

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO EM UM PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO DE TRABALHADORES: A EXPERIÊNCIA DO “PROGRAMA COMPARTILHAR” DA PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS

THE RELATIONSHIP BETWEEN WORK AND EDUCATION IN A WORKERS' SCHOOLING PROGRAM: THE EXPERIENCE OF THE "SHARING PROGRAM" OF PORTO ALEGRE / RS MUNICIPAL CITY HALL

LA RELACIÓN ENTRE TRABAJO Y EDUCACIÓN EN UN PROGRAMA DE ESCOLARIZACIÓN DE TRABAJADORES: LA EXPERIENCIA DEL “PROGRAMA COMPARTILHAR” DE LA MUNICIPALIDAD DE PORTO ALEGRE/RS

Denis Fernando Barcellos Angelo

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: denisbarcellosangelo@gmail.com

Tanise Baptista de Medeiros

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: tanise.medeiros@gmail.com

Denise Grosso da Fonseca (Doutora em Educação)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: dgf.ez@terra.com.br

RESUMO

O presente trabalho trata das considerações iniciais de um projeto de pesquisa que tem como objetivo problematizar a relação entre trabalho e educação em um programa de escolarização de adultos trabalhadores da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS a partir da experiência de professores estagiários das áreas de Educação Física e História. A metodologia utilizada parte do materialismo histórico e dialético como teoria e método, utilizando como ferramentas observações e relatos de experiência dos professores, em um primeiro momento e posteriormente entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da investigação que são estudantes trabalhadores, professores estagiários e gestores do Programa. Aponta-se como considerações iniciais, levando em conta o que emerge da experiência bem como da historicidade da Educação de Jovens e Adultos, para a necessidade de um resgate da centralidade do trabalho como princípio educativo nesta modalidade de ensino, bem como de uma proposta de escola unitária e de uma educação politécnica e omnilateral, a partir da perspectiva marxista de educação, construindo uma proposta educacional dos trabalhadores e não para os trabalhadores.

Palavras-chave: Educação de Trabalhadores. Trabalho e Educação. Contra-hegemonia.

ABSTRACT

This article presents the initial considerations of a research project that aims to problematize the relationship between work and education in an adult workers' schooling program of Porto Alegre/RS municipal City Hall, based on the experiences of trainee teachers of Physical Education and History. The methodology used falls within the historical and dialectical materialism as a theory and method. Data was generated, firstly, through observation and reports of the participant teachers' experiences and, secondly, through semi-structured interviews with them. Taking into account what emerges from experience as well as from the historicity of Young People and Adults Education, some initial considerations refers to a) the need for a rescue of the centrality of work as an educational principle in this modality of teaching and b) a proposal of a unitary school and a polytechnical and omnilateral education, from the Marxist perspective of education, in order to construct an educational proposal of the workers and not for the workers.

Keywords: Education of Workers. Work and education. Counter-hegemony.

RESUMEN

El presente trabajo trata de las consideraciones iniciales de un proyecto de investigación que tiene como objetivo problematizar la relación entre trabajo y educación en un programa de escolarización de adultos trabajadores de la Municipalidad de Porto Alegre / RS a partir de la experiencia de profesores pasantes de las áreas de Educación Física e Historia. La metodología utilizada parte del materialismo histórico y dialéctico como teoría y método, utilizando como herramientas observaciones y relatos de experiencia de los profesores, en un primer momento y posteriormente entrevistas semiestructuradas con los sujetos de la investigación que son estudiantes trabajadores, profesores pasantes y gestores del trabajo programa. Se apunta como consideraciones iniciales, teniendo en cuenta lo que emerge de la experiencia así como de la historicidad de la Educación de Jóvenes y Adultos, para la necesidad de un rescate de la centralidad del trabajo como principio educativo en esta modalidad de enseñanza, así como de una propuesta de trabajo escuela unitaria y de una educación politécnica y omnilateral, a partir de la perspectiva marxista de educación, construyendo una propuesta educativa de los trabajadores y no para los trabajadores

Palabras-clave: Educación de Trabajadores. Trabajo y Educación. Contrahegemonía.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz presentes considerações acerca de um projeto de pesquisa que se encontra em fase inicial e que tem como eixo central a relação entre trabalho e educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um programa de escolarização de trabalhadores e trabalhadoras da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA). O objetivo desta pesquisa é compreender a historicidade e as contradições da relação entre trabalho e

educação na educação de trabalhadores, a partir do Programa Compartilhar. Esse programa visa à escolarização de servidores públicos, buscando problematizar a prática docente realizada na modalidade de estágio extracurricular durante a formação de dois graduandos em Licenciatura, um do curso de Educação Física e outro do curso de História, entre os anos 2015 e 2017.

Utilizando-se de conceitos centrais do materialismo histórico dialético, como teoria e método, emergem como problemáticas de pesquisa: como se dá a relação entre trabalho e educação na *práxis* do Programa Compartilhar? Levando em conta a trajetória de vida dos estudantes trabalhadores, quais as concepções que trazem sobre trabalho e educação? Que relação se estabelece entre trabalho e educação na prática dos professores-estagiários e dos gestores da iniciativa? Como se dá os processos de ensino e aprendizagem, quais as estratégias pedagógicas presentes e como se dá a construção do curricular? Como o Programa Compartilhar pode contribuir para uma formação da classe trabalhadora?

