

Maria Gorete Rodrigues de Amorim Lopes

**A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO *PROFESSOR*
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Maceió, 2005

Maria Gorete Rodrigues de Amorim Lopes

**A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO *PROFESSOR*
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Maria de Melo Moura e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Edna de Lima Bertoldo.

Universidade Federal de Alagoas
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação Brasileira

Maceió, 2005

Aos meus filhos, Chiara e Davi, pelo que representam na minha história de mulher, mãe e educadora e pelo que me instigam a querer sempre estar dando exemplo positivo de vida.

Aos meus pais, Amara e Sebastião pelo exemplo de perseverança e honestidade que sempre me deram.

A Ivânio Cunha, pela permanente dedicação, solidariedade e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Aos que direta ou indiretamente, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, expressamos, com carinho, nosso sentimento de gratidão.

À força que rege o Universo, que chamo de Deus, pela energia que me faz viver e buscar, na realização de sonhos, efetivar a minha existência histórica.

À Prof.^a Dr.^a Tânia Maria de Melo Moura, não somente pelo desempenho com eficiência na orientação deste trabalho, mas pelo exemplo de humanidade e comprometimento pessoal com o crescimento do outro, fazendo-o superar os condicionamentos apresentados e acreditar no potencial que tem, instigando-o, sempre, a ir mais além.

À Prof.^a Dr.^a Edna Bertoldo, pela crença na capacidade de superação de limites e pelas valiosas contribuições, enquanto co-orientadora, na compreensão das principais categorias deste trabalho, na perspectiva da ontologia lukacsiana.

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Suzana Jimenez e Laura Pizzi, pela disponibilidade e pelo comprometimento em fazer uma leitura cuidadosa e crítica das idéias que produzimos.

À Prof.^a Dr.^a e amiga Marinaide Queiroz Freitas, pela disposição permanente de ajudar – tendo sido a primeira pessoa a fazer leitura do nosso projeto de pesquisa – contribuindo, significativamente, na sua construção, movida pelo simples e sublime desejo de colaborar, e pela capacidade que tem desenvolvido de acreditar no potencial do outro e instigar o seu crescimento.

Às Prof.^{as} e amigas: Edna Lopes, pela energia e companheirismo permanente e pelos momentos de estudo, trabalho e lazer cultural que colaboraram muito para o alcance desse objetivo; Maria Ivone Santos de Oliveira (*in memoriam*), pela disponibilidade de revisar cuidadosamente nossa produção durante os dois anos de estudo e fazer significativas observações e intervenções a respeito do pensamento escrito; Eneide Rosso, pela amizade

constante, força e palavras de estímulo em todos os momentos em que os obstáculos desafiavam a capacidade de continuar; e Reneude Sá, pelo incentivo e solidariedade.

À equipe de Educação do SESI, especialmente à Silvia Andréa, pela compreensão, possibilitando a reorganização do nosso horário de trabalho e pela participação em todos os momentos relacionados ao estudo, promovidos no respectivo horário.

À equipe do Conselho Estadual de Educação, em especial ao Prof. Elcio Verçosa, pela compreensão e permanente apoio; à Ângela Márcia e Lindizay, pela amizade e solidariedade constante.

À Direção e Coordenação Pedagógica da Escola Estadual D. Pedro II - CEPA, espaço da pesquisa, pelo acolhimento; às professoras, aos alunos, especialmente, aos que disponibilizaram tempo e com boa vontade participaram das entrevistas.

À Coordenadora Pedagógica Quitéria Tomás e a Prof^a Francisca Mendes, da Escola Estadual Princesa Isabel, pela compreensão e solidariedade.

Aos professores e colegas da segunda turma do Mestrado em Educação Brasileira – CEDU/UFAL, especialmente Lucas Pereira e Clébio Correia, pelos momentos de estudo que mediarão aprendizagens necessárias à investigação deste trabalho.

Ao Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos – FAEJA, pelo espaço de formação e pelos riquíssimos momentos de discussão, contribuindo significativamente para a objetividade desta pesquisa.

A todos que compõem o Grupo de Pesquisa: Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, pelos momentos de estudo e aprendizagens construídas;

Aos amigos e familiares, especialmente Ana Kecé, Lúcia e Severino Lopes e minhas irmãs Fátima, Cristina e Betânia, pela força e carinho.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo caracterizar a especificidade da atividade do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos, a partir do estudo das categorias trabalho e educação na sua dimensão ontológica. A experiência nessa modalidade de ensino, desde 1993, e a observação da prática docente por meio da função de coordenação pedagógica, nos fizeram supor que: na EJA tanto professor quanto aluno são trabalhadores, mas o professor não reconhece no aluno um trabalhador, e, também, não tem clareza quanto a especificidade do trabalho que desenvolve e daí nasce o problema: Qual então a especificidade do trabalho do professor da EJA? Para análise desta problemática, lançamos mão da pesquisa qualitativa, e utilizamos, além do estudo bibliográfico a pesquisa de campo com estudo exploratório, aplicando-se as técnicas da entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo. O estudo dos escritos de Lukács (1978) e Bertoldo (2002, 2003 e 2004), no âmbito das categorias trabalho e educação, e das contribuições de Freire (1987, 1992 e 1996), Moura (1999), Pinto (2005) e outros pesquisadores da área da EJA, contribuiu para melhor caracterizar a especificidade do trabalho do professor, enquanto sujeito trabalhador que desenvolve atividades de posições teleológicas secundárias, ou seja, atua no campo da subjetividade do aluno que também é um trabalhador. Nesse sentido, compreende-se que, considerar o conhecimento existente no aluno, construído na experiência de trabalho e por ela, transformando-o no ponto de partida do planejamento da prática pedagógica, com consciência do objetivo a ser alcançado, torna-se indispensável ao professor de jovens e adultos. Realizado na expectativa de contribuir para o estudo e reflexão de professores e profissionais atuantes na área, motivados pela curiosidade epistemológica, para o entendimento da especificidade da atividade que desenvolvem, este trabalho permite ter consciência da complexidade dessa questão na perspectiva da ontologia marxiana, o que revela a necessidade de aprofundamentos em estudos futuros.

Palavras-chave: professor, trabalho, educação, jovens, adultos.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas.

ABSTRACT

The purpose of this work is to characterize the specificity of the teacher's activity who act in the Young and Adults Education, with the study of the categories work and education in its ontologic dimension. The experience in this way of teach, since 1993, and the observation of the teacher's practice as a coordinator in education, helped us to suppose: at EJA (Educação de Jovens e Adultos) teacher and student are workers, but the teacher don't recognize the student as a worker, and, also, don't have clearly the specificity of the work he/she develops then start the problem: What's the specificity of the teacher's work at EJA? In order to analyse this problematic, we choose the quality research, and we use, besides the bibliografic study, the camp research with a exploratory study, using the tecnicas of the semi-estruturad interview and analyse of subject. The study based on Lukács (1978) and Bertoldo (2002, 2003 and 2004), in the ambit of the categories work and education, and contributions of Freire (1987, 1992 and 1996), Moura (1999), Pinto (2005) and others searchers of this area (EJA), contributed to best characterize the selectivity of the teacher's work, as worker subject that developes activities from secondary teleologics positions, so in other words, he / she acts in the student's camp of subjectivity who is also a worker. Then, we understand that to consider the knowledge that exist in the student, built in the experience of work and for it, changing him / her in the starting point of the pedagogic practice planning, with conscience of the objective to be reached, turn indispensable to adult and young's teacher. Fulfilled in the expectative of contribute for the study and reflection of teachers and professionals who act in this area, motivated for epistemologic curiosity, for understanding the specify of the activity that they develop, this work consent us have conscious of the complexity of this question in the perspective of the ontology of Marx, what show us the necessity in deepen in future studies.

Key words: teacher, work, education, young, adults.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL	20
1.1. A gênese do trabalho	22
1.2. O conceito do trabalho em Marx e Lukács	27
1.3. A estrutura ontológica do trabalho	30
1.4. Teleologia primária e teleologia secundária	34
1.5. A estrutura do trabalho na sociedade contemporânea	38
2. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	46
2.1. O conceito ontológico de educação	47
2.2. Trabalho e atividade pedagógica	52
2.3. Educação escolar e sua relação com o mercado de trabalho	55
3. A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	59
3.1. Condições sócio-históricas de produção dos sujeitos da EJA em Alagoas	59
3.2. Caracterização do aluno da EJA	64
3.3. O professor da EJA e sua formação	72
3.4. Especificidade do trabalho do professor de jovens e adultos	80
CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

Este trabalho está relacionado, especificamente, à educação de jovens e adultos, modalidade de ensino de educação básica, em que atuamos desde 1995, quando já desenvolvemos experiências como professora do Ensino do 1º Grau¹, de 1.ª à 4.ª séries no SESI, e 5.ª à 8.ª séries na Escola Estadual Fernandes Lima, onde assumimos uma turma da 3.ª Fase de Educação Integrada² (3ª e 4ª séries).

No princípio, o que nos instigou a assumir o ensino de jovens e adultos, foi a resistência de alguns professores em transitar do Ensino do 1.º Grau à Educação Integrada, apesar da carga horária disponível. A atitude apresentada ameaçava não atender aos jovens e adultos devidamente matriculados.

Diante desse fato, surgiu a primeira questão: Por que os professores resistem tanto a esse desafio? Mais adiante fomos concluindo, por meio de depoimentos dos próprios professores, que uma das lógicas estabelecidas era que, transitar do ensino do 1º grau para a Educação Integrada, comprometia o “status quo” conquistado por eles durante a trajetória profissional.

Assumido o desafio de trabalhar com jovens e adultos, surgiu uma segunda questão: Quem eram as pessoas que iríamos ensinar e por que procuraram a escola?

Descobrimos, de imediato, que nossa experiência profissional, desde 1982, com turmas de 1.ª à 4.ª série do ensino do 1º grau, não era suficiente para o ensino de jovens e adultos, pois eles tinham interesses diferentes, embora no senso comum, todos afirmassem, nos seus

¹ Após a LDBEN 9.394/96, passou a ser denominado Ensino Fundamental.

² Denominação à época do Ensino Supletivo para jovens e adultos. Hoje, conforme as DCN's da EJA, suplência se restringe a exames ofertados pelos órgãos competentes. Educação de Jovens e Adultos a partir da LDBEN 9.394/96, art. 37 e 38, se refere a uma modalidade da educação básica, ofertada através de cursos presenciais e/ou a distância.

depoimentos, que haviam retornado ou procurado a escola pela primeira vez, porque desejavam aprender a ler, escrever e contar.

Os interesses dos alunos eram diferentes não somente porque eram jovens e adultos, mas porque as atividades de trabalho que desenvolviam e desejavam encontrar, apresentavam necessidades de aprendizagens, que eles buscavam atender, por meio da educação escolar.

A diversidade de atividades de trabalho desenvolvida pelos alunos e alunas era possibilitada, porque a Escola se localizava no centro de Maceió (atual Centro Educacional de Jovens e Adultos), logo, era significativo o contingente de vendedores ambulantes, empregadas domésticas, carroceiros do Mercado da Produção, donas de casa, cabeleireiras, manicuras, e ainda, desempregados, que procuravam o referido espaço escolar, com a expectativa de aprender algo que ajudasse a melhorar a vida, pelo acesso e permanência no trabalho. Mesmo os que já tinham uma renda, afirmavam “eu estudo para poder arranjar um trabalho melhor”.

Angustiados com o despreparo e ausência de orientação, por parte da então Secretaria Estadual de Educação³, tentávamos desenvolver atividades, acreditando estar contribuindo na construção de aprendizagens importantes para alunos jovens e adultos.

Apesar do esforço, sempre achávamos que algo estava faltando, principalmente no tocante à relação professor-aluno, pois os alunos, embora fossem trabalhadores, na maioria das vezes eram tratados como crianças, ou apenas como aprendizes.

