

## **A ARTICULAÇÃO ENTRE O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE A INCORPORAÇÃO DOS SABERES DE ALUNOS TRABALHADORES À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CASTILHO, Ana Paula Leite – UFMG**

**GT: Educação de Jovens e Adultos / n.18**

**Agência Financiadora: CAPES**

Esse texto procura estabelecer uma relação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos a partir de uma elaboração teórica acerca do tema e sua articulação com alguns dados de pesquisa. A relação “trabalho e educação” na Educação de Jovens e Adultos – EJA – pode ser pensada pela relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho, já que estamos falando de um público que desde muito cedo interrompeu seus estudos pela necessidade de trabalhar, e a grande maioria teve como principal motivação para retornar à escola justamente o desejo de melhorias nessa área.

Segundo Aranha (2003), reconhecer a necessidade de estabelecer um diálogo entre esses conhecimentos é assumir uma postura epistemológica e ontológica que foge dos padrões tradicionais.

Epistemologicamente seria reconhecer e valorizar outro tipo de conhecimento para além do conhecimento sistematizado, socialmente valorizado. (...) denominado como conhecimento tácito. (...) o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico (ARANHA, 2003, p. 105).

Nesse sentido, reconhecer que o jovem e adulto trabalhador traz conhecimentos que vão além daqueles ditos científicos significa valorizar outros saberes que formam esses sujeitos.

Nessa postura epistemológica está subjacente uma visão ontológica, que reconhece o trabalhador como sujeito do conhecimento e do saber, capaz de aprender, e reconhecer que esse trabalhador produz saber e é capaz de adquirir novos conhecimentos significa reconhecer a sua dimensão humana (ARANHA, 2003).

Tal postura epistemológica e ontológica traz enormes desafios na educação/formação do trabalhador, já que exige metodologias que possam fazer brotar o conhecimento tácito do trabalhador. Implica no reconhecimento da escola como local de ingresso dos alunos trabalhadores numa modalidade especial desse processo humano que não começa nem termina na escola, mas se prolonga pela vida afora (ARANHA, 2003).

Para que uma proposta pedagógica possa colocar em prática essa opção metodológica, um trabalho constante de avaliação seria necessário, uma vez que vários fatores influenciam na intermediação entre a teoria e a prática.

### **A centralidade conferida ao(s) mundo(s) do trabalho pelos alunos da EJA**

Quando dirigimos nosso olhar para o atual mundo do trabalho ou mundos do trabalho, como já vem sendo denominado, nos deparamos com um novo mundo? Certamente, para responder a essa questão, precisaríamos de historicizar o próprio trabalho. Esse não é nosso propósito nesse texto, mesmo porque isso já foi feito anteriormente por outros autores. Entretanto, cabe-nos retomar alguns pontos-chave, entre eles a análise do modo de produção capitalista, suas transformações e as implicações na formação dos trabalhadores. Isso supõe pensarmos o capital como relação social, relação que os homens estabelecem entre si mediante coisas e que é de mão dupla, complementar e contraditória.

Colocar o trabalho como centro, como espaço de formação privilegiado, também traz o desafio de refletirmos sobre o modo de produção e mobilização de saberes dos trabalhadores no próprio processo de trabalho.

No público da EJA, constata-se o trabalho como um *lócus* de formação, que, segundo Aranha (2003, p. 105) é: “(...) fonte de aquisição de conhecimento, de formação de valores e condutas, nem sempre reforçando a autonomia do trabalhador, mas influenciando decisivamente na sua constituição enquanto cidadão e sujeito histórico-sócio-cultural.”

Percebemos, nos dados obtidos na nossa pesquisa, que há uma centralidade conferida ao trabalho no que se refere tanto à evasão dos educandos quanto ao retorno dos mesmos aos estudos.

Nas entrevistas realizadas, os alunos relataram a dificuldade em conciliar escola e trabalho em decorrência da falta de cursos noturnos, do cansaço pela longa jornada de trabalho e dos afazeres domésticos, da distância entre a casa e a escola e da necessidade de trabalhar se impondo diante das dificuldades financeiras, levando os alunos a priorizarem o trabalho em detrimento dos estudos. Isso os levou a interromper seus estudos.

Quanto aos motivos que levaram o aluno a retornar à escola, temos a busca de um trabalho como o motivo mais apontado, seguido pelo desejo de aprender coisas novas. Embora a expectativa de melhorias profissionais seja um dos fatores que motivam o público da EJA a dar continuidade aos estudos, não podemos desprezar outros motivos, que confirmam a importância do espaço educacional na vida de um sujeito.

A preocupação em se manter empregado, ou mesmo conseguir um emprego, pôde ser constatada também nas questões abertas desse questionário<sup>1</sup>.