Refletir acerca da prática, tornar-se um professor-pesquisador é exigência necessária à prática docente, como afirma Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*:

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, 1996, p. 29)

A experiência enquanto estudante-professor, durante o estágio docente extracurricular no Programa Compartilhar, coloca o estudante como atuante, mas também como observador, como ator implicado na prática pedagógica, como alguém que reflete acerca do ensino e das relações que se dão no espaço escolar. O estágio é um momento de inserção na escola e de experimentação que possibilita ao estudante reconhecer sua didática, exercitar sua autenticidade e autonomia, aliando teoria e prática. As experiências vividas, quando confrontadas com os estudos realizados durante a graduação, fazem compreender melhor o sistema escolar bem como a sociedade e sua complexidade.

Além disso, a necessidade de construir teoria acerca da prática na EJA, em especial acerca da educação de trabalhadores, faz-se de extrema relevância para atualização dos conceitos elaborados na área, para a qualificação da prática docente e para a construção efetiva de uma educação *dos* trabalhadores e não *para* os trabalhadores. No atual contexto, também se faz necessário pesquisas que desvelem o marco sócio-político-econômico recente de reestruturação do capitalismo, de avanço do setor privado sobre o público, da perda da centralidade do trabalho e seus reflexos na educação dos trabalhadores. Analisar o Programa

Compartilhar também se apresenta como possibilidade de evidenciá-lo e qualificá-lo, garantindo sua continuidade como política essencial para a formação e escolarização dos servidores públicos municipais.

Após as ponderações acima, apresenta-se, na sequência: em (2), o referencial teórico da pesquisa tomando por base a produção acerca da temática de Frigotto (2012; 2011; 2009), Nosella (2012), Antunes (1997), Ventura (2011), Ciavatta (2011) dentre outros; em (3), a explicitação da metodologia utilizada, onde se apresenta os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; em (4), a descrição dos dados até o momento, que, diante da perspectiva metodológica apresenta-se como um “todo caótico”, com base na experiência concreta; em (5), a análise dos dados com base no referencial teórico. Por fim, em (6), a conclusão, em sua fase inicial, levando em conta o acúmulo empírico e teórico até o presente momento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Diante das contradições que emergem de um programa da EJA com uma realidade tão específica, faz-se necessário trazer presente a histórica relação entre trabalho e educação que no Programa Compartilhar e no ensino de adultos trabalhadores parece central para o trabalho pedagógico. Numa perspectiva histórico-dialética, a noção de trabalho não é uma ideia vaga ou estática; o trabalho humano atinge diferentes formas e concepções ao longo da História. Segundo Nosella (2012) a revolução burguesa coloca a educação a serviço de seus interesses, tendo a tarefa de aprimorar a força de trabalho para o mercado, para as novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. Com o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, o trabalho assume o sentido de emprego remunerado e o trabalhador, que perde a ilusão de que as máquinas reduzem sua jornada de trabalho, passam a crer nos seus próprios companheiros e a constituírem-se enquanto classe trabalhadora, em oposição à classe detentora dos meios de produção.

A divisão do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre aqueles que executam e aqueles que pensam e controlam o trabalho manual tem tratado de garantir os interesses do capital, negando, não apenas o poder à classe trabalhadora, mas também o conhecimento; o saber produzido pelos próprios trabalhadores. A escola, enquanto instituição que se encontra no âmbito da superestrutura da sociedade, precisa garantir a continuidade desse sistema. Para Marx, o conceito de superestrutura são aqueles aparatos que garantem a reprodução das relações sociais, ou seja, a classe dominante no poder controla não apenas a

força material, mas também a força espiritual, regulando a produção e a reprodução das ideias (MARX, 1993). Sendo assim, a escola criada na sociedade capitalista, é uma escola dual, ou seja, uma escola para os trabalhadores manuais, para os produtores de riqueza, e uma escola para os detentores da força material e das ideias.

Nas décadas de 1970 e 1980, há uma reestruturação do capitalismo que passa de um modo de acumulação em massa (fordista/taylorista), para uma acumulação flexível da produção (toyotista). Essa reorganização torna o trabalho mais complexificado e a classe trabalhadora mais fragmentada e heterogênea, aumentando o número de trabalhadores do setor de serviços, ao passo que há uma subproletarização através do trabalho terceirizado, precarizado, temporário e parcial. (ANTUNES, 1997) A educação, então, passa a atender essas exigências do novo mercado de trabalho, que necessita de uma mão de obra mais intelectualizada frente aos avanços tecnológicos da microeletrônica, da robótica, da automação, da informatização; sendo necessário um trabalhador multifuncional. Assim, a educação precisa dar conta de uma formação mais generalista, pensada, especialmente após as reformas neoliberais dos anos 1990, a partir de uma *pedagogia das competências* o que se percebe nas novas políticas para a educação básica, pautada por estruturas curriculares centradas em competências e habilidades. “São as competências de conhecimentos, saberes, atitudes, valores, renováveis ao longo da vida, que supostamente garantem, não mais o emprego, mas a empregabilidade.” (FRIGOTTO, 2011, p. 115-116)