Em 1997, nos desligamos da Rede Estadual de Ensino por adesão ao PDV (Pedido de Demissão Voluntária), mas não da Educação de Jovens e Adultos, agora, reconhecida por Lei⁴. Em 1998 iniciamos a experiência como alfabetizadora de alunos-trabalhadores no Programa SESI Educação do Trabalhador. Mais uma vez as indagações: O que ensinar a

³ Atual Secretaria Executiva de Educação de Alagoas

⁴ Art. 208 da CF; art.37 e 38 da LDBEN 9.394 de 1996; e Parecer 11/2000 – CEB/CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

alunos que são trabalhadores? Que prática pedagógica deve ser desenvolvida com sujeitos que têm inserção no mundo do trabalho? Como estabelecer a interrelação do mundo do trabalho com o processo de ensino e aprendizagem?

Em 1999, movida pela curiosidade epistemológica e na perspectiva de responder a algumas das emergentes indagações, cursamos uma especialização sobre “Formação de Formadores na Educação de Jovens e Adultos”, tendo escolhido como objeto de estudo a formação continuada do educador de jovens e adultos.

Ainda, em 1999, assumindo a coordenação do Programa SESI Educação do Trabalhador, e iniciando uma experiência na Assessoria Pedagógica do atual Programa Educacional de Jovens e Adultos na Secretaria Executiva de Educação, não estávamos mais limitados ao trabalho direto com o aluno-trabalhador, mas tendo um papel a cumprir em relação aos professores que atuavam nessa modalidade de ensino, o que nos fez, novamente, indagar: Quem são o aluno e o professor da EJA?

A participação no Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos⁵ também foi fundamental, para nos sentirmos ainda mais instigados a dar um tratamento aprofundado ao estudo e à reflexão dessa questão.

Nesse trajeto, observamos que os alunos e os professores da EJA se assemelhavam, não apenas por serem trabalhadores, mas pela própria condição sócio-cultural, com exceção de alguns professores que pertenciam a famílias de classe média.

A maioria dos alunos era vítima, direta ou indiretamente, do êxodo rural e em nome da sobrevivência, havia sido vítima do trabalho infantil. Grande parte estava na faixa etária

⁵ Implantado em 2001 por um conjunto de organizações governamentais, não-governamentais e Sistema S (SESI e SEC), que desenvolvem experiências com EJA, tem a finalidade de articular, socializar e intervir no debate sobre as políticas para essa modalidade de ensino em Alagoas. O Fórum também é espaço de formação no momento em que realiza seminários, círculos de palestras e debates. O FAEJA teve intervenção direta na elaboração da Resolução 18/2002 CEE/AL, referente a normatização da EJA em Alagoas e atualmente se transformou na comissão de elaboração do documento que trata das políticas públicas para essa modalidade de ensino no Plano Estadual de Educação, previsto para ser homologado em dezembro de 2004, após realização do Congresso Constituinte Escolar.

de 15 a 35 anos, as histórias de vida desses alunos se assemelhavam, exerciam a mesma posição social e desenvolviam atividades de trabalho informais, a exemplo de vendedores ambulantes, carroceiros, eletricitas, pedreiros, artesãos, empregadas domésticas, costureiras e donas de casa.

Quanto aos professores, observamos no contexto de atuação, que poucos haviam optado pelo trabalho com jovens e adultos. Muitos estavam por conveniência de horário, outros estavam esperando apenas a aposentadoria, desestimulados para o estudo e conseqüentemente para ação pedagógica e alguns alegavam ter identificado-se, mas não tinham preparo para atuar nessa modalidade de ensino.

Nossa observação, aleatória, nas salas de aulas, nos mostrava que embora cada sujeito-aluno e sujeito-professor trouxesse para sala de aula um acúmulo de conhecimentos distintos, construídos a partir da sua experiência de vida e de trabalho, não havia reconhecimento deles no processo de ensino e aprendizagem; ou seja, os saberes elaborados, mesmo que a partir do senso comum, não eram considerados enquanto contribuição para a produção de novos conhecimentos.

Isso caracterizava, com raríssimas exceções, a reprodução de uma educação “conteudista” desvinculada da realidade dos sujeitos, desenvolvendo, em muitos casos, atividades totalmente infantilizadas, com possibilidade agravante de causar, entre outras conseqüências, o afastamento permanente ou temporário do aluno-trabalhador da sala de aula.

A partir dessas observações surgiu a seguinte questão: Qual a especificidade da Educação de Jovens e Adultos? De forma genérica, diríamos que a especificidade está no reconhecimento do aluno como jovem e adulto trabalhador. Partindo desse pressuposto: Podemos afirmar que a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, está na condição de tanto o aluno quanto o professor serem trabalhadores?

Essa indagação nos levou a outra questão: O professor de jovens e adultos reconhece no aluno um trabalhador?

Partindo da suposição de que a categoria trabalho é comum aos dois, a problemática que ora se apresenta é a seguinte: Qual a especificidade da atividade de trabalho do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos?

Essa questão é antecedida pelo conhecimento empírico que nos possibilita supor que a atividade pedagógica do professor de jovens e adultos tem especificidade própria, sendo que ele não tem clareza da especificidade do seu próprio trabalho como também do trabalho desenvolvido pelo trabalhador-aluno.

Para investigarmos a problemática apresentada, inicialmente, buscamos apreender a natureza do trabalho e da educação numa perspectiva ontológica com a finalidade de compreender a especificidade do trabalho do professor de jovens e adultos. Para tanto, tomamos como base teórica os estudos de Bertoldo (1999; 2002a; 2002b; 2002c; 2003a; 2003b). Partimos, principalmente, da sua tese de doutorado “A relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana”, especificamente o segundo capítulo, intitulado “A dimensão ontológica da categoria do trabalho em Marx e Lukács”. Para a autora (2002, p.80), “o estudo dessa categoria a partir da perspectiva da ontologia de Marx não é tarefa fácil”.

Além da referida autora, nos apoiamos também nos textos de Lukács traduzidos por Coutinho (“As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem”, 1978) e Tonet (“O Trabalho”, 1997).

Ao nos apropriar do conhecimento acerca da natureza das categorias trabalho e educação, bem como da distinção entre trabalho pedagógico e o trabalho como categoria fundante do ser social, nos voltamos para análise sobre a especificidade do trabalho do professor e do aluno da EJA, com base na colaboração de Freire (1987, 1992, 1996 ...); Moura

(1999, 2001); Pinto (2005); Oliveira;Ribeiro (2001); Soares (2003) e outros, além de documentos que se relacionam à EJA.

Ficando claro que o objeto da pesquisa era investigar sobre a especificidade do trabalho do professor da Educação de Jovens e Adultos, a partir da concepção do trabalho na sua dimensão ontológica, o passo seguinte foi a definição do tipo de pesquisa, abordagem metodológica e conseqüentemente, dos sujeitos, que já se apresentavam como educadores e educandos envolvidos com a referida modalidade de ensino.

Definimos que essa pesquisa é do tipo qualitativo e utiliza, além do estudo bibliográfico, a pesquisa de campo com estudo exploratório, aplicando-se as técnicas da entrevista semi-estruturada.

Segundo Ludke (1986, p. 33):

[...] é necessário destacar, o caráter de interação que permeia a entrevista mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetiva. Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Nessa perspectiva, entendemos que numa pesquisa do tipo qualitativa, a entrevista, se bem utilizada, pode transformar-se em um instrumento de fundamental importância para a coleta de dados, sem desprezar a cultura e os valores do entrevistado e, dessa forma, ainda segundo Ludke (idem, p. 35) “o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção”.

Além desses princípios apresentados por Ludke, tentamos organizar passos norteadores do processo de realização das entrevistas e, inicialmente, desenvolvemos uma

ação de ambientação, ou seja, coletamos alguns dados que nos ajudaram a mapear o campo de pesquisa e ao mesmo tempo nos familiarizar com os possíveis entrevistados.

Essa fase, segundo Szymanski (2002, p. 25) pode ser denominada de “fase de aquecimento da entrevista”. É nessa fase que visitamos as salas de aulas e provocamos um diálogo com os alunos sobre assuntos diversos relacionados à vida de alunos e trabalhadores. Também nos apresentamos e conhecemos um pouco da realidade do trabalho desses alunos. Nesse momento a intenção não era coletar dados, mas criar um clima de descontração e de conhecimento mútuo, de maneira que não houvesse barreiras entre o entrevistador e o entrevistado.

Uma segunda fase foi o momento de elaborar algumas questões de forma a não perder de vista o foco da investigação. É a elaboração da questão que Szymanski (2002, p. 27) denomina de desencadeadora, ou seja:

[...] o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde quer começar. Com isso, já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar.

Um exemplo de questão desencadeadora elaborada para iniciar as entrevistas com as professoras⁶ foi a seguinte: Como ocorreu seu processo de aprendizagem escolar, sua história de estudante? Ou ainda: Em que momento de sua vida despertou o desejo de ser professora? A partir dessas questões, emergiram outras a respeito da atividade de trabalho do professor e sua especificidade em relação ao trabalho com jovens e adultos.

Outro aspecto importante da entrevista refere-se ao registro de dados que, segundo Ludke (1986, p. 37), “as duas grandes formas de registros suscitam grandes discussões entre os especialistas e carregam consigo seus efeitos e virtudes. São elas: a gravação direta e a

⁶ Utilizo a expressão no feminino porque não havia no grupo, onde ocorreu a pesquisa, nenhum profissional atuando em sala de aula da EJA do sexo masculino.

anotação durante a entrevista”. Nessa pesquisa utilizamos a gravação direta, por acreditarmos que traz mais vantagem “por registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção no entrevistado” (Idem, p. 37).

Embora tenha sido um momento de significativo trabalho, a experiência de transcrição das entrevistas foi extremamente importante no processo de reflexão das falas e posterior análise do conteúdo delas.

Para compreendermos as falas dos sujeitos entrevistados, nos apoiamos no princípio de Szymanski (2002, p. 62) que “aponta para sua condição de ‘hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência’. Trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados invisíveis à primeira vista”.

Nosso procedimento metodológico, concomitantemente à seleção do referencial teórico, constituiu também no estabelecimento de critérios de mapeamento do campo e escolha dos sujeitos da pesquisa. Na definição dos critérios de seleção do campo e dos sujeitos foi considerado, além do aspecto qualitativo, também o quantitativo, quando pensamos na delimitação do campo e o que representa no universo da EJA em Alagoas.

Nessa perspectiva optamos pelo desenvolvimento da pesquisa de campo no Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas – CEPA/Maceió, especificamente na Escola D. Pedro II, tendo em vista que no referido Centro, há apenas duas escolas que ofertam EJA, sendo esta a que melhor se adequou aos critérios abaixo estabelecidos.

A escolha do local é justificada por concentrar alunos-trabalhadores de toda grande Maceió inseridos no mundo do trabalho, nas diversas ocupações. Quanto aos professores, foram selecionados por serem todos do quadro efetivo da Rede Pública Estadual de Ensino.

Na escolha dos sujeitos outros critérios foram estabelecidos:

a) Quanto aos alunos:

- que estivessem devidamente matriculados na Educação de Jovens e Adultos da referida Escola;

- que representassem a grande Maceió com realidade de trabalho heterogênea;

b) Quanto aos professores:

- que atuassem no 1.º segmento (Ensino Fundamental 1.ª à 4.ª séries) de EJA;

- que fossem habilitados e fizessem parte do quadro funcional efetivo da Rede Pública Estadual de Ensino.

Definimos trabalhar com uma amostra de 10% dos alunos; de 50% dos educadores do 1.º Segmento de EJA existentes na Escola Estadual D. Pedro II – CEPA.

Para identificarmos os sujeitos da pesquisa fizemos articulação com a Coordenação Pedagógica Geral do CEPA, que nos encaminhou às escolas para um primeiro contato com a Direção e Coordenadora Pedagógica, bem como educadores da EJA, no início de março de 2004.

Além dos critérios acima estabelecidos, consideramos, ainda, a conquista espontânea dos sujeitos, isto é, necessitávamos que estivessem conscientes e abertos ao processo que iríamos vivenciar.