### **Transformações no mundo do trabalho**

Retomando a discussão sobre a integração do trabalho na escola, de acordo com Aranha (2003), o trabalho, por ter aspectos contraditórios, que formam e deformam o sujeito, precisa ser compreendido no contexto histórico mais amplo, já que é nessa dinâmica que o conhecimento ali é gerado.

Assim, para focalizar o trabalho na atualidade, precisamos traçar um panorama das mudanças que vêm ocorrendo nos modelos de produção, organização, divisão e racionalização do trabalho capitalista. As mudanças vieram sempre com uma preocupação central: a procura por maior produtividade.

---

<sup>1</sup> O Questionário de Atualização do Perfil foi aplicado às duas turmas de EJA pesquisadas, em que obtivemos o total de 26 alunos respondentes. Quanto à questão sobre as maiores dificuldades que os alunos dizem encontrar na vida, as respostas referem-se à área financeira e ao desemprego. Aprofundamos e confirmamos os dados por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com alunos, professores e coordenação da escola.

De 1945 até 1970, podemos dizer que o mundo ocidental passou por um período de crescimento econômico relativamente estável, ligado ao desenvolvimento industrial e infra-estrutural de reconstrução pós-guerra. Esse período ainda pode ser caracterizado por uma elevação do padrão de vida, uma tendência de controle das crises, uma democracia de massa preservada e uma remota ameaça de guerra intercapitalista. Isso, pelo menos, nos países centrais, já que nos países periféricos a realidade teve componentes distintos, como no caso brasileiro.

A partir da década de 1970, a rigidez do modelo Fordista<sup>2</sup> mostrou-se incapaz de conter as contradições do capitalismo. A atual conjuntura econômica mundial tem exigido maior flexibilidade, já que o modelo anterior mostrou-se incapaz de atender a necessidade de maior produção do mercado global.

Antunes (2002) considera a crise do Taylorismo e do Fordismo como expressão fenomênica da crise estrutural do capital, que se observa pela tendência decrescente da taxa de lucro. Entre os outros sinais que configuram esse quadro crítico nos anos 70, podemos destacar a conseqüente retração do consumo em resposta ao desemprego, a hipertrofia da esfera financeira gerando a especulação do mercado financeiro, o aumento de concentração de capitais por meio das fusões de empresas monopolistas e oligopolistas, a crise do *Welfare State*<sup>3</sup> escancarando a crise fiscal do Estado, a retração dos gastos públicos e a transferência para o capital privado e o aumento de privatizações.

Quanto às respostas do capital à sua crise estrutural, Antunes (2002) analisa que, para lidar com os limites do Taylorismo e do Fordismo, o capital não transformou o modo de produção capitalista, apenas o reestruturou. A resposta dos trabalhadores se deu quando eclodiram revoltas do operário-massa, desde a década de 1960, contra os métodos

---

<sup>2</sup> No modelo Fordista e Taylorista de organização e gestão do processo de trabalho está subjacente uma racionalização que busca uma grande divisão do trabalho, com o parcelamento das tarefas e a separação entre concepção e execução. Ford aperfeiçoou o sistema de Taylor dando ênfase às técnicas e introduzindo a linha de montagem. Com o objetivo de ampliar a produção e o consumo, buscava-se movimentos precisos e gestos ritmados por meio de uma rígida divisão do trabalho, o que resultou numa redução de autonomia e iniciativa do trabalhador no âmbito da produção. As tarefas fragmentadas, repetitivas e definidas previamente pela gerência além de uma rígida disciplina do trabalho coletivo, sob uma pesada estrutura de controle da produção caracterizavam a aplicação desses métodos.

<sup>3</sup> O *Welfare State* foi fundado na implementação de políticas de bem-estar social, de pleno emprego, de consumo em massa e de consolidação da legislação trabalhista, assegurando o estabelecimento de contratos coletivos de trabalho e a interlocução com sindicatos organizados.

Tayloristas e Fordistas, pelo boicote e resistência ao trabalho despótico. O movimento operário tinha a possibilidade efetiva do controle social dos trabalhadores, dos meios materiais do processo produtivo, mas não conseguiu superar suas limitações e não foi capaz de se contrapor hegemonicamente à sociabilidade do capital. O capital respondeu por meio do salto tecnológico, do Toyotismo e da Qualidade Total.

O Toyotismo se diferencia do Fordismo principalmente por ser uma produção vinculada à demanda individualizada do mercado consumidor, fundamentada no trabalho em equipe, na produção flexível, com estrutura horizontalizada, na busca de participação dos trabalhadores para agilizar melhorias contínuas como os Círculos de Controle de Qualidade, e o emprego vitalício para uma parcela dos trabalhadores (no caso japonês).