Em outro trabalho, Frigotto (2009), ao tratar dos diferentes sentidos que assumem o trabalho ao longo da história, afirma que é necessário resgatar o trabalho como princípio educativo. Isto está ligado, não apenas a um método pedagógico ou à escola, mas também a um processo de socialização e internalização desde a infância do trabalho como produtor de valores de uso e como direito e dever de todos. Na concepção de Frigotto, e de outros educadores como Gomes (2012), Arroyo (2012) e Arruda (2012), trata-se de lidar com o plano das contradições no seio do capitalismo e disputar uma perspectiva de escola unitária e uma educação *omnilateral*, ou seja, que compreenda as dimensões do mundo das necessidades e das liberdades.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, como afirma DAMO *et al* (2012) que se constitua uma educação *da* classe trabalhadora e não *para* a classe trabalhadora. O trabalhador deve ser sujeito e não objeto da educação, sendo os seus saberes de classe considerados nas propostas educativas. Embora a escola e a educação estejam atreladas ao modelo de sociedade vigente, a perspectiva gramsciana de *hegemonia* nos coloca também a possibilidade de uma *contra-*

hegemonia.

No resgate histórico feito por Ventura (2011) acerca da EJA no Brasil, a autora afirma que esta modalidade de ensino sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade. Na década de 1930, com a estruturação do Brasil urbano-industrial, a necessidade de uma formação e qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho, exigia patamares mínimos de uma educação para todos. No período do Estado Novo (1937-1945), institucionaliza-se um modelo de educação para moldar os trabalhadores, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), afirmando uma educação de caráter dualista, ou seja, uma educação culta, intelectual e desinteressada para as elites, e uma educação técnica e profissionalizante para a classe trabalhadora. Com o fim do Estado Novo, há uma intensificação do capitalismo industrial, reforçando a necessidade de uma educação para o mercado de trabalho, mas há também uma preocupação com os índices de analfabetismo no país, visto que neste período era necessário aumentar o contingente eleitoral, ou seja, o número de alfabetizados, criando-se, assim, campanhas de alfabetização.

No início da década de 1960, com a crise de hegemonia da classe dominante, há uma politização em torno do tema da alfabetização e da sociedade como um todo, visto que há um aumento da organização popular e uma maior preocupação acerca da conscientização da classe trabalhadora, a fim de disputar a hegemonia da sociedade. Nasce, assim, uma concepção de educação libertadora, não pautada apenas na lógica funcionalista, mas na perspectiva de construir um novo homem e uma nova sociedade. (VENTURA, 2011). Com o golpe de 1964, a educação passa a ser pautada pelos acordos MEC-USAID, entre o Ministério Brasileiro e a Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional, com o objetivo de afinar a educação com a ideologia da segurança nacional. Neste período, ressalta-se a experiência do Mobral, as Cruzadas do ABC (Igreja Católica) e a regulamentação da modalidade de supletivo.

Ainda em relação a este processo histórico, Ventura (2011) afirma que, nas décadas de 1980 e 1990, com o processo de redemocratização e com o novo modelo de acumulação flexível do capital mundial, não bastava apenas reivindicar uma escola para todos; era preciso democratizar o espaço escolar, enfatizando uma pedagogia histórico-crítica e uma educação politécnica que, na ótica marxista, compreende uma educação corporal, intelectual e tecnológica. Começa-se a questionar, então, qual a identidade da EJA. Com a lógica neoliberal que impõe a competitividade numa economia globalizada, no governo Collor há um desmonte das políticas de EJA e no governo Itamar Franco há a diluição do dever do Estado em ofertar a educação nesta modalidade. Os programas de EJA passam a preocupar-se apenas com a

certificação, na perspectiva de uma pedagogia da hegemonia, baseado nas competências, na empregabilidade, no empoderamento e no individualismo, o que é reflexo do neoliberalismo. No governo Lula, inúmeras ações são realizadas para o fortalecimento da EJA, na estrutura do sistema educacional. Há a inclusão da modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA), além de programas como “Brasil Alfabetizado”, PROJOVEM e PROEJA.

A partir deste resgate histórico da EJA, Ventura (2011) conclui que se ampliou historicamente a certificação para os trabalhadores, mas não o acesso ao conhecimento, e que a EJA, constituiu-se como um mecanismo de mediação do conflito de classes. Apoiada na lógica da empregabilidade, das competências e do empoderamento, difunde entre os trabalhadores a ética individualista e competitiva dos “homens de negócio”. É necessário assim, romper com o caráter compensatório e assistencialista, numa perspectiva contra hegemônica, a fim de romper também com o caráter dualista da educação e articular a EJA na luta por transformações estruturais da sociedade.