Esse primeiro contato nos possibilitou um segundo momento, onde aplicamos instrumentos com finalidade de mapeamento do campo e identificação dos sujeitos da pesquisa, colhendo dados relacionados à situação funcional do professor, o nível da turma em que ele atua, a quantidade de alunos que leciona, nome, idade, situação de trabalho e tipo de trabalho dos alunos. Embora esses momentos antecedam a pesquisa em si, consideramos de

grande importância para o desenvolvimento dela, pois eles detêm informações primordiais ao referido trabalho.

A partir daí, realizamos entrevistas-piloto com uma professora e três alunos, que após a contribuição da Banca de Qualificação, foram reestruturadas, tanto no encaminhamento das questões quanto no procedimento de análise do conteúdo das falas dos sujeitos entrevistados.

Realizamos as entrevistas na própria escola no horário de aula, conforme as conveniências apresentadas pelos alunos e professores. Nesse sentido, apresentamos à coordenação da referida escola, um cronograma que apresentava visita diária por quinze dias consecutivos. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, visando total fidelidade à fala do entrevistado.

A partir das falas dos sujeitos e das contribuições teóricas requeridas pela investigação, estruturamos o presente trabalho da seguinte forma: o I Capítulo apresenta o conceito da categoria trabalho numa perspectiva ontológica marxiana. Este capítulo, ao apresentar a noção de trabalho, visa fazer um aprofundamento acerca do trabalho do professor, na sua relação com as posições teleológicas e, ainda, aborda o trabalho na sociedade contemporânea.

No Capítulo II buscamos, a partir do estudo anterior, identificar o que distingue trabalho, como categoria fundante do ser social, da atividade pedagógica. Para isso, partimos do conceito da categoria educação, também numa perspectiva ontológica, para distinguir, primeiramente, a educação em sentido lato e restrito, e daí, caracterizarmos a atividade pedagógica e também abordamos sobre a educação escolar e sua relação com o mercado de trabalho.

No III Capítulo, tendo conceituado as categorias trabalho e educação, numa perspectiva ontológica, bem como, tendo compreendido o que distingue o trabalho da

atividade pedagógica, partimos para a compreensão do objeto da pesquisa, ou seja, a especificidade do trabalho do professor da educação de jovens e adultos.

Apresentamos nesse capítulo, as condições sócio-históricas de produção dos sujeitos professor e aluno para compreensão da posição social em que se encontram, ou seja, o perfil de cada um como ser social no modo de produção capitalista na sociedade contemporânea, para daí delinear a especificidade do trabalho do professor.

Considerando a complexidade do objeto, o caminho escolhido para compreendê-lo e o caráter de iniciação à pesquisa científica atribuído a um trabalho dessa natureza, não trataremos este trabalho como algo concluído; mas como resultado de investigação com o objetivo de contribuir na reflexão de professores e professoras quanto a especificidade do trabalho que desenvolvem na EJA, e apresentar algumas considerações e proposições que supõem a superação da ausência de consciência do professor da EJA quanto a especificidade do seu trabalho.

1. TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

Uma característica própria da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos é que tanto professor quanto aluno estão na condição de trabalhadores, embora suas atividades tenham especificidades distintas. No entanto, tomando como referência a experiência desenvolvida em sala de aula e acompanhando a prática docente nessa modalidade de ensino, supomos que nem o professor nem o aluno têm compreensão clara dessa identificação.

Partindo do entendimento de que tanto o professor quanto o aluno da Educação de Jovens e Adultos fazem parte da classe trabalhadora, embora desenvolvam na sociedade atividades distintas, a questão central desse trabalho é a seguinte: Qual é a especificidade da atividade do professor da Educação de Jovens e Adultos?

Para responder a essa questão, consideramos fundamental compreender a natureza do trabalho na dimensão ontológica de Marx e Lukács, antes de tudo, partindo do seu conceito e sua gênese, será possível caracterizar o trabalho do professor e, conseqüentemente, identificar a especificidade existente na atividade do professor de jovens e adultos.

Tendo em vista a complexidade dessa categoria, iremos tratar do trabalho em sua essência, isto é, como produtor de valor-de-uso⁷, independentemente do nível de desenvolvimento do trabalho como produtor de valor-de-troca⁸.

⁷ Modo mais elementar de apresentar-se do valor, que está ineliminavelmente ligado à existência natural. Este se torna valor de uso à medida que é útil à vida humana. [...] num momento de passagem do ser natural ao ser social, podemos encontrar, como mostra Marx, casos-limite nos quais está presente um valor de uso que não é produto do trabalho. Este caso acontece, afirma Marx, “quando a sua utilidade para o homem não resulta do trabalho: ar, terras virgens, prados naturais, madeira de florestas não cultivadas, etc. “ No entanto, se deixarmos de lado o ar, que representa de fato um caso-limite, todos os outros objetos têm valor à medida que são a base de um trabalho útil, são possibilidade para a criação de produtos de trabalho. [...] Desse modo, sem afastar-nos da verdade, podemos, numa consideração geral, entender os valores de uso, os bens, como produtos concretos do trabalho. Disso se segue que podemos considerar o valor de uso como uma forma objetiva de subjetividade social. Sua socialidade está fundada no trabalho: a imensa maioria dos valores de uso surge a partir do trabalho, mediante a transformação dos objetos, das circunstâncias, do modo de agir etc., naturais, e este processo enquanto afastamento das barreiras naturais, com o desenvolvimento do trabalho, com sua socialização, se amplia sempre mais, tanto em extensão como em profundidade. (LUKÁCS, O Trabalho – TONET, Ivo (tradução), Maceió, 1997 p.46).

⁸ “ numa sociedade produtora de mercadorias, as mercadorias, os objetos, têm valor-de-uso, isto é, eles têm de forma diversa, alguma utilidade para os homens. A questão, segundo Marx, é que numa formação social baseada

Embora o termo trabalho seja bastante utilizado no cotidiano, pelo senso comum, supõe-se que ainda não é compreendido na sua forma originária, ou seja, como processo de produção de valor-de-uso, sobretudo porque, na sociedade contemporânea, “praticamente a totalidade dos atos de trabalho assume a forma abstrata advinda de sua subordinação ao capital. Trabalho e trabalho abstrato⁹ passam, assim, equivocadamente, a ser tomados como sinônimos” (LESSA, 2002, p.28).

Dessa forma, apreender o trabalho na sua forma originária na sociedade contemporânea, em que a produção se apresenta como valor-de-troca, não é fácil, mas extremamente necessário à compreensão do processo de complexificação da atividade consciente do homem sobre a natureza, bem como a elevação em seus níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade.

Compreender o trabalho como produção de valor-de-uso, ou seja, como “[...] produção de ‘algo’ que possa, efetivamente, ser útil à satisfação, [...] superação de uma dada necessidade” (BERTOLDO, 2002, p. 87), não invalida a importância do que é produzido como valor-de-troca no atendimento das necessidades dos homens, embora não seja essa a principal finalidade da produção.

Para maior clareza, vejamos o exemplo apresentado por Bertoldo¹⁰:

no antagonismo capital e trabalho, esses valores passam a existir como valores-de-troca. Assim, tudo aquilo que o homem produz, resultando nas objetivações humanas, transforma-se em mercadorias. Estas são úteis para os homens, portanto, são valores que desempenham uma dada função na vida dos homens, à medida que servem para suprir suas necessidades. O problema, conforme Marx observou, é que não há uma apropriação coletiva dos bens produzidos pelo homem. Nesse contexto os valores produzidos pelos homens passam a ter um caráter de troca.”(BERTOLDO, 2002, p. 88)

⁹ “[...] para Marx e Engels há uma clara distinção entre trabalho abstrato e trabalho: o primeiro é uma atividade social mensurada pelo tempo de trabalho socialmente necessário e produtor de mais-valia. corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em ‘coisas’ (reificação) e articula nossas vidas pelo fetichismo da mercadoria. O trabalho, ao contrário, é a atividade de transformação do real pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. E, portanto, a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens em níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade. Embora a palavra trabalho faça parte das duas categorias, isso não deve velar que há uma enorme distância a separar trabalho de trabalho abstrato”(LESSA, 2002,p.28-29)

¹⁰ Seminário Temático realizado em nossa turma de Mestrado em Educação Brasileira – UFAL em 27/01/2004.

Não é que tudo que o capital produz, que é mercadoria eu não precise, isso é decretar o fim da humanidade. A grande questão é o indivíduo ter acesso ao que produz, justamente tudo que é trabalho útil para o homem se transforma em trabalho alienado que o homem não tem acesso, ou seja, se transforma em valor de troca, o que significa que para atender as necessidades na sociedade, o indivíduo que produz deve ter, minimamente, R\$1,00 (um real) para ter pão que é uma necessidade biológica, isto é, para eu existir como ser que tem que respirar e comer, eu tenho que ter dinheiro para trocar.

Diante da complexa tarefa de compreender o trabalho na sua dimensão ontológica, numa sociedade em que a produção se apresenta como valor-de-troca, delimitamos este capítulo na busca de respostas para as questões que supomos possibilitar maior apreensão da natureza do trabalho:

- a) Como surge o trabalho?
- b) De que forma o trabalho é conceituado por Marx e Lukács?
- c) Qual a estrutura ontológica do trabalho?
- d) O que se concebe por teleologia primária e secundária?
- e) Qual a estrutura do trabalho na sociedade contemporânea?

A compreensão do trabalho na dimensão ontológica se apresenta como condição básica na caracterização do trabalho do professor e da especificidade da atividade de trabalho com jovens e adultos. Nesse sentido, é que abordaremos as questões que se apresentam como fundamentais, na busca da compreensão da natureza do trabalho.

1.1. A gênese do trabalho

Bertoldo (2002, p.97), fundamentada no conceito de trabalho em Marx, afirma que “é a partir de uma necessidade que o homem se vê conduzido a buscar meios para satisfazê-la”. Mas não foi sempre que o suprimento das necessidades pelo homem se configurou em trabalho. Dessa forma, mesmo evidenciando que as necessidades biológicas sejam inerentes a

todo ser vivo, somente o homem foi capaz, segundo Lukács (1978, p.4), de “[...] ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente” e desenvolver atividades que se constituem em trabalho, não apenas pela fabricação de produtos. Como afirma o autor:

O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia ‘já na representação do trabalhador’, isto é, de modo ideal (1978, p.4).

Para que exista trabalho, é indispensável a intervenção do homem sobre a natureza, causando tanto uma transformação nela, quanto no próprio homem. Esse processo de intervenção do homem sobre a natureza deu-se porque a natureza, por si só, não supria as necessidades existentes, representando problemas que precisavam ser solucionados.

Inicialmente, as necessidades biológicas dos homens eram supridas da mesma forma dos outros animais, mas se sabe que o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar, continuamente, estar produzindo a sua existência, conforme afirma Saviani (2000, p.108):

O homem é um ser peculiar, distinto dos demais seres naturais, pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. Esta é a marca distintiva do homem, que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades.

Essas necessidades emergiram do indispensável ato biológico de se alimentar, pois a mudança do hábito alimentar herbívoro para os semicarnívoros, consequência de habitat – floresta para campo aberto, fez com que o homem fosse transformando-se em fabricante de utensílios.

O homem fabrica utensílios na perspectiva de resolver um problema, saciar a fome, conforme apresenta Bertoldo (2002, p. 97-98):

Ao identificar o animal como fonte de alimentação, estabelece como objetivo matá-lo para sanar a fome. Mas para isso é necessário um instrumento apropriado que possibilite a captura do animal e o homem passa então a produzi-lo. A natureza fornece-lhe o material que possibilita a sua elaboração. [...] Para a feitura desse rudimentar instrumento de trabalho, o homem teve que demonstrar o mínimo de conhecimento acerca das propriedades naturais inerentes aos materiais advindos da natureza, bem como uma certa habilidade para a realização do trabalho.

Esse necessário, mas espetacular acontecimento, foi denominado por Marx (apud BERTOLDO, 2002 p. 98) como “O primeiro ato histórico destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida.”