O processo de produção nesse modelo supõe uma intensificação da exploração do trabalho. Isso se dá tanto pelos trabalhos que são feitos simultaneamente como pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva.

O cenário desse novo regime, a acumulação flexível, é o de desemprego, de contratos temporários, de desregulamentação dos direitos trabalhistas, da transferência da mão-de-obra assalariada para o setor de serviços e para a economia informal e a dificuldade dos jovens de se inserirem no mundo do trabalho e de adultos mais velhos para nele permanecerem (DIAS, 2000).

Identificamos no público pesquisado um pouco dessa realidade. Dos 26 alunos que preencheram o Questionário de Atualização do Perfil, 20 deles conciliam o trabalho com o estudo. Quanto à situação profissional desses alunos, 46,15% trabalha com carteira assinada. A jornada diária de trabalho de 55% dos alunos é de oito horas. E, quanto ao setor em que trabalham, a prestação de serviços abrange 55% deles. Esses dados foram confirmados na entrevista feita com os coordenadores da EJA da escola pesquisada.

Quanto ao aspecto contraditório do trabalho, pudemos constatar que os alunos vivenciaram situações formadoras e deformadoras, atribuindo aspectos positivos e negativos ao que aprenderam nos trabalhos por eles desempenhados. Além disso,

percebemos que tais vivências trouxeram uma riqueza de vida para esses sujeitos, em suas trajetórias profissionais.

Quanto aos aspectos positivos, formadores, que adquiriu no trabalho, um dos alunos se referiu a habilidade de dirigir, mas também aos conhecimentos que se articulam com as aprendizagens escolares. Outros alunos relatam aprendizagens que os surpreenderam, pois não imaginavam ter capacidades para o desempenho de algumas funções.

Tivemos relatos que se referiam às relações estabelecidas no trabalho, que se tornaram formas de reconhecimento positivo do desempenho profissional do aluno:

Ah, é o que eu te... é o mesmo que eu te falei, aprendi a ter contato com outras pessoas, né, acho que o melhor do trabalho é você ouvir os outros falar que o seu trabalho é um trabalho bom, e por causa de um trabalho, eu já entrei em vários outros empregos, é... nunca precisei chegar em fila, ficar esperando, cheguei, falei que tinha disposição, trabalhava e continuava no mesmo dia, no mesmo dia... [e aqui mesmo que eu comecei a trabalhar] no último emprego, eu fui dez hora da manhã, pra poder fazer entrevista e já continuei... já cheguei e comecei a trabalhar. Então, assim, é bom você ter... você ter disposição pra trabalhar e as pessoas vê o resultado do que você faz, né, e a pessoa poder ligar pra alguém, ó, o trabalho dela é bom, e a pessoa já chegar e confiar em você. Então isso, é muito bom (trecho da entrevista com a aluna Mônica – nome fictício).

Quando perguntado quanto ao que aprendeu de ruim no trabalho, um aluno fala de aspectos relacionados às atitudes, essas muitas vezes dirigidas à agressão, impulsionadas pela irritação provocada no ambiente de trabalho.

A maioria dos relatos quanto às aprendizagens que consideraram negativas, se refere aos aspectos das relações no trabalho, principalmente aqueles que remetem às relações permeadas pela falsidade, por pessimismo, competição, desonestidade, exploração, etc.

### **O trabalho e a produção de saber**

Voltamos então a colocar o trabalho no cerne da questão. Para pensar a relação trabalho e educação, vamos dialogar com Aranha (2000), que traz reflexões pertinentes ao presente texto. Segundo a autora (2000, p. 56), “(...) o capital cria mecanismos através dos quais o trabalhador, no processo de trabalho, não se percebe como um sujeito que cria, que transforma e se auto-transforma”.

Em decorrência disso, temos uma relação de exploração, por meio da mais-valia. Estabelece-se, assim, uma contradição concreta no interior do processo de trabalho. O capital utiliza-se da tecnologia e da organização do processo de trabalho para aumentar a produtividade, via intensificação do uso da força de trabalho. Nessa tensão, os trabalhadores encontram como forma de luta contra a exploração a resistência, com suas várias possibilidades.

O conhecimento produzido pela tecnologia, pela ciência vira força produtiva nas mãos dos capitalistas. E é a luta de classes que direciona esse conhecimento. Mas a classe trabalhadora é despossuída tanto do produto de seu trabalho quanto da própria forma de organizar o trabalho, gerando o processo de alienação caracterizado por Aranha no início desse item.

Nesse sentido, sobre uma mesma realidade, duas práticas sociais distintas se expressam em dois campos distintos. De um lado, o campo da prática dos trabalhadores, o da produção de mais-valia; de outro, o dos capitalistas, o da apropriação/realização da mais-valia (SANTOS, 2001, p. 29).