Para Ciavatta (2011), outra questão central na modalidade da EJA trata da relação entre a escola e a vida fora dela. A autora afirma que “Uma crítica frequente à escola diz respeito à suposta distância entre o que se ensina na escola e o que se vive lá fora” (p. 26). Assim, uma questão que não pode ser negligenciada ao pensar práticas pedagógicas e currículos nesta modalidade é a questão do trabalho, visto que em sua maioria, jovens e adultos ingressam na EJA por adentrarem no mercado de trabalho, muitas vezes, precocemente. Desse modo, ao invés da EJA ocupar-se na *preparação para o mercado de trabalho*, é necessária uma formação *para o mundo do trabalho*, que seja técnica, científica e corporal, que alie formação geral e educação profissional, rompendo com a “cultura dos mínimos”, com a baixa qualidade educacional, com a infantilização e a subalternização dos seus sujeitos e com o caráter dual de escola.

3 METODOLOGIA

Metodologicamente, o materialismo histórico-dialético colabora para a apreensão da realidade numa perspectiva de *totalidade*, onde o todo e as partes se relacionam dialeticamente; de *historicidade*, que possibilita uma análise histórica da sociedade capitalista em que se vive e do objeto que será analisado; de *mediação*, em uma relação estrita com a realidade que é dinâmica; buscando assim compreender as *contradições* que emergem do campo estudado. Categorias essas que são compreendidas como centrais no método de pesquisa em Marx.

Segundo José Paulo Neto, “teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa.” (NETO, 2011, p. 21) Assim, Marx distancia-se do pensamento de Hegel que afirmava que o ponto de partida era o pensamento, o mundo das idéias, e afirma, na perspectiva materialista, que é a realidade concreta que produz o mundo das idéias, a consciência. Em *Contribuição para a crítica da economia política*, Marx afirma:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258)

Sendo assim, para realizar a pesquisa acerca do Programa Compartilhar, que é o objeto concreto, que parte de uma experiência concreta, tem-se como ponto de partida um “todo caótico” que se configura no nível da aparência. O processo de pesquisa possibilitará analisar uma realidade determinada, compreendendo sua dinâmica, sua estrutura e seu movimento, indo em direção a sua essência, aquilo que não se pode enxergar a “olho nu”. O Programa Compartilhar nasce e se desenvolve num espaço-tempo, ao qual irá ser articulado com o espaço-tempo de desenvolvimento da disciplina da EJA, percebendo como esta se articula com a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, ou seja, das relações produtivas no modo de produção capitalista. Assim, pretende-se apreender as contradições que emergem desse objeto real, seja no Programa Compartilhar, nas relações que se dão entre trabalho e educação e nas diferentes concepções pedagógicas. A mediação com a realidade, ou seja, com o espaço-tempo atual, é o que permite compreender a mobilidades das categorias analisadas.

A metodologia proposta, além de condizer com as concepções de mundo de quem pesquisa, é considerada coerente com uma perspectiva transformadora, ou seja, não se trata apenas de analisar criticamente a realidade, numa relação distanciada entre pesquisador e objeto pesquisado. Trata-se sim de, ao analisar o real, ao qual o pesquisador também faz parte, tanto do objeto real (o Programa Compartilhar) quanto da totalidade analisada (a sociedade de classes), nele intervir e transformar.

Compreender a realidade, para além do que se apresenta como imediato/aparente, pressupõe o desenvolvimento de uma consciência crítica que implica o compromisso com os seres humanos e o mundo, com o desvelamento de suas contradições, de modo

a criarmos as condições necessárias à transformação da realidade social na direção de relações comprometidas com o atendimento das reais necessidades humanas, e não das necessidades artificiais criadas pelo capital para a sua própria continuidade, para a perpetuação de seu metabolismo baseado na propriedade privada dos meios de produção e na desigual distribuição das riquezas socialmente produzidas. (DAMO *et al.*, 2012, p. 99)

Como caminho metodológico, ou seja, como ferramentas para a coleta de dados a serem analisados, pretende-se utilizar de diferentes estratégias metodológicas como análise documental (legislação da EJA e do Programa Compartilhar), oficinas, rodas de conversa, entrevistas semi-estruturadas com estudantes trabalhadores, professores estagiários e gestores do Programa Compartilhar.

Nessa proposta, as oficinas compreendem um processo de intervenção na realidade, fazendo com que os sujeitos de pesquisa sejam também produtores de conhecimento, e que possam vivenciar outras dimensões como a artística, a filosófica e a estética, através de disparadores como um filme, um poema, uma obra de arte. Enfatiza-se, assim, a necessidade de uma pesquisa também como um processo de engajamento, individual e coletivo, numa perspectiva crítica e criativa, que possa contribuir para a problematização e transformação da realidade.

4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, a análise dos fenômenos parte daquilo que está aparente na realidade concreta, emergindo na superfície imediata, empírica. Inicia-se, trazendo-se à tona elementos considerados relevantes da experiência de dois anos junto ao Programa Compartilhar, o que na perspectiva marxista trata-se ainda de um “todo caótico”.