É a partir desse primeiro ato histórico denominado trabalho, conceituado por Lukács (apud, MACÁRIO, 2002, p.78) como “um ato de pôr teleológico”, que acontece a passagem do ser biológico para o ser social, pois o homem já não se apresenta frente à natureza de forma puramente instintiva e indefeso às mudanças do meio, mas identifica alternativas de transformar a natureza com objetivo de atender às suas necessidades.

Dessa forma, a diferença do homem para os demais animais, conforme Macário (2002, p.78) “radica precisamente no fato de que o homem responde aos seus carecimentos, vale dizer, a atividade que desenvolve para realizar seu metabolismo com a natureza é ativa, decidida, consciente. Trata-se da atividade finalisticamente guiada, o trabalho”.

Sendo assim, desde a produção do primeiro instrumento, o trabalho já esteve adequado a um determinado fim, logo necessitou ser previamente idealizado, ou seja, o homem respondia às suas necessidades, explica Macário com base em Lukács (2002, p.78):

realizando atividades guiadas por finalidades elaboradas na consciência que, por isso mesmo, foge à mudez típica da interação dos animais com o meio; ao contrário, ao interagir com o meio, transforma-o em coisas, artefatos, instrumentos, totalmente novos para, só assim, suprir as necessidades.

No exemplo abaixo, Bertoldo, citando Marx, esclarece que aquilo que não é oferecido pela natureza, origina-se de uma atividade produtiva planejada para determinado fim:

Antes de surgir um alfaiate, o ser humano costurou, durante milênios, pressionado pela necessidade de vestir-se. Mas o casaco, o linho, ou qualquer componente da riqueza material que não seja dado pela natureza, tinha de originar-se de uma especial atividade produtiva, adequada a determinado fim, e que adapta certos elementos da natureza às necessidades particulares do homem. (MARX, apud BERTOLDO, 2002, p.90).

Esse exemplo também demonstra que o homem passa a ser social pelo trabalho, pois o simples e ao mesmo tempo mais avançado ato de costurar o casaco, resultou de um conjunto de conhecimentos socialmente construídos. Por mais sofisticado que seja o casaco dos dias atuais, ele só o é, porque foi sendo construído socialmente a partir do primeiro ato que originou este produto, que foi sendo aperfeiçoado à medida que emergiram novas necessidades.

É a consciência, necessária no processo de produção, que diferencia o homem dos outros animais. Mas não somente porque conduz ao ato de pensar, conforme já foi afirmado anteriormente, mas por seu caráter mediador, possibilita a transformação da natureza, a partir das condições oferecidas, com finalidade posta, conforme explicita Lukács (1978, p. 4):

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal.

A consciência permite que o homem idealize o que vai fazer, enquanto que no animal, a produção é puramente biológica. Uma vez desencadeada a ação consciente dos indivíduos sobre a natureza, o processo evolutivo de produção não pára mais, ou seja, “o trabalho desencadeia um processo de criação do novo, pois à medida que o homem vai respondendo a determinadas necessidades, outras novas vão surgindo, e com isso, suas capacidades de trabalho vão se modificando” (BERTOLDO, 2002, p.99).

Somente é possível compreender a forma mais complexa do trabalho, se apreendermos o trabalho em sua dimensão ontológica. Os anéis da cadeia ontológica é que vão apresentar o

ato primário do trabalho como uma resposta imediata às necessidades que vão tornando-se mais elaboradas, com mais significado, chegando à sua forma mais complexa.

O exemplo da evolução do machado utilizado por Bertoldo (2002, p. 99) esclarece melhor como se dá o desencadeamento do novo pelo trabalho:

[...] quando o homem primitivo construiu aquele machado com o propósito de matar um animal para alimentar-se, este instrumento não só passou a fazer parte da vida social daqueles indivíduos, como ele foi adquirindo formas diversas, ao longo da história desses homens. À medida que foram descobrindo na natureza novos elementos que permitissem a feitura de um machado, então eles foram substituindo aqueles anteriores pelos recentemente descobertos. Aquele instrumento adquiriu uma nova forma, um novo componente etc. Ele possibilitou, além disso, a sua utilização numa variedade maior de atividades. Por exemplo, com a descoberta do ferro, aquele machado transformou-se numa faca e a pedra já não assumia tanta importância, haja vista a descoberta de outro elemento orgânico capaz de solucionar o problema.

O fato do ferro ter substituído o uso da pedra na produção do machado, não implica desconsiderar a pedra como elemento orgânico primordialmente utilizado pelos indivíduos para a criação desse instrumento. Ou seja, embora após a descoberta de outros elementos a pedra já não assuma tanta importância, não se separa o simples do complexo, pois entre um e outro há uma trajetória social e evolutivamente construída.

Conforme assinalamos anteriormente, com base em Lukács, o momento essencialmente separatório entre o ser puramente biológico e o ser social é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência. Portanto, a gênese do trabalho está no ato consciente de transformação da natureza. Segundo este pensador húngaro:

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em-si-existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, direcionada, em sua forma, a tornar-se instrumento [...] a escolha da pedra como instrumento é um ato de consciência que não tem mais caráter biológico (LUKÁCS, 1997, p. 21).

Para compreender melhor a natureza do trabalho, é preciso entender sua estrutura interna enquanto categoria fundante do ser social. Nessa perspectiva, iremos discutir sobre o

conceito de trabalho em Marx e Lukács, objetivando, no decorrer no texto, a apreensão de sua estrutura ontológica.

1.2. O conceito de trabalho em Marx e Lukács

Não é difícil compreendermos que todos os seres vivos se relacionam com seu meio ambiente e desenvolvem algum tipo de atividade visando atender às necessidades de reprodução biológica. No entanto, Macário (2002, p.78), fundamentado em Lukács, afirma que “o fato de se constituir ser que sofre necessidades e ter de supri-las no enfrentamento com o meio não é o que diferencia o Homem dos demais integrantes da esfera orgânica”.

Dessa forma, nem toda atividade, por mais perfeita que seja, pode ser trabalho, mas somente aquelas finalisticamente guiadas, ou seja, somente o homem é capaz de operar, planejadamente sobre a natureza e transformá-la. O exemplo apresentado por Lukács (1997, p.5) contribui bastante no entendimento dessa questão.

A aranha realiza operações que se parecem com as do tecelão, a abelha faz corar de vergonha muitos arquitetos ao construir as suas células de cera. Mas o que distingue, essencialmente, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu a célula na sua cabeça antes de fazê-la em cera. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já estava presente desde o início na mente do trabalhador que, deste modo, já existia idealmente.

Esse exemplo ajuda na compreensão do trabalho como atividade exclusivamente humana, pelo distanciamento que o homem vai alcançando no processo de transformação de um ser puramente biológico para um ser social, por meio da ação consciente sobre a natureza, isto é, a ação é idealizada, planejada.

Nessa perspectiva, Bertoldo (2003, p. 127), baseada em Lukács, afirma:

Trabalho é a transformação da natureza pelo homem. Para haver um ato de transformação da natureza pelo homem, o filósofo húngaro assinala que duas coisas são imprescindíveis: primeiro, um sujeito que pensa, que projeta na sua consciência uma idéia que pretende materializar; segundo, os elementos materiais, necessários para tornar concreta aquela sua prévia-

ideação. É a natureza que fornece ao homem essas condições básicas elementares.

Assim, com base em Lukács, Bertoldo complementa afirmando “o processo de trabalho se dá mediante a ação de um sujeito sobre um objeto, formando uma relação dialética sem que, entre eles, exista identidade” (2003, p. 127).

Segundo Lukács, para haver um ato de transformação da natureza pelo homem duas condições são imprescindíveis. A primeira condição é a prévia-ideação, a idéia consciente de materialização do objeto, denominada de teleologia. A segunda, igualmente imprescindível, se refere aos elementos materiais fornecidos pela natureza necessários para tornar concreta a prévia-ideação, denominada de causalidade. Portanto, a essência do trabalho é formada pela síntese dialética entre teleologia e causalidade, categorias que iremos abordar melhor mais adiante.

À medida que o trabalho se caracteriza por ser um ato consciente de transformação da natureza pelo homem, na perspectiva de dar respostas as suas necessidades, o homem também se transforma, ou seja, passa da condição de ser natural para ser social.

Portanto, pelo trabalho o homem passa a fazer uso, consciente, das condições apresentadas pelo meio na produção de instrumentos que possibilitem alternativas de sobrevivência e se distancia do animal que permanece dando respostas às necessidades puramente biológicas.

Nesse sentido, Marx concebe o trabalho como categoria fundante do ser social. Na mesma direção, Lukács (1978, p. 3) afirma que “não seremos capazes de captar sua especificidade se não compreendermos que um ser social somente pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que este pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico.”

Nessa perspectiva, o trabalho é a ação que medeia a passagem do ser orgânico, cujas necessidades estão restritas à reprodução biológica da espécie e às atividades desenvolvidas

de maneira mecânico-espontânea estão condicionadas às alterações do seu meio natural, para o ser social, onde o ato de dar respostas às necessidades passa a ser consciente, pressupondo um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades (teleologia) e de determinados meios (causalidade), embora jamais este, como foi dito anteriormente, tenha condições de se desenvolver, senão sobre a base de um ser orgânico – homem biológico – e o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico – meios naturais.

Segundo Lukács (1997, p. 27):

Essa transformação do sujeito que trabalha – o verdadeiro tornar-se homem do homem – é a conseqüência ontológica necessária do objetivo precisamente-assim do trabalho. Quando [...] Marx se detém nas características do trabalho, ele também fala de sua ação determinante sobre o sujeito humano. Ele mostra como o homem, ao operar sobre a natureza e transformá-la, muda ao mesmo tempo a sua própria natureza. Desenvolve as potências¹¹ que nela estão adormecidas e sujeita o jogo das suas forças ao seu próprio poder. [...] existe um domínio da consciência sobre o elemento instintivo puramente biológico.

Em síntese, de acordo com Marx (apud BERTOLDO, 2002, p.83), trabalho “é atividade dirigida com o fim de criar valor-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio entre homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana.”

Para tornar mais precisa a categoria fundante do ser social, de acordo com a acepção de Marx e Lukács, discutiremos a sua estrutura ontológica.

¹¹ O que Marx aqui chama de potência, é em última análise, a mesma coisa que N. Hartmann designa como habilidade no ser biológico dos animais superiores, uma grande elasticidade na adaptação até, caso necessário, a circunstâncias radicalmente diferentes. Esta foi, sem dúvida, a base biológica da transformação de um dado animal evoluído em homem. E isto pode ser observado em animais bastante evoluídos que se encontram em cativeiro, como aqueles domésticos. Só que um tal comportamento elástico, uma tal atualização de potências, também neste caso permanece puramente biológico, uma vez que as demandas chegam para o animal do exterior, reguladas pelo homem, como um novo ambiente num sentido amplo, de tal modo que a consciência permanece um epifenômeno. Ao contrário, o trabalho, como já dissemos, significa um salto nesse desenvolvimento. A adaptação não passa simplesmente do nível do instinto ao da consciência, mas se desdobra como “adaptação” a circunstâncias não criadas pela natureza, porém escolhidas, criadas autonomamente. (TONET, 1997, p. 28)

1.3. A estrutura ontológica do trabalho

Vimos que o que distingue, para Marx (apud BERTOLDO, 2002, p.88), “a atividade humana da atividade animal é o modo pelo qual cada um satisfaz suas necessidades.” E ainda:

A forma pela qual o homem satisfaz as suas necessidades se dá pela criação de valores-de-uso. Mas segundo Marx, para criar um valor-de-uso, o homem tem que se apropriar da natureza, isto é, transformá-la conforme seus desejos, o que implica que esta atividade é, na sua essência, dirigida, orientada. E pressupõe uma relação entre o homem e a natureza. (BERTOLDO, 2002, p.88).

Para apresentar a estrutura ontológica do trabalho recorreremos a Bertoldo (2002), que procurou apreender os elementos essenciais que permitem explicar, de maneira mais aprofundada, a concepção da categoria trabalho, em Marx.

