolvimento do currículo?
7. Qual é a proposta pedagógica da escola? Posso ter acesso ao regimento e ao P.P.P da escola?
8. De que maneira a escola passou a se aproximar da economia solidária?
9. Como observam esta articulação da EJA com a geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária?
10. Que aproximações acreditam existir entre a EJA e a geração de trabalho e renda?
11. Como observam a adesão dos alunos a esta proposta?
12. Há uma motivação/movimento da escola para este fim?
13. Atualmente, qual é a participação da escola na assistência as cooperativas formadas ou à formação de novas cooperativas?
14. Como é feito o acompanhamento dos egressos quando da opção pela economia solidária?

APÊNDICE D – Entrevista semi-estruturada com os professores

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Há quanto tempo trabalha como professor(a):

Há quanto tempo trabalha nesta escola:

1. O que é o [projeto] para ti?
2. Para ti, no que o [projeto] se diferencia das escolas de EJA?
3. Como procuras trabalhar a tua área de conhecimento, em termos de conteúdo (quais procura trabalhar?), metodologia, recursos, de que forma busca ensinar...?
4. Há muitos projetos conjuntos entre professores? Acreditas que o trabalho é elaborado de forma coletiva?
5. Geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária: o que é isto para ti?
6. No teu ponto de vista, o que representa incorporar no currículo desta escola a geração de trabalho e renda?
7. Que práticas pedagógicas e conteúdos que são desenvolvidas nesta escola que acreditas que remetem à geração de trabalho e renda? Dê exemplos.
8. Para ti, quais são os avanços e os limites desta escola para incorporar no currículo a geração de trabalho e renda?
9. Quem são os alunos desta escola? Tu conheces a história de vida, o trabalho destes alunos? Como?
10. Que tipos de saberes estes alunos trazem para a escola?
11. Como trabalha/explora em sala de aula o conhecimento de vida deles?
12. Como os saberes de vida e do trabalho aparecem na sala de aula?
13. Como percebes a relação professor-aluno?
14. Como organizas o espaço da sala de aula?
15. Que saberes são mobilizados no processo de formação do aluno nesta escola?
16. Como defines e o que são as oficinas das terças-feiras?
17. O que pensas sobre este espaço?
18. Que saberes pensas que são trabalhados nestas oficinas?
19. Acreditas que este espaço está auxiliando na problemática da geração de trabalho e renda? Em que medida?
20. Como defines a EJA nesta escola?
21. Para que tipo de trabalho esta escola forma mais? É para o mercado capitalista? Para a economia popular? Explique.
22. O que achas que a escola deveria ensinar e não ensina?
23. Achas que esta escola está de fato contribuindo para a promoção da geração de trabalho e renda? Explique.
24. Continue a frase: uma escola de EJA que explora em seu currículo a geração de trabalho e renda deveria...

APÊNDICE E – Entrevista semi-estruturada com os alunos

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

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ALUNO

1. Nome
2. Idade
3. Sexo
4. Por que motivo voltou a estudar?
5. Por que escolheu esta escola para voltar a estudar?
6. Quanto tempo estava fora da escola?
7. Há quanto tempo está freqüentando esta escola?
8. Que coisas importantes que tu já sabias antes mesmo de vir para a escola? Aonde aprendeu?
9. Tu achas que o que tu já sabes/sabia é bem aproveitado pela escola? Este teu conhecimento é trabalhado em aula pelos professores? Como?
10. Estás trabalhando? Quanto tempo e aonde?
11. O que tens aprendido no trabalho?
12. Como descreves esta escola e o trabalho dos professores?
13. No que esta escola é importante para ti?
14. Tu achas que esta escola é diferente das outras escolas que tu conheces? Explique.
15. Como tu descreves as aulas dos professores? De que forma eles ensinam?
16. O que tens aprendido na escola?
17. Geralmente como as aulas acontecem?
18. Para ti, é importante acompanhar as oficinas de terças-feiras? Por quê? O que se aprende lá?
19. Acreditas que a escola contribui para pensar nas questões do mundo trabalho/geração de renda? Como?
20. Para ti, o que é economia solidária/geração de trabalho e renda? Explique.
21. Tu achas que de algum modo esta escola auxilia na possibilidade de trabalhar num empreendimento desses? Como?
22. Que trabalhos que os professores fazem na escola que tu achas que contribuem para um trabalho de geração de trabalho e renda na perspectiva da economia solidária?
23. Para ti, para que trabalho a escola forma mais? Para o mercado formal? Para o trabalho em economia solidária? Explique.
24. O que achas que a escola deveria ensinar e não ensina?
25. Continue a frase: Nesta escola tenho aprendido a...

APÊNDICE F – Questionário aos alunos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Aluna de Mestrado: Danise Vivian

Orientadora: Naira Lisboa Franzoi

Título provisório da pesquisa: “Mediações Pedagógicas: entre a educação de jovens e adultos e a geração de trabalho e renda”

QUESTIONÁRIO

Nome (OPCIONAL): _____

Idade: _____

Etapa: _____

Sexo: () MASCULINO

() FEMININO

Estás trabalhando? () SIM

() NÃO. Se respondeu NÃO é porque és () aposentado

() pensionista

() do lar

() enconstado

() estás procurando trabalho

() outro. _____

Se respondeu SIM, o teu trabalho é...

() com renda e com carteira assinada

() com renda e sem carteira assinada

() sem renda

() por conta própria

() temporário

() eventual - “bico”

() outro – Qual? _____

Trabalhas em que e onde? _____

Há quanto tempo? _____

Este trabalho é em um empreendimento solidário (ex.:cooperativa/associação)? () SIM

() NÃO

OBRIGADA

APÊNDICE G – Questionário para a coordenadora pedagógicaUNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nome: _____

Cargo: _____

1. Como foi construído e PPP da escola? Ele é o mesmo do diurno?
2. No PPP se fala em desenvolver uma educação abrangente atenta as necessidades do mercado de trabalho. Poderia explicar isso? Como compreende essa ligação da escola com o mercado de trabalho?
3. No PPP da escola há escrito que o [o projeto] incorpora no currículo os conhecimentos emergentes dos programas de geração de trabalho e renda. Como isso se desenvolve e por que promover a geração de trabalho e renda? Foi uma iniciativa da escola?
4. A economia solidária faz parte desta concepção da escola ou não necessariamente. Como? Por quê?
5. Observei que para a realização de matrícula na EJA, caso tenha mais candidatos do que vagas, se opta primeiro pelo aluno que está trabalhando. Por quê? Isso não se confronta com a proposta da escola em desenvolver a geração de trabalho e renda?
6. No PPP da escola há explicitado a intenção de se “[...] criar espaços de inclusão dos educandos no mundo do trabalho através da economia solidária e de programa de geração de trabalho e renda”. Para vocês existe diferença entre geração de trabalho e renda e economia solidária?
7. O que são áreas do conhecimento e que teóricos a embasam?

Obrigada pela atenção!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)