Interessante para a nossa reflexão é a colocação de Antunes (2002) que trata o trabalho como algo complexo e contraditório: ao mesmo tempo em que é liberdade, é servidão, ao mesmo tempo em que forma, deforma, e, por isso, não basta adotar uma visão unilateral como a do tipo que advoga o fim do trabalho ou a que faz a apologia ao trabalho. O trabalho não pode ser tratado de modo uno, mas múltiplo.

Retomando então Aranha (2000), a autora vai nos remeter aos conceitos de trabalho concreto e trabalho abstrato. Esses conceitos nos trazem a dimensão de como se dá a coexistência de dois pólos contraditórios, mas não auto-excludentes, no processo de trabalho. O trabalho abstrato está presente quando o capital assume mecanismos que transformam o trabalho de cada um de nós em trabalho sem característica própria, sem identidade, despersonificando a ação do trabalhador. Mas há também um processo de resistência, de criação, que resgata a individualidade e a possibilidade de libertação do sujeito, que é chamado de trabalho concreto. Apesar de esse último estar subsumido ao primeiro, ele não deixa de existir.

O trabalho concreto, que propicia a criação, tem como uma de suas fontes a que se realiza na diferença entre o trabalho real e o trabalho prescrito (ARANHA, 2000). Eloísa Helena dos Santos (1997), ao lidar com essas duas categorias analíticas da atividade do trabalho, o trabalho prescrito e o trabalho real<sup>4</sup>, reconhece que a diferença entre elas ocorre pela intervenção do trabalhador, do seu saber, de sua subjetividade. Isso quer dizer que o trabalhador elabora um saber sobre o trabalho que não é apenas constituído pelo espaço do trabalho em si, mas que envolve um processo dinâmico, histórico, social e subjetivo, e que, na literatura específica, é chamado de conhecimento tácito (ARANHA, 1997).

Para Aranha (2003, p. 105), os trabalhadores adquirem conhecimentos no trabalho que vão além das informações e habilidades propiciadas por cursos e treinamentos.

(...) há todo um processo cultural, interpessoal, social onde os trabalhadores, pela sua própria experiência no trabalho, vivência em diversos ambientes, relacionamento com diferentes pessoas, constroem e adquirem um conhecimento contínuo sobre o seu fazer. Conhecimento nem sempre codificável, mas extremamente significativo para o andamento do trabalho. Trata-se do que, na sociologia do trabalho e na área de formação profissional é denominado como conhecimento tácito.

O conhecimento tácito é definido por Polanyi (1966) como o tipo de conhecimento que nem sempre é percebido pelo sujeito, já que está subjacente a outra tarefa, que se torna seu foco de atenção. Entretanto, são conhecimentos usados de maneira instrumental, pois contribuem para a realização de uma tarefa, ou para facilitar a compreensão de algo. Para esse autor, “sabemos mais do que podemos dizer”, pois o conhecimento passa pelo corpo todo, e não pode ser totalmente explicitado, não pode ser descrito em palavras. A dificuldade em expressar-se de forma sistematizada muitas vezes é compreendida de forma a desvalorizar esse conhecimento.

Os alunos da EJA enfatizam a importância de conhecimentos que adquiriram no trabalho, fundamentais para o bom desempenho de suas atividades. Um dos alunos que entrevistamos nos fornece um exemplo do que podemos chamar de conhecimento tácito, fundamental para colocar em trabalho o saber a seu favor:

---

<sup>4</sup> O trabalho prescrito se refere à definição prévia da maneira como o trabalhador deve executar o trabalho. No entanto, o trabalho que é prescrito nunca é executado da maneira exata como foi definido anteriormente. O trabalho executado chama-se trabalho real (Dicionário da Educação Profissional, p. 344).



Ah, percebe com o ouvido, não é, a pessoa passa muito tempo assim num trabalho, ela vê quando a máquina tá estragando, ela começa a fazer um barulho diferente, aí, cê vai lá e desliga ela, mexe na outra, aí, cê mexe aquela lá, deixa ela rodando lá, aí vai lá e conversa com o rapaz: “Ó, a máquina está assim, fazendo um barulho assim, assim e assado”. Aí, ele fala: “Ah, como é que cê sabe?” “Ah, pelo ouvido...”, aí ele vai lá e pára a máquina, ele liga ela, aí, ele vê: “Ó, realmente, está com um barulho muito diferente...”, aí eu: “Viu, não falei com cê?” [ ] com um bom ouvido, bom... (...) porque um novato não vai percebê um barulho, porque lá é tanto barulho, e cê tem que tá percebendo o barulho da máquina que // você está trabalhando... // (...) Especificamente, a sua máquina é que tá fazendo o barulho que você tem que percebê, se for um novato, ele vai ficar desatento, a máquina vai pará e vai dar um curto nas máquina toda, todas máquina pára (trecho da entrevista com o aluno André– nome fictício).