O Programa Compartilhar da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, criado em 1989 e garantido pela ordem de serviço nº 033 de 1993¹, tem como objetivo possibilitar a escolarização de servidores municipais que não concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio regular. As aulas são ofertadas nos seus próprios locais de trabalho e os alunos são dispensados dois turnos de sua carga horária semanal de trabalho para realizarem os estudos, na modalidade da EJA. Os estudantes do Programa, em sua maioria, são homens trabalhadores com uma média de 50 anos que romperam com a trajetória escolar ainda na infância ou adolescência e iniciaram

¹ Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sma/usu_doc/ordem_servico_n0331.pdf , Acesso em: 24 set. 2018.

suas trajetórias de trabalho muito cedo. Realizam no serviço público atividades ligadas a setores de prestação de serviços como saneamento básico, segurança, pavimentação e manutenção de vias e obras, serviços gerais, entre outros.

A proposta curricular do programa é construída no Ensino Fundamental a partir dos próprios docentes estagiários e da coordenação pedagógica, levando em conta as diretrizes nacionais da educação básica e a estruturação proposta pela rede de ensino na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, organizada em *totalidades de conhecimento* (T1, T2 e T3 – alfabetização e anos iniciais; T4, T5 e T6 - anos finais)². O processo de avaliação neste nível também é elaborado pelos docentes estagiários e pela coordenação pedagógica, apresentando cada disciplina seus objetivos e conteúdos a serem trabalhados. Para o Ensino Médio o currículo é baseado nos conteúdos estipulados para avaliação do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) que confere ao estudante a certificação neste nível, a partir de provas realizadas.

Uma das questões que emerge inicialmente no processo de ensino-aprendizagem é acerca da relação entre professor e aluno. Embora cada professor/a estagiário/a tenha vivenciado esta relação de forma diferente, percebe-se que os estudantes trabalhadores do *Compartilhar* se colocavam em relação com os professores estagiários de forma hierarquizada, considerando o professor/a como aquele/a que sabe e que deve apenas ensinar algo. As relações que se estabeleceram durante as aulas realizadas foram marcadas pelas experiências e trajetórias de vida dos próprios professores estagiários, ou seja, observava-se, por exemplo, uma maior identificação dos estudantes com o professor de Educação Física. Esta identificação se dava tanto pelo fator geracional, como também pelo professor ter vivenciado o mundo do trabalho em atividades semelhantes às dos estudantes.

Outro elemento observado é a relação dos estudantes trabalhadores com o processo de ensino-aprendizagem. Percebia-se que as aulas onde se utilizava uma pedagogia tradicional ou tecnicista, centradas nos conteúdos já preestabelecidos, em práticas pedagógicas de apenas copiar o conteúdo já dado, os estudantes pareciam mais acostumados e à vontade e o objetivo da aula parecia ser alcançado rapidamente. Porém, em aulas numa perspectiva dialógica, onde problematizava-se o conteúdo a ser estudado e a centralidade estava na realidade do estudante, embora inicialmente não aderissem tanto a aula e tivessem certo receio de pautar suas experiências, ao longo do processo sentiam-se mais afetados e logo se dispunham a participar.

² Disponível em: <https://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

Percebe-se que essa relação é fruto do tempo histórico em que vivenciaram o espaço escolar ainda na infância e adolescência, quando estavam acostumados a executar tarefas e não as problematizar. Fruto também do seu distanciamento da educação e do ingresso no mundo do trabalho, em que a execução de tarefas manuais, no modo de produção onde estão inseridos, distancia-se cada vez mais do trabalho intelectual e do processo de ensinar e aprender.

Os desafios que se apresentavam no processo pedagógico residiam nas próprias concepções que os estudantes trabalhadores tinham do que é educação. O fator geracional e o distanciamento muito cedo do processo escolar, fazia com que trouxessem em suas experiências uma escola ainda em seu modelo tradicional, de uma relação hierarquizada entre professor e aluno, marcada ainda por castigos, repressão e mérito. Traziam também marcas de uma alfabetização precária, que se manifestava nos seus processos de escrita e leitura, o que desafiava constantemente os/as professores/as a também desafiá-los a despertarem o gosto pela leitura e pela escrita. Além disso, estes estudantes-trabalhadores também tinham o desafio, quase que diário, de driblar a desvalorização da educação nos meios em que convivem, seja no trabalho, na família, na igreja, no bairro. Embora muitos relatassem o apoio das famílias na retomada dos estudos, não raras vezes entre os próprios colegas de trabalho ouviam-se frases do tipo *“o que tu quer na escolinha?”*, *“ta indo lá pra matar trabalho”*, *“tu já aprendeu tudo que tinha que aprender nessa vida, pra quê mais?”*

Semanalmente, realizavam-se reuniões entre os/as professores/as estagiários/as e a coordenação pedagógica do Programa. Este espaço servia para organização, planejamento, avaliação e discussão teórica acerca do trabalho docente e possibilitava aos/às professores/as estagiários/as dialogarem acerca das diferentes experiências, compartilharem os desafios e os avanços no trabalho. Percebia-se, por vezes, que a reflexão pedagógica se colocava distante da prática, caindo em uma superficialidade da análise das intervenções e planejando-as sem levar em conta a realidade dos estudantes trabalhadores. A lógica de uma formação escolarizada, centrada em conteúdos a serem repassados e processos de avaliação com objetivo fim da certificação, acabava sendo inevitável. Embora a EJA e o Programa Compartilhar por um lado possibilitassem aos professores-estagiários um processo de criação e autonomia, por outro exigia a necessidade de seguir apostilas com conteúdos pré-estabelecidos, aplicação de provas e avaliações e o aligeiramento na escolarização dos estudantes.