Segundo a autora, “Marx, em várias passagens dos Manuscritos Econômico-filosóficos, em *O Capital*, entre outras obras, denomina a atividade dirigida de atividade vital consciente. Esse tipo de atividade é característico apenas do mundo do homem”. Isso significa que somente o homem é capaz de realizar uma atividade conscientemente orientada, conforme afirma Bertoldo (2002, p.89), fundamentada em Marx:

De acordo com a perspectiva marxiana, trata-se de um tipo de atividade específica que apenas se efetiva mediante uma consciência que orienta seu processo. Assim, quando o homem idealiza uma ação, ele não somente imaginou aquele ato em si, como conseguiu prever seu processo.

Contudo, afirma Bertoldo (op.cit., p.89): “não significa dizer que a sua idealização resulte exatamente no que ele havia imaginado. O resultado, muitas vezes, pode ser completamente diferente do imaginado”.

Isso significa que independentemente do resultado, toda ação humana é sempre dirigida por uma finalidade, isto é, antes de ser realizada, o homem pensa nas possibilidades concretas de efetuar-la, procurando, a partir de sua ideiação, conhecer os meios necessários à concretização da ideia.

O homem encontra na natureza os meios indispensáveis para suprir suas necessidades. Assim, ele terá que transformar os meios já encontrados na natureza, de forma a adequá-los às suas necessidades.

Retomando à questão da estrutura ontológica do trabalho, Lukács (apud BERTOLDO, 2002, p.90), resgata dois elementos que constituem a essência da categoria trabalho em Marx: “um projeto ideal realiza-se materialmente, uma finalidade pensada transforma a realidade material, insere na realidade algo de material, que no confronto com a natureza, apresenta algo de qualitativamente e radicalmente novo”.

Bertoldo (2002, p.90-91), citando Lukács, apresenta os elementos que constituem a essência da categoria trabalho:

O primeiro elemento é identificado como pôr teleológico o qual, segundo Lukács, ‘por sua própria natureza, é uma categoria posta: e todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, uma consciência que estabelece um fim’. A teleologia consiste num ato de idealizar, com antecedência, a finalidade de uma ação. O segundo, por sua vez, consiste num ‘princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência’. Em síntese, de acordo com o autor húngaro, a teleologia e a causalidade compõem a estrutura dinâmica do trabalho, que mesmo sendo princípios heterogêneos possuem uma dinâmica indissociável.

Os elementos teleologia e causalidade são heterogêneos, mas estão intrinsecamente relacionados, isto é, o homem idealiza, estabelece um fim, transformando a idéia em algo materialmente concreto, mas necessita da natureza com suas próprias qualidades e propriedades para a concretização do trabalho.

Logo, segundo Bertoldo (2002, p.91), pode-se dizer que “as formas de sociabilidade até então conhecidas resultam desse processo ontológico fundamental”, isto é, a partir dessa estrutura dinâmica do trabalho. Dessa forma, a Autora esclarece:

Essa tese não anula em nada o fato de uma sociedade atingir um grande desenvolvimento de suas forças produtivas. Ou seja, de acordo com a perspectiva marxiana, por mais que a sociedade se desenvolva em termos de avanço científico e tecnológico, tal desenvolvimento tem como base ineliminável a relação homem e natureza. Em outras palavras, para Marx, o

desenvolvimento de uma sociedade não implica uma ruptura com a natureza, ao contrário, sem natureza não há possibilidade alguma de, sequer, o homem existir como ser físico, biológico.

Para Marx (apud BERTOLDO), somente pode efetivar-se a construção de algo novo, a partir de uma interrelação dinâmica entre teleologia e causalidade. Nesse sentido, nos deteremos na compreensão de cada um desses elementos na sua heterogeneidade, sem desconsiderar, em momento algum, sua interrelação na objetivação do trabalho.

O que podemos entender por objetivação do trabalho? Marx afirma nos *Manuscritos Econômicos-filosóficos* (apud BERTOLDO, 2002, p.91), que o produto do trabalho é resultado do trabalho fixado num objeto, a objetividade: “O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho.”

Segundo Lessa (1997^a, p.115) a objetivação “é o momento do trabalho pelo qual a teleologia se converte em causalidade posta, sempre com alguma transformação do real, dando origem a um ente ontologicamente distinto do seu criador”.

Somente no trabalho tanto o fim é teleologicamente posto, quanto a cadeia causal que o realiza deve transformar-se em uma causalidade posta, assim afirma Lukács (Apud. TONET, 1997, p.22):

a cadeia causal na natureza se realiza ‘por si’, de acordo com a sua própria necessidade natural interna do ‘se...então’. No trabalho, ao contrário, como já vimos, não apenas o fim é teleologicamente posto, mas também a cadeia causal que o realiza deve transformar-se em uma causalidade posta. Com efeito, tanto o meio como o objeto, em si mesmos, são coisas naturais sujeitas à causalidade natural e somente na posição teleológica, somente por intermédio dela, mesmo permanecendo objetos naturais, podem receber a qualidade socialmente efetiva de ser-postos no processo de trabalho.

Dessa forma, “o momento que antecede a objetivação, é a prévia-ideação. Não existe possibilidade alguma de objetivação se, antes do processo de trabalho, não se partiu desta etapa anterior, qual seja, o momento da prévia-ideação” (BERTOLDO, 2002, p. 92). E o que é a prévia-ideação? É o abstrato, o subjetivo, o planejado. Mas o fato de ser abstrato “não

significa dizer que não tenha existência real, que não exerça força material, na determinação dos atos sociais” (LESSA, 1997b, p.24)

Para Lessa (Ibidem,p.25) é “justamente por ser abstrata, que a prévia-ideação pode cumprir uma função tão importante na vida dos homens. [...] podendo ser o momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam, idealmente, os resultados de sua práxis”.

Nesse sentido, podemos compreender que a objetivação é o fim posto, e isso só acontece porque houve uma prévia-ideação de transformação da natureza pelo homem. Portanto, “sem homem e sem natureza não há possibilidade de objetivações”, conforme Bertoldo (2002, p.93).

Para esclarecer essa questão, a autora (op.cit., p.93) afirma: “trata-se de uma subjetividade objetivada, isto é, as idéias que, pelo ato do trabalho, se transformam em realidade, resultando em objetos”. E conclui que, “embora o sujeito seja distinto do objeto, há entre eles uma relação que os torna ontologicamente indissociáveis”.

Mas, adverte: “sendo a objetivação um momento efetivo do processo de trabalho, é preciso fazer uma observação importante para não limitar a concepção de trabalho de Marx à criação daqueles objetos considerados como efetivas necessidades do homem” (op.cit., p.94).

Ou seja, é a partir da transformação da natureza que o homem atende às suas necessidades e se transforma, e passa a ser o modelo da nova forma desse ser criar-se, ou seja, é a partir daí que é desencadeado o processo de trabalho que não pára mais, porque ele também não pára mais de evoluir como homem e suas capacidades de trabalho vão se modificando.

Dessa forma, a categoria trabalho assume, não apenas o papel de dar resposta às necessidades imediatas do homem, mas de impulsionador do desenvolvimento social, conforme afirma Lukács (apud BERTOLDO, 2002, p.99):

O trabalho é capaz de suscitar no homem novas capacidades e novas necessidades, as conseqüências do trabalho vão além do quanto nele são imediatas e conscientemente posto, faz nascer novas necessidades e novas capacidades de satisfazê-las, e enfim – no âmbito das possibilidades objetivas de qualquer formação determinada – na ‘natureza humana’ este crescimento não encontra limites traçados a priori.

O ato primário de trabalho como uma resposta imediata às necessidades, essencialmente, existirá sempre, mas as necessidades vão ficando mais complexas, e, conseqüentemente, também tornando mais complexas as formas de trabalho, permitindo a continuidade e a evolução da história humana.

Para fins de ilustração, Bertoldo cita “a arte, a poesia, a literatura, a música etc, que resultam em objetivações humanas e surgiram da necessidade do homem se expressar enquanto ser genérico”. Nesse sentido, “não se pode conceber a objetivação apenas como o resultado de algo, imediatamente, identificado a um objeto que se produz numa relação direta entre homem e natureza” (op.cit. 2002, p.94).

Partindo do entendimento de que as demais objetivações humanas, entre elas a educação, surgem no e/ou pelo trabalho, e que também são compostas de teleologia (prévia-ideação, finalidade) e causalidade, Lukács caracterizou as posições teleológicas de duas formas: primárias e secundárias, as quais abordaremos a seguir.

1.4. Teleologia primária e teleologia secundária

Vimos anteriormente, à medida que o homem responde às suas necessidades, por meio da atividade finalisticamente guiada, ou seja, o trabalho, outras necessidades surgem, por exemplo, a de se expressar.

O surgimento de novas necessidades vai tornando complexas as formas de trabalho e permitindo a continuidade e a evolução da história humana.

Isso significa que, embora o trabalho, enquanto ato de transformação consciente da natureza pelo homem, continue sendo a base da constituição do ser social, a sociedade não existe apenas com essa forma de trabalho, ou seja, os homens desenvolvem outras formas de teleologia, colocam outros tipos de prévia-ideação, que não são apenas as voltadas para a transformação da natureza.

Tratar de outras formas de teleologias, não significa o afastamento da categoria trabalho enquanto intercâmbio do homem com a natureza, ou seja, não se trata de apresentar essa categoria de modo fragmentado.

Faz-se necessário apreendermos que, nem tudo que consideramos ou denominamos como trabalho hoje, significa trabalho na sua dimensão ontológica, já que são “atividades não restritas ao âmbito do trabalho, mas que são condição de possibilidade para que a troca de substância entre homem (sociedade) e natureza continue e se desenvolva” (MACÁRIO, 2001, p.8).

Para melhor compreensão nos baseamos em Lukács, que ao analisar o processo de complexificação do ser social, identifica a existência de duas posições teleológicas, que ele denomina de posições teleológicas primárias e posições teleológicas secundárias. É necessário ressaltar, conforme Bertoldo (2002, p.95) chama a atenção, que “por serem identificadas como primárias e secundárias, não há aí qualquer atitude valorativa ou hierarquizada das categorias”.

Lukács (apud BERTOLDO, 2002, p.94) define como teleologias primárias: “aquelas que visam transformar, com finalidades humanas, objetos naturais (no sentido mais amplo do termo, inclusive, a força da natureza)” e as secundárias como “aquelas que tencionam incidir sobre a consciência dos outros homens para impeli-los a executar as posições desejadas”.

Conforme Bertoldo, as posições teleológicas primárias se referem a relação do homem (sociedade) e natureza, isto é, “aquelas que se encontram presentes na gênese ontológica do

trabalho”. Enquanto que as posições teleológicas secundárias “consistem na ação dos homens sobre os homens, fazem parte das formas mais evoluídas da práxis social” (2002, p. 95), à exemplo do ato de educar, que não tem uma ligação direta com a natureza, o educador lida diretamente com a consciência, é uma relação de subjetividade com subjetividade.

Somente através do processo de trabalho, ou seja, da atividade que realiza o processo de transformação, pelo homem, da natureza, realizam-se as teleologias primárias. “Neste sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos tendem a transformar alguns objetos naturais em valores de uso” (LUKÁCS apud BERTOLDO, 2003, p.132).

No entanto, afirma Lukács (idem):

Junto a isto, nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mediar a produção de valores de uso. Também neste caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento. No entanto, o conteúdo essencial da posição teleológica neste ponto – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir uma outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas.

Dessa forma, enquanto o objeto da teleologia (finalidade) primária é um elemento da natureza e seus atos tendem a transformar alguns desses objetos em valores de uso, o objeto da teleologia secundária, segundo Lukács (op. cit., p.132) afirma:

já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano; a posição do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas a fazer surgir uma posição teleológica que tenha, porém, como objetivo alguns objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar estas intervenções por parte de outras pessoas.