Schwartz (2001) nos traz uma importante contribuição para a compreensão dessa questão. De acordo com o autor, existe no trabalho algo que escapa ao conhecimento dos responsáveis pela formação profissional e formação geral nas instituições de ensino e que só pode ser alcançado por meio do conhecimento de quem vive as situações de trabalho, ou seja, os próprios trabalhadores. Para ele, a distância que existe entre o trabalho que foi prescrito e aquele que foi realizado concretamente é como um espaço onde cada um experimenta um determinado “uso de si”, recriando o que estava, supostamente, antecipado (SCHWARTZ, 2001, p. 11). Parte da idéia de que o trabalho é sempre um “dramático uso de si”, um debate entre as normas antecedentes e as renormalizações. O uso de si pode se dá pelos outros, já que o trabalho é, em parte, heterodeterminado por meio de normas, prescrições e valores construídos historicamente. E existe também o uso de si por si, já que os trabalhadores renormalizam as prescrições, e criam estratégias singulares para enfrentar os desafios do seu meio (SCHWARTZ, 2000).

A abordagem do trabalho como “uso de si” é o lugar de uma tensão problemática, que pressupõe negociações. O uso tem uma dualidade, pois o indivíduo é convocado pelo uso que se quer fazer dele, mas também pelo uso de si por si mesmo, que implica no uso de suas capacidades adquiridas singularmente e de acordo com sua conveniência. Nenhuma lógica de relações sociais o domina inteiramente, sem ela estar em algum grau submetida, por sua vez, a este tipo de exigências das quais são portadoras as vidas individuais (SCHWARTZ, 2000, p. 42).

Diante do que foi colocado até então, percebemos a emergência da subjetividade do trabalhador no processo de trabalho, expressa, fundamentalmente numa produção de saber que se manifesta na sua relação com o trabalho. Para Eloísa H. dos Santos (2000),

essa subjetividade se expressa à medida que o trabalhador recupera elementos de sua trajetória pessoal constitutivos de seus interesses, desejos e vontades, articulando-os com o seu projeto de vida. A autora enfatiza que essa subjetividade faz parte de um coletivo de subjetividades.

Para aprofundar a relação entre saber e subjetividade, vamos usar algumas noções de Charlot (2000), que partiu de reflexões sobre o fracasso escolar. Para ele, o que está em jogo no espaço do aprendizado é o tempo partilhado com outros homens, as relações com os outros e consigo próprio. “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78, grifos do autor).

Para Charlot (op. cit.), aprender é constitutivo do ser humano. Pois, ao nascermos, estamos submetidos à obrigação de aprender para que nos tornemos sujeitos. É aprendendo que nos apropriamos do mundo e nos tornamos sujeitos.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. (...) Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou eu, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Charlot (2000) distingue duas dimensões presentes na relação com o saber: a “relação com o saber” e a “relação de saber”. A “relação de saber” seria aquela que os indivíduos estabelecem tendo por mediação o saber. Muitas vezes, essa relação é perpassada por uma relação de poder. Na “relação de saber” que se estabelece no trabalho, encontra-se a produção de saber por parte dos trabalhadores e também sua apropriação por parte dos capitalistas (SANTOS, 2000). Já a “relação com o saber” remete à singularidade da relação de um sujeito determinado com o saber. Essa relação vai passar pelo sentido pessoal que o sujeito atribui ao saber, que, além da significação coletiva, marca sua subjetividade.

A necessidade de aprender leva o sujeito a exercer uma atividade situada em determinado espaço e em um certo momento e em permanente relação com o outro. Isso nos remete a algumas questões, como a de que existem locais mais adequados do que

outros para a aprendizagem sobre um certo objeto ou atividade acontecer ou existem momentos da história pessoal em que se está mais disponível para aprender determinadas coisas e que a situação de aprendizado é marcada pela relação interpessoal, o que faz com que o sujeito atribua sentidos diversos para a sua relação com o saber.

Portanto, com a noção de relação com o saber, Bernard Charlot propõe uma dimensão pouco valorizada nas teorias que tratam do fracasso escolar: a dimensão pessoal, da subjetividade, do desejo, dos sentimentos, dos saberes dos educandos. As implicações dessa dimensão quanto ao espaço do aprendizado são diversas, pois, além da significação social que é atribuída ao saber, há a dimensão única, pessoal, que pode contar tanto com sentidos e significados racionalmente construídos como com elementos do inconsciente (SANTOS, 2000).