Tendo como referencial o método sistematizado por Paulo Freire, para um processo de ensino-aprendizagem percebia-se no Programa Compartilhar que era extremamente necessário partir da realidade dos educandos para construir o trabalho pedagógico. Isso requeria dos

professores-estagiários conhecer suas realidades, elencar suas problemáticas e construir possibilidades de transformação. Emergia, assim, no cotidiano do programa, aquilo que Paulo Freire irá chamar de “*saberes de experiência feito*”, que tem origem no senso comum, e que, partindo dele, produz novos conhecimentos (FREIRE, 2015). A utilização do método de Paulo Freire, na busca pelos temas geradores, apresentava-se como um desafio também para os professores-estagiários e para a coordenação pedagógica. Por vezes, caía-se no equívoco de buscar os temas geradores entre os próprios professores, esquecendo-se que esta busca se dá junto aos estudantes trabalhadores e suas comunidades.

Ao longo das aulas de História e Educação Física (EF), foi-se descobrindo, professores e alunos, que a partir da problemática *trabalho* seria a chave para a construção de novos saberes com estes sujeitos. Partindo de suas tarefas cotidianas, de seus modos de produzir riqueza, de seus relatos acerca das relações trabalhistas, poder-se-ia contribuir para reaproximá-los do processo educativo que outrora se distanciaram. Desse modo nas aulas, buscava-se trazer presente temáticas como a história do trabalho, dos trabalhadores e das trabalhadoras, a história da EF, além de colocar disponível aos estudantes trabalhadores, conteúdos científicos de grande importância para seu cotidiano e que historicamente estiveram fora do currículo escolar como nutrição, desenvolvimento motor, fisiologia humana e do exercício. Passava-se, assim, a reconstruir os próprios modos de ensinar História e EF, rompendo com a História centrada em fatos lineares e com a Educação Física meramente esportivista. Buscava-se trazer presente o pensamento lógico histórico, situando-os no tempo e espaço, percebendo continuidades e rupturas, além de refletir acerca da objetificação dos corpos no capitalismo e de qual corpo a EF estava se tratando. Frente aos desafios, o objetivo estabelecido pelos professores, na área de História e EF, era romper com uma educação passiva, sem questionamentos e verticalizada, para construir uma educação ativa, crítica, questionadora da ordem vigente. Buscava-se, junto aos estudantes trabalhadores, a compreensão das relações sociais na sociedade de classes, no mundo do trabalho, evidenciando as injustiças da sociedade capitalista, a lógica de exploração sobre os corpos, buscando fazer com que compreendessem a sua realidade para transformá-la.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Diante das questões expostas pelos autores, levanta-se acerca da experiência do Programa Compartilhar muitas indagações. Quais os sentidos que o trabalho vem assumindo para os trabalhadores estudantes do programa? A estrutura organizacional do Programa vem contribuindo para uma lógica hegemônica na EJA ou para uma lógica contra-hegemônica? Há

uma lógica funcionalista de preparação e capacitação para o mercado de trabalho? Quais são os valores difundidos e como se aproximam trabalho e educação na vida desses sujeitos?

Compreende-se que os alunos do Compartilhar são fruto dessa divisão histórica entre trabalho e educação. Em relatos dos próprios estudantes em sala de aula, percebe-se em suas trajetórias que o trabalho é prioritário em detrimento da frequência à escola. Em suas falas é comum a compreensão de trabalho como sustento da família, e isto é algo a ser garantido por eles. Este abandono não pode ser compreendido como histórias de vidas isoladas, mas sim como característica estruturante da classe trabalhadora que precisa vender sua mão de obra na sociedade capitalista como forma de subsistência. Levando em conta essa dimensão estruturante, percebe-se que no contexto da família trabalhadora, é comum pais que sequer tiveram acesso à escola exigirem de seus filhos a prioridade ao trabalho em detrimento do estudo, visto ainda que a geração dos alunos do Compartilhar e de seus pais não tiveram a escola como dever e direito garantido a todos.

Embora hoje os alunos do Compartilhar consigam optar por retornarem à sala de aula através do Programa e demonstrem consciência da importância da retomada dos estudos, ainda não conseguem identificar o sentido da educação e do ensino para suas vidas e na sua relação com o trabalho. Isso foi identificado por meio de posturas em suas condições de estudantes ao manifestarem desinteresse e apatia na sala de aula, ao burlarem as combinações de horário e ao apresentarem sentimentos de obrigatoriedade de estarem na sala de aula. Há, dessa maneira, um descompasso entre aquilo que os alunos dizem sobre a educação e as suas práticas como estudantes. A ruptura entre trabalho e educação mostra o quanto a educação, no estágio de desenvolvimento do capitalismo em que a sociedade se encontra, cumpre um papel de preparação para o mercado de trabalho, tornando-se um produto mercadológico. Visto então que estes alunos ingressaram no mercado de trabalho já há bastante tempo, é difícil de compreenderem que a educação ainda possa servir para suas vidas numa perspectiva de emancipação e autonomia.