Nesse sentido, fica claro que pelo processo de trabalho (teleologia primária), se originaram novos complexos sociais, a exemplo da fala, da linguagem, da educação etc, como uma forma de trabalho de posição teleológica secundária, expressando “uma relação de dependência e, ao mesmo tempo, de autonomia relativa entre a categoria fundante – o trabalho e aquelas fundadas – e o conjunto de atividades sociais” (BERTOLDO, 2003, p.132).

Ainda assim afirma Macário(2001, p. 6):“as teleologias primárias são, portanto, aquelas voltadas para a natureza e que perfazem a base ideal do trabalho no sentido estrito de intercâmbio homem (sociedade) e natureza” no entanto:

[...] quanto mais o tecido social se estende e intensifica, tanto mais se tornam necessárias atividades intermediárias que, emergindo como meras funções preparatórias para o trabalho, tornam-se autônomas e terminam por constituir campos cuja relação com a base produtiva somente pode dar-se por meio de inúmeras mediações (idem, p.8).

A partir do exposto, compreendemos que a atividade pedagógica se insere no âmbito da posição teleológica secundária, pois tem como objeto a ação do homem sobre o homem, isto é, o seu objetivo é atuar sobre a subjetividade, a consciência. Portanto, é diferente da teleologia primária, cujo objetivo é atuar sobre a natureza, transformando os objetos naturais em objetos sociais.

O professor, na sua atividade pedagógica lida com a consciência e, sendo assim, o processo de objetivação ocorre mediante a transformação de idéias, de comportamentos, de valores e de princípios dos seres humanos. Embora essa atividade faça parte do campo da educação, é precedida pelo próprio ato educativo, que na sua gênese ontológica, é um momento do próprio trabalho, que exige saberes anteriormente existentes.

Compreender o trabalho na sua dimensão ontológica, é condição imprescindível no entendimento das diversas formas que o trabalho foi assumindo ao longo da história. O trabalho na sociedade contemporânea tem sido confundido com emprego e outras categorias criadas pelo atual modo de produção capitalista, e pouco tem atendido as necessidades humano-sociais. Diante dessa constatação, surge uma questão: Como se configura o trabalho na sociedade contemporânea?

1.5. A estrutura do trabalho na sociedade contemporânea

Tendo apreendido a categoria trabalho na sua dimensão ontológica, a partir de seu processo de gênese, resta-nos ainda compreender como o trabalho se expressa na contemporaneidade, “enquanto expressão do trabalho social, que é mais complexificado, heterogeneizado e ainda mais intensificado nos seus ritmos e processos” (ANTUNES, 2005, p.159).

Atualmente, podemos nos deparar com inúmeras questões relacionadas às mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, nesse momento nos voltamos a seguinte questão: Que configurações vem assumindo o trabalho diante da “nova” maneira de se apresentar do capital, sob a forma de produção flexibilizada¹²?

Segundo Antunes (2005, p. 168) a crise estrutural do capital agrava-se a partir do início da década de 70, atingindo:

o conjunto das economias capitalistas centrais, com fortes repercussões em diversos países, dado o caráter mundializado do capital. [...] Esta crise fez com que, entre tantas outras conseqüências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, com vistas à recuperação do seu ciclo de reprodução.

Essa reestruturação do modo de produção afeta diretamente o mundo do trabalho, nesse sentido o Autor (idem, p. 169-170) menciona as sete mais importantes conseqüências dessas transformações, as quais consideramos importante citar:

- 1) Há uma crescente redução do proletariado fabril, que se desenvolveu na vigência do binômio taylorismo/fordismo e que vem diminuindo com a reestruturação, flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, típico da fase do toyotismo.
- 2) Há um enorme incremento do subproletariado fabril e de serviços, o que tem sido denominado mundialmente de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, entre tantas outras formas assemelhadas, que proliferam em inúmeras partes do mundo.

¹² A flexibilidade invade a organização da produção, fragmentando e desqualificando o trabalho, promovendo o desemprego e a reemergência de velhas formas de trabalho precarizado, que se expressam sobretudo pelo deslocamento de muitos postos de trabalho do núcleo formal para a informalidade, em que o trabalho cumpre a mesma função para o capital sem custos sociais correspondentes (TAVARES, 2004, p.18).

- 3) Vivencia-se um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho nos países avançados, e que tem sido preferencialmente absorvido pelo capital no universo do trabalho precarizado e desregulamentado.
- 4) Há um incremento dos assalariados médios e de serviços, o que possibilitou um significativo incremento no sindicalismo desses setores, ainda que o setor de serviços já presencie também o desemprego tecnológico.
- 5) Há exclusão dos jovens e dos velhos no mercado de trabalho dos países centrais: os primeiros acabam muitas vezes engrossando as fileiras de movimentos neonazistas, e os mais “velhos”, cerca de 40 anos ou mais, uma vez excluídos do trabalho, dificilmente conseguem requalificar-se para o reingresso.
- 6) Há uma inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, particularmente nos países de industrialização intermediária e subordinada, como nos países asiáticos, latino-americanos etc.
- 7) Há uma expansão do que Marx chamou de trabalho social combinado, onde trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção e de serviços. O que, é evidente, não caminha para a eliminação da classe trabalhadora, mas para sua precarização e utilização de maneira ainda mais intensificada.

Diante das conseqüências apresentadas pela “nova” ordem do capital, aumenta a complexidade do trabalho e da classe trabalhadora, “dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais etc” (ANTUNES, ibidem, 170).

Na expectativa de encontrarmos, em meio a essa complexidade, explicação para a natureza do trabalho dos sujeitos da nossa investigação, nos detivemos na compreensão do trabalho formal e informal, tendo em vista que são categorias que permeiam, mais do que nunca, todas as relações de trabalho da sociedade contemporânea, tornando-se visível a distorção de valores provocado por interesses puramente capitalistas.

As categorias da formalidade e informalidade do trabalho não são novas no mundo capitalista, no entanto, assumem valores diferentes conforme os interesses do próprio capital. Não é casual que nos últimos anos tenham crescido, demasiadamente, as relações informais de trabalho na produção capitalista, conforme afirma Tavares (2004, p.15):

O crescimento das relações informais na produção capitalista, a partir da década de 90, não permite mais que o trabalho informal seja explicado por unidade produtivas de caráter individual ou familiar, consubstanciando, em geral, apenas atividades de sobrevivência orientadas para a produção do

trabalhador e do seu núcleo familiar, comportamento que se inscreve entre as características definidoras do que se conhece como 'setor informal'.

Na forma anterior do trabalho informal, não havia grande interesse do capital, tendo em vista que o modo de produção era o da acumulação, logo, “no chamado modelo de acumulação fordista, as empresas produziam sem se preocupar com a demanda de mercado” (TEIXEIRA, 1998, p. 214), sendo necessário um grande contingente de trabalhadores, produzindo desde a matéria-prima até o produto final.

Na forma contemporânea de produção, “busca-se uma estrutura mais enxuta, mais flexível, capaz de responder aos movimentos de mudanças na composição da demanda. A terceirização, como é conhecida no Brasil, é um dos expedientes mais utilizados pelas empresas hoje em dia” (TEIXEIRA, idem, p. 215).

Nesse processo de produção, que tipo de trabalhador a empresa necessita? Segundo o citado autor (p. 215), as empresas querem, hoje:

Um trabalhador que não seja mais aquele tipo de indivíduo que batia o relógio de ponto, recebia ordens do chefe para executar uma tarefa específica e agia bovinamente durante todo o dia de trabalho, sem se preocupar com os resultados de sua atividade... Agora, precisam de um indivíduo capaz de contribuir para melhorar a qualidade de produto, um indivíduo que seja capaz de mudar, com facilidade e precisão, de uma atividade para outra, um indivíduo que, na empresa, seja capaz de vender, de produzir, de consertar os defeitos da máquina, de limpar o chão, de dar e receber ordens. Em síntese, as empresas querem um trabalhador particular que incorpore as forças de trabalhador coletivo, antes divididas entre diversos trabalhadores singulares. Não querem mais um trabalhador coletivo combinado, mas um trabalhador que seja a síntese da combinação de diversas operações parciais.

Ainda que o trabalhador reúna todos esses valores constituídos pelo sistema de produção capitalista, dificilmente conseguirá uma atividade de trabalho formal, ou seja, esse processo de transformação do mundo do trabalho tem-se expressado pela redução de emprego e elevação das relações informais de produção. Segundo Tavares (2004, p. 16-17):

O espaço econômico ocupado pela informalidade, hoje, apresenta-se em franco crescimento. Nele encontramos: a) trabalhadores que não conseguem ingressar no mercado formal e b) trabalhadores que são deslocados do mercado formal pelos processos de terceirização. Os primeiros podem ou não manter relação direta com o capital. Já entre os segundos, é possível

encontrar trabalhadores cujo contrato de trabalho é substituído por um contrato comercial, sugerindo eliminação do caráter subordinado da relação capital-trabalho. Mediante uma suposta igualdade formal, o trabalho assalariado é transformado, sob modalidades diversas, em trabalho autônomo ou em pequena empresa. E com esse simples artifício a relação empregado/empregador é metamorfoseada numa negociação entre agentes econômicos que se encontram em iguais condições na esfera da circulação de mercadorias.

O que comumente não é percebido pelo trabalhador é que essa suposta igualdade formal traz graves conseqüências, “pois além de mascarar as reais dimensões do desemprego, fragmenta a classe trabalhadora, opera o culto ao individualismo, desqualifica as organizações representativas do trabalho, fomenta a ordem ideológica dominante [...]” (TAVARES, 2004, p. 22), ou seja, na informalidade “o trabalhador desempenha a mesma função para o capital, embora em condições precárias e sem nenhuma proteção social”. (Idem, p. 23).

O segmento do trabalho informal é analisado por Tavares a partir das categorias do trabalho produtivo e improdutivo, nesse sentido, tomamos sua investigação como base para compreendermos as citadas categorias, na tentativa de identificarmos, especificamente os trabalhadores-alunos da EJA nesse contexto da informalidade, tendo em vista que, conforme apresentaremos posteriormente em dados, todos os alunos do campo investigado atuam no campo da informalidade, ou seja, não encontramos entre os investigados, assalariados.

Não há dúvida que esses sujeitos, em sua maioria, sempre trabalharam na informalidade, tendo em vista que, segundo Tavares (2004, p.35), “Até os anos 80, certas atividades informais eram desempenhadas predominantemente por idosos, analfabetos ou detentores de baixo nível de escolaridade e qualificação, e migrantes”. No entanto, nessa nova forma de conceber a informalidade do trabalho, frente a acentuada deficiência de empregos, a demanda foi ampliada, muitos trabalhadores qualificados também vêm na informalidade a única maneira de ganhar o sustento.

Isso não significa que todos os trabalhadores, que fazem parte desse segmento, encontram-se em igualdade, há uma dualidade estabelecida pelo próprio sistema de produção

articulado com organismos internacionais, que configura o trabalho informal em atividades de subsistência e outras que atendam aos interesses do capital, como nos diz Tavares (2004, p.36-37):

As políticas sociais que visam a garantir uma economia para os pobres, e cuja inspiração vem do Banco Mundial, não deixam dúvidas quanto à vigência da razão dual. A pobreza é tratada como fenômeno externo, que não diz respeito à economia. Para a economia liberal, a organização produtiva regulada pelo livre mercado é eficiente, equilibrada, homogênea e integradora. Assim, problemas endógenos ao capital, mas que não confirmam essas características, são tratados como externos ao sistema. Desse modo, é possível conceber uma economia de sobrevivência e outra que atenda aos interesses da acumulação capitalista.

Nesse sentido a Autora (p. 52) esclarece:

[...] o trabalho informal não tem nenhuma identificação com aquela unidade produtiva que caracteriza o “Setor formal”, na perspectiva da OIT, instituição burguesa obviamente pautada na visão liberal. Trata-se do emprego desprotegido, sem vínculo formal, mas diretamente vinculado à produção capitalista.