Os saberes que os alunos da EJA trazem é de uma riqueza evidente. São saberes produzidos em diversos espaços de formação, onde se destacam aqueles produzidos/adquiridos no trabalho.

O aluno relata que a vida o ensinou a lidar com diversas situações e assim ele pôde colocar em prática o que aprendeu em outros contextos, principalmente nos trabalhos desempenhados anteriormente:

Ah, eu aprendi foi com a vida. A vida que me ensinou. (...) É trabalhando à noite, porque a pessoa que vai trabalhar de segurança mesmo começar a trabalhar em festas, é que a pessoa vai saber o que é ser segurança. Porque trabalhar em escola é um ritmo, aí você trabalhar onde que tem pessoas que pode tá com droga, com bebida, pode tá armado. Eu já passei diversas situação, mulheres brigando em festa que eu tive que tirar, já teve caso eu trabalhando no bairro Jaraguá aqui, houve um rapaz tentando bater no portão e saiu com o policial civil com uma arma e eu tive que dar um jeito de imobilizar eles. Então, se a pessoa tiver um conhecimento, preparo marcial, alguma luta, só para defesa, não é para ataque. Segurança não tá aí para poder brigar, para poder aprontar. Segurança tá aí para evitar isso venha a acontecer. E muitas pessoas hoje têm confundido. O segurança para poder apartar a bagunça e o segurança para fazer a bagunça. Então, eu acho assim que a pessoa para fazer um tipo de função dessa tem que ser muito cabeça fria para poder trabalhar, porque se não for não adianta. (...) Nas outras funções que eu tive, principalmente na de frentista, foi uma grande escola, porque me ensinou a chegar nas pessoas para poder conversar, para poder me abrir mais com as pessoas. Até nessa época eu não tinha voltado a estudar, não (trecho da entrevista com o aluno Maurício – nome fictício).

Outro exemplo foi revelado por uma das alunas entrevistadas, que relatou como sua relação com a patroa, que a contratou para um trabalho de secretária numa escola e depois como secretária do lar, a incentivou a buscar mais conhecimentos. Assim, reafirmamos que o trabalho e suas relações contribuem na formação dos educandos.

### **A relação trabalho e educação na EJA: possibilidades de incorporação dos saberes na prática pedagógica**

Levando-se em conta as reflexões teóricas apresentadas anteriormente, alguns aspectos podem ser relevantes nas práticas pedagógicas adotadas na EJA. Partindo da idéia de Aranha (2000) de que, se uma educação emancipadora busca contribuir para a desalienação, para o reencontro do sujeito enquanto produtor, construtor e autotransformador, o processo educativo não pode se dar apenas por um movimento discursivo. A autora entende a educação também enquanto relação social, na qual dimensões diversas dos diversos sujeitos são mobilizadas e na qual a descoberta, o (re)conhecimento opera na práxis e não no discurso. E, baseada em palestras de Arroyo afirma que educação não é encucação, não é transmissão de consciência. Isso já descarta uma via que talvez fosse a mais fácil: a de discorrer sobre as mazelas do capitalismo para resolver o problema da conscientização e da desalienação do sujeito. Nesse sentido, a autora alerta: “Felizmente (ou infelizmente) as coisas não são tão fáceis assim. E, mais ainda, o capital já tem a dimensão da amplitude da subjetividade do sujeito (ARANHA, 2000, p. 59)”.

Para Aranha (2003), é necessário reconhecer o conhecimento produzido/adquirido no mundo do trabalho, problematizando-o, e estabelecer um diálogo com o conhecimento escolar, permitindo ao educando e aos educadores a construção de novos conhecimentos, até mesmo contribuindo para a superação dos aspectos deformadores do trabalho.

De acordo com a pesquisa de Dias (2000), a experiência de trabalho confronta com o saber exigido da escola, bem como a aprendizagem escolar convoca o saber do trabalho. Acreditamos que a escola possa articular esses saberes e, para que consiga tal objetivo, é necessário que a escola promova atividades que problematizem o trabalho, mas que isso não fique só ao nível do discurso – que envolva os alunos nesse processo. Atividades

nas quais os alunos busquem depoimentos com os colegas de trabalho, produzam contos sobre o trabalho, colham notícias em boletins e jornais para que possam montar um mural-mosaico. Essas são formas de desenvolver essa problematização.

Há propostas que buscam considerar tais aspectos e tentam incorporar os saberes produzidos por esses alunos nas várias esferas da vida. Têm como desafio pronunciar os saberes que emergem da experiência, do trabalho e da cultura para refletir sobre eles (MIRANDA, 2003). Outros autores também destacam a incorporação dos saberes dos alunos no processo formativo: “A formação em seu sentido pleno é um direito dos cidadãos e deve ser encarada como um processo contínuo de construção e sistematização de saberes e conhecimentos” (HERMONT et al., 2000, p. 11).