É necessário também questionar quais seriam então os sentidos da educação para estes estudantes trabalhadores? Qual educação vem sendo ofertada a eles, quais as concepções curriculares, pedagógicas e políticas estão presentes neste Programa? Quais os objetivos e valores estão presentes nessa educação? Para Saviani

A reflexão sobre os problemas educacionais inevitavelmente nos levará à questão dos valores. Com efeito, se esses problemas trazem a necessidade de uma reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação. Ou seja, quais são os

seus objetivos. E determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido. Além disso, [...] a educação visa o homem; na verdade que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? (SAVIANI, 2007, p. 43)

Percebe-se, ao analisar a experiência do Programa Compartilhar, que os professores estagiários não definem os objetivos e valores da proposta educativa do Programa, apenas foram dando segmento a um trabalho pedagógico já existente.

Sendo assim, faz-se necessário um aprofundamento maior acerca dos diferentes agentes, sejam eles gestores, coordenação pedagógica, e os próprios estudantes, sobre os objetivos do Programa. Porém, evidencia-se aqui hipóteses que se colocam no nível da aparência, apreendida em nossa experiência. O homem com o qual se está trabalhando está mais ligado à sua natureza de busca da sobrevivência, está preocupado em garantir as suas necessidades básicas e daqueles que com ele convive, ou seja, está mais adequado ao “mundo das necessidades” do que usufruir do mundo da cultura, da estética, da arte, do lazer, ou seja, das “liberdades”. Assim, a educação para eles está vinculada à melhoria nas formas de adquirir sua subsistência, através da escolarização que os possibilita ocupar cargos de chefia nos seus setores de trabalho, porém, como essa escolarização está possibilitando o acesso ao mundo das liberdades? Como está possibilitando o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente e relacionando-os com os saberes que já trazem consigo do mundo do trabalho, da rua, da família, da comunidade?

Segundo Meszáros (2008), o impacto do capital na educação, além das questões estruturais, passa pela transmissão de valores dominantes. Questiona-se também durante esta experiência pedagógica, como romper com a lógica do capital através da educação, desinternalizando valores tão arraigados pelo capitalismo. Assim, busca-se ressignificar os conhecimentos trabalhados em sala de aula, a fim de que esses pudessem dialogar e ser parte indissociável do mundo do trabalho. Porém, para Mészáros (2008) não basta uma educação que garanta o esclarecimento, a racionalidade que outrora lhes foi negada, é necessária uma mudança estrutural, que está para além da esfera educacional.

O estudante do Compartilhar rompeu muito cedo com a educação formal, mas continuou se educando naquilo que se chama de educação informal, que são as outras inúmeras formas de internalização da sociedade capitalista, como a mídia, a religião, a família e, inclusive, o trabalho. Como fazer esse processo de desinternalização? Um dos principais valores a ser desinternalizado junto aos estudantes-trabalhadores é acerca da sua subordinação enquanto trabalhador manual, ao trabalhador intelectual, contribuindo para que eles se compreendam

enquanto responsáveis no processo de trabalho pela prestação de serviços imprescindíveis à sociedade, e isto passa pela compreensão do trabalho como princípio educativo.

Analisando o papel que esses trabalhadores ocupam na esfera produtiva, reafirma-se a necessária retomada da centralidade do trabalho como produtor daquilo que é socialmente útil, com valor de uso e não de troca. Como afirma Antunes (1997), com a reestruturação produtiva do capital iniciada na década de 1970, há um aumento do número de trabalhadores do setor de serviços e uma diminuição do proletariado tradicional fabril, porém, não se pode negar que o trabalho continua sendo subjugado ao capital e que os trabalhadores continuam sendo força motora que constrói a materialidade da vida.

Na experiência com os estudantes trabalhadores do Programa Compartilhar, percebe-se que o sentido do trabalho por vezes assume a conotação de “castigo”, e a escolarização, mesmo que tardia, reflete uma esperança de libertação do aviltamento do trabalho manual que realizam. Opera-se, assim, uma contradição no nível de compreensão destes trabalhadores do papel que a educação possa realizar em suas trajetórias profissionais e também do sentido do trabalho, pois este por vezes também aparece como “dignidade”. Isso se percebe, por exemplo, na relação entre os trabalhadores que estudam e os demais trabalhadores. Não raras vezes, o tempo de deixar o trabalho para frequentar as aulas, é visto pelos trabalhadores em geral como “folga”, como “matar o tempo de serviço”, e o Programa é visto como “escolinha”, o que mostra a desvalorização da educação frente ao mundo do trabalho, este sim, digno de um homem, sendo a educação “um luxo”, um “tempo perdido”, segundo relatos de trabalhadores que não frequentam o Programa.