As atividades informais que atendem aos interesses da acumulação capitalista podem ser classificadas como produtiva ou improdutiva. Certamente, do ponto de vista da produção do valor-de-uso todo trabalho é produtivo, mas não é essa a lógica da produtividade numa sociedade capitalista. “Nesta, a produtividade não é determinada pela utilidade do produto, a produtividade do ponto de vista do processo capitalista de produção é a produção de mais-valia” (TAVARES, p.88).

Dessa forma, complementa a Autora (idem), “é a partir do fim específico da produção capitalista – a mais-valia – que se pode definir o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo”.

Nesse sentido, é possível definir que trabalho produtivo é o que gera valor-de-troca e que vai se incorporando no processo capitalista de produção, ou seja, “todo trabalho que é consumido como valor de troca, como o do operário na fábrica ou o do professor na escola particular” (Ibidem, p. 89).

Não podemos imaginar que o trabalho produtivo se restrinja ao que se extrai de uma fábrica. Na escola, no hospital, no teatro, nas empresas de serviço também se produz mais-valia, pois o que o torna produtivo não é o produto em si, mas o tempo pelo qual o trabalhador não foi remunerado e gerou acumulação ao capital.

Com o exemplo de Marx (apud TAVARES, p.95) talvez compreendamos melhor o trabalho produtivo, fora da produção material:

[...] um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera em nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e o efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar.

Considera-se trabalho improdutivo aquele que é consumido como valor de uso, ou seja, aquele que é utilizado como mera prestação de serviços para satisfação das necessidades pessoais, a exemplo do “trabalho que uma empregada doméstica presta diretamente a uma família, pelo qual é paga com o rendimento do dono ou da dona da casa, é improdutivo, mesmo que um e/ou outro seja capitalista” (TAVARES, p.89).

As formas de trabalho ora apresentadas se complementam, a forma produtiva na esfera da produção e a improdutivo na esfera da circulação, ou seja:

[...] ambas são necessárias porque, juntas, descrevem a continuidade do processo de produção do capital. De nada adiantaria ao capital produzir mais-valia e não realizá-lo no mercado. A fórmula geral Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro (D – M – D), que garante a valorização do capital, é um movimento que deve ser incessantemente renovado. (Idem, p. 99).

Na sociedade contemporânea, também, se encontram trabalhadores que não são considerados produtivos nem improdutivo, conforme explica Tavares (2004, p.151):

Principalmente nas economias menos desenvolvidas, em que o componente da mais-valia absoluta continua retardando as pressões da produtividade, sobrevivem empreendimentos com características que correspondem aos modos de produção precedentes, especialmente nos momentos de crise, nos

quais essa forma de produzir se coloca para muitos trabalhadores como a única possibilidade de subsistência. São formas de inserção no mercado cuja lógica não tem acumulação como meta.

É possível encontrarmos a maior parte dos alunos da EJA num significativo contingente de trabalhadores, que por não venderem sua força de trabalho ao capital, nem estarem a serviço do mesmo para circulação do dinheiro, não são considerados trabalhadores produtivos nem tão pouco improdutivos, ou seja, fazem parte da massa de trabalhadores vítimas das mais precárias formas de trabalho em busca da subsistência; não são considerados trabalhadores do capital. Segundo Tavares (Idem, p.152):

Falamos de empreendimentos geralmente de caráter familiar, dedicados à produção de bens agrícolas ou artesanais, e dos pequenos negócios que vendem mercadorias de baixo custo à população pobre. Esse tipo de atividade não representa venda de força de trabalho, e sim venda de mercadoria.

Outra grande parte encontra-se na condição de trabalhadores informais improdutivos, a exemplo das empregadas domésticas.

O trabalho que na sua forma concreta¹³, ou seja, como produtor de valor-de-uso é responsável pela sociabilidade dos homens, hoje, na sua forma abstrata¹⁴, é produtor de valor-de-troca, de acumulação do capital pela produção da mais-valia, ou seja, nessa última forma de trabalho. Assim, nos diz Antunes:

A lógica societal, em seus traços dominantes, é dotada, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental 'sociedade do descartável', condição para a manutenção do sistema de metabolismo social do capital, conforme expressão de Mészáros (1995) e seu circuito reprodutivo. (2005, p.171)

É, nesse contexto que se encontra o trabalho na sociedade contemporânea, no entanto, conclui o autor (Idem) “[...] o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode

¹³ [...] relação de intercâmbio entre os homens e a natureza, condição para a produção de coisas socialmente úteis e necessárias. (ANTUNES, 2005, p.84)

¹⁴[...] relação produtora de mais-valia, “cumpre um papel decisivo na criação de valores de troca”(Idem, p.83)

intensificar sua utilização, pode precarizá-lo e mesmo desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo”.

O estudo da categoria trabalho voltado ao objeto desse trabalho nos induziu às seguintes questões: Qual a distinção entre trabalho e atividade pedagógica? Atividade pedagógica é trabalho? São essas questões que vamos tentar debater no próximo capítulo.

2. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO E A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A identificação do que distingue o trabalho da atividade pedagógica é antecedida pela compreensão da categoria educação. Nesse sentido, buscaremos inicialmente conceituar essa categoria, com base no princípio ontológico de Marx e Lukács.

Assim como o trabalho, compreender a educação na sua dimensão ontológica não é tarefa fácil, tendo em vista que o caminho que nos propomos a percorrer no entendimento dessas duas categorias, não foi o que percorremos no processo de formação docente pelo qual passamos e, também, não é o que observamos na formação de professores atualmente, ou seja, a concepção que construímos das categorias trabalho e educação, em nosso processo de formação, foi a partir de uma perspectiva cronológica e não ontológica.

A compreensão da categoria da educação tem ocorrido, quase sempre, apenas numa perspectiva cronológica, restringe o conceito dela à educação escolar, “que é uma categoria que surgiu na Antigüidade e, que apenas com o capitalismo, se manifesta de maneira universal”(BERTOLDO, 2002, p.152).

Bertoldo explica que em decorrência da concepção histórica predominante não-somente da categoria educação, mas também do trabalho, na formação dos professores, ser de caráter cronológico, a relação entre trabalho e educação acaba sendo concebida de maneira fragmentada.

Segundo a autora (2003, p. 126),

A categoria trabalho, ao se apresentar de modo fragmentado, acaba adquirindo vários sentidos, a saber: profissão, emprego ou meio de sobrevivência para aqueles que vivem do trabalho. A educação, por sua vez, acaba sendo entendida apenas a partir da sua ulterior forma de desenvolvimento, que é a educação escolarizada, característica da sociedade moderna.

Complementando, a referida autora conclui:

Na sociedade moderna, educação e trabalho se apresentam entrelaçados de tal forma que na linguagem cotidiana as pessoas, na maioria das vezes, utilizam esses termos sem nenhuma distinção. É o caso, por exemplo, da atividade educativa do professor, comumente denominada de trabalho. Sendo assim, os termos trabalho e educação se apresentam de maneira indistinta (Idem, 2003, p.126).

Diante da evidência apresentada pela autora quanto à generalidade conceitual das categorias trabalho e educação na sociedade moderna, buscaremos solucionar, no decorrer do texto, duas questões: O que diferencia o trabalho, como categoria fundante, da educação? O que caracteriza a atividade pedagógica?

2.1. O conceito ontológico de educação

Considerando que no capítulo anterior já conceituamos o trabalho como categoria fundante do ser social na perspectiva de Marx e Lukács, neste capítulo buscaremos compreender a categoria educação, também numa perspectiva ontológica, visando, a partir daí, respondermos as questões que ora se apresentam.

Nessa perspectiva, deixamos claro não é objeto dessa investigação historiar a educação escolar reduzida, na maior parte das vezes, ao ato de ensinar. A educação a que nos referimos não se reduz ao ensino, embora tenhamos claro que “ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2000, p.16).

O conhecimento do que é específico do trabalho do professor, a nosso ver, somente dar-se-á se compreendermos, assim como o trabalho, a natureza da educação numa perspectiva ontológica.

Conforme foi dito, nossa formação, do ponto de vista escolar, não contribuiu para que tivéssemos esse entendimento, nem tão pouco, houve muitos estudiosos que acumularam conhecimentos e expressaram, por meio de suas obras, sobre essa questão. Daí a dificuldade de compreensão dessa categoria na perspectiva ora desejada.

Essa realidade é evidenciada por Bertoldo (2002, p.151) quando diz:

Se nos perguntarmos pela origem da educação escolar, certamente não encontraremos dificuldades para solucionar tal questão em função da existência de um razoável conhecimento acumulado, expresso através das obras de História da Educação e de História da Pedagogia.

No entanto, novamente esclarecemos que vamos tratar da gênese da educação na sua dimensão ontológica e não, especificamente, da origem da educação escolar. Conforme Bertoldo (2002, p.152):

[...] dificilmente teremos as mesmas facilidades para solucionar a questão. Isso explica-se porque as investigações no campo educacional, em sua grande maioria, tomam o complexo da educação nas suas formas mais desenvolvidas, a partir de períodos históricos constituídos (Antiguidade, Idade Média, Modernidade...), por serem estas a referência a partir da qual surgiram as instituições especializadas na formação escolar.

Embora não pretendamos aprofundar o estudo sobre educação escolar, tendo em vista o entendimento de que a grande dificuldade em diferenciar o trabalho da atividade pedagógica é consequência da ausência da ontologia, ou seja, da essência, que para Lukács (LESSA, 2002, p.51) “é parte integrante e imprescindível de toda processualidade [...], são os traços mais profundos que articulam em unidade os heterogêneos momentos que se sucedem ao longo do tempo. A essência é o *locus* da continuidade”, e assim sendo, a historicidade representa a essência de todo ser, ainda assim, faz-se necessário considerar nessa investigação, que a categoria da educação se apresenta sob duas dimensões: em sentido lato e em sentido restrito. Dessa forma:

A educação em sentido restrito, a exemplo da educação escolar (formal) e de outras formas de educação que se dão em espaços informais (igrejas, sindicatos, etc.), é aquela criada a partir do desenvolvimento social, para responder a determinadas necessidades demandadas pelos homens, dentro de um contexto particular da história humana. A forma como se apresenta vai depender do momento histórico específico da produção humana. (BERTOLDO, 2002, p.152).

Ou seja, a forma que a educação se apresenta, hoje, é diferente de como se apresentou na Antiguidade e em outros momentos históricos, assim como será diferente em momentos

posteriores, logo, a educação não é estática, porém por mais avançada que seja a forma de se apresentar, assim como o trabalho, jamais poderá deixar de ser apreendida na sua gênese.

Nessa perspectiva é que Bertoldo (2002, p.153), também define a educação no seu sentido lato “como aquela atividade que é necessária para o processo de objetivação e apropriação do gênero humano”.

Afirma a autora:

A educação em sentido lato, no âmbito da ontologia marxiana, somente poderá ser apreendida a partir da estrutura ontológica do trabalho. Isto porque ela tem sua origem no processo de auto-construção humana, sendo isto que explica que enquanto existir homem haverá educação, pois esta só cessa com a extinção da humanidade. (idem, 2002, p.153)

Para que o trabalho se concretize, como ação consciente do homem sobre a natureza, é necessário, não somente que se idealize o objeto desejado, mas se conheça os meios e as condições de produzi-lo, ou seja, o primeiro e mais rudimentar ato de trabalho foi precedido pela necessidade do conhecimento, dessa forma, é no trabalho, na perspectiva ontológica, que se encontra a educação no sentido lato.

Para tornar mais clara a compreensão do surgimento da educação a partir do trabalho, Bertoldo (2002, p.153) assinala que “para realizar trabalho, o homem põe em movimento músculos, cérebro, membros etc. O seu corpo orgânico precisa saber realizar determinados movimentos necessários naquele processo de trabalho”. E exemplifica: “[...] o simples ato de manejar um instrumento no processo de trabalho, ainda que mínimo, é algo que precisa ser aprendido. Sem o domínio do instrumento de trabalho, o resultado será inválido”.

A Autora ainda acrescenta, “[...] para trabalhar, o homem tem que se apropriar dos conhecimentos existentes e neste processo, novos conhecimentos vão sendo incorporados, outros vão sendo adquiridos. Portanto, é nesse momento que ocorre o processo de gênese da educação”.