O reconhecimento do papel da subjetividade dos educandos por meio de projetos que expressem a identidade de seus alunos, o incentivo à autonomia que pode ter implicações até sobre o seu processo de trabalho, a ênfase na negociação e construção conjunta de um projeto político-pedagógico e a valorização dos saberes que nem sempre são reconhecidos em outros espaços são aspectos dimensionados em alguns projetos de educação de trabalhadores<sup>5</sup>.

Na escola pesquisada, o trabalho não aparece como um dos eixos estruturantes da proposta pedagógica e ainda é visto de forma vaga, como um desafio a ser enfrentado, segundo uma das professoras. Para a coordenação da EJA, considerar o mundo do trabalho ainda restringe-se a flexibilizar os tempos e espaços escolares para os alunos.

Para um dos professores entrevistados, a EJA na escola pesquisada não tem como eixo central o mundo do trabalho, o que para ele pode até ser bom, pois torna o trabalho pedagógico mais diversificado. Embora haja um aspecto positivo ao não absolutizar o trabalho enquanto *locus* formador, sua fala nos remete a uma dificuldade de conferir ao trabalho o valor de um espaço formativo importante e contraditório, que merece problematização, e a uma dificuldade em reconhecer que a integração desses saberes dos alunos poderia até tornar o espaço escolar mais significativo para os mesmos.

---

<sup>5</sup> Como vislumbra o PET – Programa de Educação dos Trabalhadores (ver: Escola Sindical 7 de outubro).

Quando falamos em integrar o conhecimento dos alunos, numa relação dialógica com o conhecimento formal, esse professor propõe como alternativa o confronto entre os saberes, o que denota uma compreensão parcial do que seja, a valorização dos saberes do trabalhador. Ele revela também que uma das dificuldades que interferem em articular trabalho e educação se refere à própria dificuldade de construir projetos interdisciplinares.

Para alguns alunos, também torna-se difícil perceber como os conhecimentos que eles adquirem no trabalho podem relacionar-se ao conhecimento formal. Numa das questões abertas do questionário de atualização do perfil dos alunos, perguntamos se o que eles aprendem no trabalho é utilizado na escola, e podemos sintetizar as respostas dessa maneira:

<b>CONHECIMENTOS QUE APRENDERAM NO TRABALHO E QUE SÃO UTILIZADOS NA ESCOLA</b>	<b>Nº DE RESPOSTAS</b>
Não utiliza os conhecimentos do trabalho na escola	06
Conhecimentos relacionados a atitudes, comportamentos, interação pessoal	07
Conhecimentos ligados à área matemática	04
Conhecimentos de leitura e comunicação	02
Conhecimentos de informática	01
Conhecimentos espaciais/geográficos	01
Conhecimentos de capoeira	01

Embora o trabalho não seja priorizado como espaço de produção de conhecimentos dos alunos pela escola pesquisada, quando nos referimos à relação entre os saberes que os alunos trazem e a prática pedagógica da escola, identificamos uma preocupação maior em relacioná-los com o conhecimento escolar. Esses saberes, considerados saberes de vida, embora sejam também trazidos de outros espaços formativos, podem ter sido produzidos/adquiridos no mundo do trabalho. Tudo indica que o que falta a alguns professores é a percepção de que eles já fazem a relação trabalho-educação, só que de uma maneira não proposital, o que dificulta a valorização e a legitimação do conhecimento que o aluno traz e mesmo a problematização desse conhecimento e das condições concretas de sua produção.

Esses depoimentos que se seguem reforçam a importância da incorporação e ressignificação dos saberes dos educandos na proposta de trabalho da EJA na escola pesquisada:

Eu acho que num é questão de ser possível, não, eu acho que essa é a... essa é a função da escola. É de determinados conhecimentos, que não são conhecimentos, é... é legitimar esses conhecimentos, certo, porque são conhecimentos, sim, esse povo tem uma série de... Agora, num é legitimar com aquele papo de: “Ah, esse... esse conhecimento é o conhecimento...” Eu acho que é... que é ampliar ... (trecho da entrevista com a professora Sueli– nome fictício).

Eu acho que, mais que possível, é importante que a gente faça, importante, primeiro dá espaço pra eles aparecerem mesmos, pra eles se colocarem, porque eu acho que isso contribui também pra auto-afirmação dessas pessoas. Então, é ter oportunidade de trazer o seu conhecimento de mundo, a sua visão de mundo, mas eu não acho que a posição da escola seja uma posição pacífica, no sentido de deixar esse conhecimento do mundo no lugar em que está, eu acho que o que a gente permite é que o aluno reflita seus saberes e eventualmente ressignifique, nem sempre também ele vai ressignificar, mas eu acho que isso é... o nosso lugar inclusive permitir que o aluno questione o seu saber... eu acho que é esse que é o ponto (trecho da entrevista com a professora Rita– nome fictício).