Analisa-se que há um avanço na organização dessa política da EJA ao possibilitar a escolarização dos trabalhadores durante a sua jornada de trabalho, visto que só restaria a estes a frequência do ensino numa escola regular no turno noturno, o que tornaria praticamente inviável ao servidor público que prioriza a realização de hora extra de trabalho, tendo por vezes uma jornada de quase 12h diárias. Porém, apesar deste avanço na gestão do tempo de educação, os objetivos do Programa também vêm acompanhados de uma lógica funcionalista, de certificação, onde a conclusão da educação básica serve a um determinado interesse, por vezes do gestor, em que o trabalhador possa ocupar determinados cargos, ou realizar determinadas atividades que antes não poderiam executar.

Assim vê-se que a reestruturação produtiva do capital que acirra a competição entre os trabalhadores mais qualificados e os menos qualificados, fragmentando a classe trabalhadora, precisa de projetos de educação que operem na lógica funcionalista de preparação para estes

novos postos de trabalho, sem, no entanto, qualificar o trabalhador em sua dimensão intelectual, científica. Além disso, na dimensão ideológica do processo educacional, muito não se pode desvendar, desmistificar e desinternalizar da lógica do capital. Isto se opera no cotidiano do Programa Compartilhar por meio da “cultura dos mínimos”, com o mínimo que o estudante precisa adquirir de conhecimento, numa lógica escolarizante aligeirada.

Isso tudo se opera, na maioria das vezes, não em uma lógica intencional, mas sim na naturalização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista, onde a educação enquanto aparato do estado cumpre um determinado papel a fim de reproduzir o *status quo*. Assim, tanto os estudantes estagiários, gestores e coordenadores pedagógicos, quanto os próprios alunos estão subjugados por essa lógica, mesmo consentindo ou não, mesmo concordando alguns mais ou menos. Ressalta-se ainda que, frente a uma modalidade de ensino historicamente subalternizada e a um programa organizado de forma distinta do espaço escolar, evidencia-se também que a formação universitária nos cursos de Licenciatura, ainda se apresenta defasada quanto à formação pedagógica para o trabalho na EJA e na educação de trabalhadores.

6 CONCLUSÃO

Na perspectiva gramscianiana, torna-se necessária a disputa e a construção de uma nova hegemonia, de um outro modelo de educação e de sociedade, sendo necessário pensar a educação em relação ao conjunto das relações sociais existentes no modo de produção vigente, criando um trabalho pedagógico que questione a atual organização do trabalho. Atualmente, vivencia-se na educação uma intervenção economicista dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros, que anulam o papel de professores e especialistas na área e direcionam o que deve ser trabalhado nas salas de aula, a fim de manter a hegemonia da lógica do capital.

Porém, é necessária uma disputa contra-hegemônica, pela escola e pela EJA, a fim de construir uma educação que seja integradora, unitária, politécnica para uma formação omnilateral. Para se construir uma relação entre trabalho e educação para além da lógica do capital, é necessário compreender que historicamente o projeto de educação esteve atrelado ao projeto de sociedade, sendo necessário também este ser disputado. Diante do apresentado até aqui, questiona-se como romper com uma prática educativa que atenda aos interesses dominantes, para realizar uma *práxis* pedagógica na educação de adultos trabalhadores que seja coerente com uma *pedagogia libertadora*.

Para garantir um processo educativo que atenda aos interesses dos trabalhadores, é

necessário romper com a dicotomia entre o pensar e o fazer e garantir que tal processo tenha como ponto de partida e de chegada o mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como os trabalhadores produzem sua existência. Trata-se de compreender o trabalho como direito e dever de todos e de educar para a *conscientização* de que ninguém deve ser detentor de privilégios, a partir da exploração do corpo do outro. É necessário o resgate ontológico da categoria trabalho como aquele que define o modo humano de existência, que produz a materialidade da vida e a consciência do ser social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. *In: GOMEZ, C. M. et al. (Org.) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ARRUDA, M. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. *In: GOMEZ, C. M. et al. (Org.) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 4, p. 83-101.

CIAVATTA, M. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. *In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org.) Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

DAMO, A. *et al.* Educação da classe trabalhadora: emancipação dos sentidos e libertação da consciência. *In: GONÇALVES, L. D.; MACHADO, C. (Org.) Marx e a educação: trabalho, natureza e conflito*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In: GOMEZ, C. M. et al. (Org.) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012, cap. 1, p.19-38

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso. *In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org.) Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 40, p. 168-194, jan.-abr. 2009. Disponível

em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100014&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 14 mar. 2009.

GOMES, C. M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. *In: GOMEZ, C. M. et al. (Org.) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 4, p. 59-81

MARX, K. **A ideologia alemã.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

NETO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, P. Trabalho e educação. *In: GOMEZ, C. M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 2, 39-58

SAVIANNI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Org.) Trabalho e Educação de Jovens e Adultos.* Brasília: Laber Livro e Editora UFF, 2011.