Para ensinar Matemática, por exemplo, considerada por uma das professoras uma área tradicionalmente difícil, ela utiliza algumas estratégias que dão chance para o aluno revelar seu conhecimento:

(...) Divido o quadro “Como é que cê usou, como é que cê pensou?”. “Ah, pensei assim, assim, assim”, e é muito engraçado, porque eu aprendo muito [ ] eu aprendo, porque eles pensam de maneira, às vezes, usam estratégias mil pra resolver determinados problemas. (...) Construir caminhos, e aí, o que eu acho que eu tô ajudando é nisso, é construir outras possibilidades, outros caminhos. Porque, quando se diz que escola, a gente num ensina, a gente sempre usa, né, diz que ensina, ensina, ensina, por força de expressão, mas eu acho que a gente num ensina mesmo não, a gente ajuda na construção dos caminhos, certo, eu tô ajudando na construção do caminho, e eles me ajudam a construir também outros caminhos, porque, à medida que eu sei, como é que eles aprendem, como que eles pensam, eles tão me formando, né, num existe uma formação pra EJA, um professor de EJA, isso é uma dificuldade enorme pra nós, a gente aprende em serviço... (trecho da entrevista com a professora Sueli).

Por meio das observações que fizemos, notamos também a preocupação dos professores em estabelecer relações entre os saberes:

Mas a professora diz que eles têm que estar preparados para fazer bem também na escola, já que podem ser requisitados a escrever em outras situações, por exemplo, numa situação em que, ao fazer um teste para emprego, pede-se para escrever uma carta (diário de campo, 07/08/2003).

Identificamos em muitos momentos uma diversidade de explicações por parte dos professores, principalmente quando tratam das aulas de Matemática. Entretanto, diante dos relatos dos alunos sobre seus conhecimentos, estes nem sempre adquiridos no espaço escolar, percebemos que eles próprios poderiam participar mais, explicitando suas estratégias e as soluções para as atividades propostas. Às vezes, a relação com outros saberes não ficava clara na explicação dos(as) professores(as): (...) a professora diz para os alunos que está ensinando regra de 3 e porcentagem e que esse conhecimento é para o dia-a-dia (diário de campo, 04/09/2003).

Nesse sentido, concordamos com Ribeiro (1999) quanto à necessidade das pesquisas se empenharem na análise dos saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores e sua abordagem pedagógica.

## **BIBLIOGRAFIA**

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. SP: Boitempo editorial, 2002.

ARANHA, Antônia Vitória S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: Revista do NETE/FaE/UFMG, n. 2-ago/dez, 1997.

\_\_\_\_\_ Trabalho, subjetividade, educação. In: **Outrasfalas**. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, nº. 3, p. 54-63, agosto, 2000.

\_\_\_\_\_ Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, n. 12, jan/jun, 2003.



CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DIAS, Deise de Souza. **Jovem aluno trabalhador do ensino médio:** a articulação entre trabalho e educação. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2000.

**DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.** Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/ UFMG, 2000.

**ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO.** 15 anos CUT Brasil, Belo Horizonte, 2002.

HERMONT, Catherine Monique et alii. Projeto de Educação de Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito. In: **Outrasfalas.** Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, n. 3, p. 7-17, agosto, 2000.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Avaliação formativa no Projeto de Educação de Trabalhadores: deslocamentos na relação com o saber. In: **Alfabetização e Cidadania - Revista de Educação de Jovens e Adultos.** SP: RAAAB, n. 15, janeiro 2003, pg.33-39.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension.** New York: Doubleday and Co, 1966.

RIBEIRO, Vera M. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999, p. 184-201.

SANTOS, Eloísa Helena. Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. In: **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte, Revista do NETE/FaE/UFMG, n. 1, fev/jul, 1997.

---

\_\_\_\_\_. A produção do Saber e sua Legitimação Política. In: **Outras Falas.** Revista de Formação Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, n. 3. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro-CUT, agosto, 2000.

SANTOS, Oder José. Fundamentos da relação trabalho e educação. In: **Trabalho & Educação**. Revista do NETE, n. 9. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, jul/dez, 2001, pg 27-35.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Trabalho e Educação. In: **Presença Pedagógica**. V. 7, n. 38, mar./abr. 2001, pg 5-17. (Realização, tradução e apresentação: Eloísa Helena Santos e Daisy Moreira Cunha).

\_\_\_\_\_. Trabalho e uso de si. In: **Pro-posições**. Vol. 1, n. 5 (32), julho 2000, pg. 34-50.