Assim como o trabalho, a educação, no sentido lato, também apresenta a mesma estrutura ontológica, isto é, é composta de teleologia e causalidade. Sendo assim, afirma Bertoldo (2003, p. 128), “essa estrutura ontológica presente tanto no trabalho quanto na educação resulta numa relação de identidade entre essas categorias”.

A partir daí a Autora levanta a seguinte questão: Se a estrutura ontológica do trabalho é a mesma da categoria educação, é possível concluir que educação é trabalho? O que distingue então o trabalho de educação como atividade pedagógica?

Ainda segundo Bertoldo, “a existência da mesma estrutura ontológica nessas categorias significa apenas constatar a identidade e da não identidade entre elas, e não a sua igualdade”(idem, p. 129). A identidade está na necessária e imprescindível presença da teleologia e da causalidade tanto na atividade educativa quanto no trabalho, mas isso não é o suficiente para torná-las iguais.

Enquanto “a teleologia que impulsiona o ato do trabalho visa a transformação de objetos naturais em valores de uso”(ibidem, p. 129), o ato educativo visa a transformação de valores, comportamentos, “é a tentativa de induzir uma pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas” (LUKÁCS apud BERTOLDO, 2003, p.131).

Nessa perspectiva, entendemos que embora a estrutura ontológica do trabalho e da educação seja a mesma, a educação não está restrita ao âmbito do trabalho, ou seja, segundo Macário (2001, p.8), assim como outras atividades do campo das teleologias secundárias, a educação é “condição de possibilidade para que a troca de substância entre homem (sociedade) e natureza continue e se desenvolva”. Nesse sentido o que as distingue é exatamente o fim posto (pôr teleológico) no processo de interação sujeito e objeto.

Segundo o autor:

O próprio desenvolvimento do trabalho e da sua divisão social exige cada vez mais o comparecimento de complexos de atividades baseadas nesse tipo de

teleologias (secundárias). [...]. Tanto mais o trabalho no sentido estrito evolua, mais depende da complexificação extensiva e intensiva das atividades não econômicas¹⁵ e, por outro lado, apenas a evolução do trabalho põe a necessidade e a base real para o desenvolvimento em extensão e intensidade de tais atividades (idem, p. 8).

Dessa forma, do ponto de vista do trabalho como produção de valor de uso, para a garantia da subsistência humana, podemos afirmar que, no sentido estrito, educação não é trabalho, entretanto, a produção de bens materiais é antecedida pela produção do saber sobre a própria natureza e por sua vez, é a evolução do trabalho que cria a necessidade real para o desenvolvimento de atividades intermediárias, logo, “o ato educativo, na sua gênese ontológica, é um momento do próprio trabalho, numa palavra, o próprio ato de objetivação posto pelo trabalho é educativo” (MACÁRIO, 2001, p.10-11).

Nessa perspectiva, o conhecimento é basilar tanto nos atos de trabalho quanto educativos, mas, Macário (2001, p.8) considera mister realçar que:

[...] em direta analogia com o trabalho, também nas atividades baseadas em teleologias secundárias urge que se tenha um conhecimento, um reflexo adequado da causalidade que se quer operar. Todavia, o grau de complexificações do objeto das teleologias secundárias – o próprio homem em sociedade – impõe um conhecimento muito mais complexo e de difícil apreensão em comparação com aquele exigido nos atos de trabalho. Por outro lado, o grau de variabilidade em ter a posição do fim e o resultado final, no caso das teleologias secundárias, é sempre maior e mais intenso.

Partindo do mesmo princípio, Tassigny (2004, p. 90) analisa, de forma comparativa, a complexidade da educação em relação ao trabalho:

A práxis educativa realiza-se por meio de uma circularidade de movimento entre o sujeito, o objeto e novamente o sujeito; [...] as relações da subjetividade, na práxis educativa, em contato com a objetividade, obtêm como termo final um crescente enriquecimento da subjetividade. Assim a educação constitui, precisamente, um nível mais espiritual e consciente do próprio processo de trabalho, surgindo ligada ao comportamento humano de auscultação da matéria, presente em todo ato de trabalho. No trabalho existe uma relação prática e direta entre o sujeito e a realidade objetiva [...].

¹⁵ “[...] atividades não restritas ao âmbito do trabalho”. (MACÁRIO,2001, p. 8)

Nesse sentido, o que distingue essas duas categorias é, além do objetivo, o objeto com o qual o sujeito está relacionado, ou seja, enquanto pelo trabalho, a relação do homem é direta com a natureza, na educação, em sentido estrito, a relação se dá entre professor e aluno, nesse caso, a relação com a natureza acontece indiretamente.

Em síntese, podemos dizer que, no trabalho o homem atua no campo da teleologia primária, onde a ação é direta sobre a natureza, e na educação escolar, o professor atua no campo da teleologia secundária, onde a ação é sobre o próprio homem, que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Nesta atuação o objetivo não é a transformação direta da natureza, mas, segundo Bertoldo (2003, p.131), a “transformação das idéias, dos comportamentos, dos valores e dos princípios dos seres humanos”.

A partir do entendimento da natureza do trabalho e da educação numa perspectiva ontológica, avançaremos no propósito de apreender o que caracteriza a atividade pedagógica, ou seja, a sua especificidade.

2.2. Trabalho e atividade pedagógica

No decorrer das reflexões postas foi possível identificarmos que o ato educativo está situado no campo das posições teleológicas secundárias, tendo em vista que o sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. É nesse campo teleológico que se situa a atividade do professor, que se realiza numa relação de intersubjetividade, ou seja, “[...] no âmbito das consciências dos indivíduos, embora a base deste processo seja sempre o intercâmbio homem e natureza”.(BERTOLDO, 2002, p.172).

Isso significa que, é pelo ato de transformar a natureza, que o homem vai se tornando um ser social, e que, é nesse processo que surge a educação e outras categorias sociais, ou seja, ainda que as formas, utilizadas pelo homem para transformar a natureza, resultem de um

processo educativo do mais alto desenvolvimento científico e tecnológico, a base será sempre a relação entre o homem e a natureza.

A partir desse entendimento, surge mais uma questão: O que distingue então o trabalho da atividade pedagógica? Sendo o ato pedagógico também educação, tem sua atuação no campo da teleologia secundária, onde, Macário (2001, p.11) com base em Lukács, afirma:

[...] os campos de atividades baseadas em teleologias secundárias, tão logo surjam, alçam-se para além da esfera estrita do trabalho, conquistando uma autonomia relativa e mantendo com este uma relação constituída de muitas mediações. O mesmo ocorre com a educação. Sendo assim, quanto mais intrincado se torna o tecido social, mais as atividades que respondem à necessidade de educação tornam-se exclusivas e se afastam da esfera do trabalho. A educação, pois, ela mesma, torna-se um tipo específico de objetivação humana *pari passu* ao processo de complexificação do tecido social.

Isso significa que, embora a estrutura ontológica das categorias trabalho e educação como ato pedagógico seja a mesma, não são iguais, ou seja, elas expressam “uma relação de dependência e, ao mesmo tempo, de autonomia relativa entre a categoria fundante – o trabalho e aquelas fundadas – e o conjunto de atividades sociais” (BERTOLDO, 2003, p.132).

Entendemos que, o que distingue a atividade pedagógica do trabalho, em sentido estrito, são as posições teleológicas em que se encontram; dessa forma, tanto no trabalho como ação de transformação, consciente, da natureza pelo homem, quanto na ação pedagógica, como formação da consciência humana há intencionalidade, ou seja, posição teleológica, sendo que uma é primária e a outra é secundária.

Apreender a atividade pedagógica como ato teleológico secundário, implica conceber, primeiramente, que a base deste processo é o intercâmbio homem e natureza, portanto, embora haja uma tendência natural de afastamento da esfera do trabalho, é imprescindível ter claro que:

[...] fora do trabalho (da práxis humana), não há qualquer teleologia. Para Lukács, a sociedade é formada por um complexo de complexos, cuja base originária é o trabalho, resultado do intercâmbio entre natureza e sociedade,

[...] a exemplo da atividade do professor” (LUKÁCS apud BERTOLDO, 2003, p.130-131).

Essa afirmação não significa que educação se reduz ao trabalho, Bertoldo (2003, p.133) foi clara ao concluir que “embora a educação tenha a sua gênese no trabalho, a ele não se reduz porque, no processo de reprodução social, sua atuação se dá no âmbito da teleologia secundária”, mas entender que o trabalho é a base originária de toda atividade com finalidade posta é fundamental na formação da consciência do professor, quanto a importância do ato pedagógico no referido processo de reprodução humano-social.

Ao situarmos a atividade pedagógica e o trabalho no sentido ontológico em diferentes campos teleológicos, podemos identificar o que os distingue e, conseqüentemente, refletirmos sobre a especificidade da atividade do professor de jovens e adultos.

Para isso, também é importante saber que tanto o aluno quanto o professor partilham da mesma formação sócio-histórica de produção, ainda que tenham tido oportunidades educacionais diferentes. Por serem trabalhadores contemporâneos, também se constituem nas mesmas condições de produção, diferenciando-se, talvez, pelo segmento em que estão inseridos no mundo do trabalho, ou seja, trabalho formal ou informal, produtivo ou improdutivo.

Nessa perspectiva, procuramos entender a especificidade do trabalho do professor da EJA a partir do campo teleológico em que atua, frente a um aluno que, dependendo da atividade que desenvolve, pode ter sua atuação no campo da teleologia primária ou secundária, buscando desvendar qual o papel desse professor frente a uma realidade educacional que lida com um contingente de trabalhadores, de certa forma, excluídos do processo de produção capitalista.

Nesse sentido, o conhecimento da posição teleológica do trabalho do professor de alunos-trabalhadores conduz a seguinte questão: Qual a relação que a educação escolar tem com o mercado de trabalho?

2.3. Educação escolar e sua relação com o mercado de trabalho

A história da educação escolar nos mostra que com o surgimento da sociedade capitalista os sistemas escolares conceberam uma nova função, ou seja, atender aos interesses da classe social que detinha os meios de produção.

Nesse sentido, quando o mercado de trabalho não necessitava de trabalhadores instruídos, “as escolas eram freqüentadas pelas classes dominantes e pelas camadas médias e somente as poucas escolas mantidas por entidades confessionais, a título de caridade, aceitavam filhos de trabalhadores, preferencialmente os órfãos e os abandonados” (CUNHA, 1978, p.113).

Segundo o referido Autor (Idem, p.114), “à medida que o trabalho fabril se tornava mais complexo, passava a exigir trabalhadores alfabetizados e que dominassem as operações aritméticas mais elementares”.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil mostra, que para atender a essa demanda, os governos sempre responderam através da promoção de campanhas e programas, ora com ações mais acentuadas, ora de verdadeiros desertos a depender do processo de desenvolvimento econômico e político do país.¹⁶

A história também denuncia que no momento em que o capitalismo exigiu escolarização para os trabalhadores, foram criadas duas realidades de educação escolar, conforme a classe social.

No caso da classe trabalhadora, a educação elementar era de qualidade muito baixa em relação a ofertada à classe dominante e camadas médias da sociedade.

¹⁶ BEISIEGEL, Celso de Rui. *A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil*. Alfabetização e Cidadania Nº 16, RAAAB: Julho, 2003; MOURA, Tânia. *Política Nacional de EJA: desafios e compromissos no enfrentamento do analfabetismo no final do milênio*. II Seminário de EJA: desafios e perspectivas na relação teoria-prática / Organizado por Antônio F. Ribeiro de Freitas – Maceió, 1998; *Educação para jovens e adultos: proposta curricular – 1º segmento / coordenação e texto final* (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. – São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC. 1999.

Essa realidade era determinada pelo capital, pois enquanto de um lado se preparava os intelectuais do sistema, do outro lado se montava “um tipo especial de escola secundária para os jovens oriundos da classe trabalhadora. Seu objetivo era a qualificação para o trabalho industrial de modo que seus concluintes pudessem ingressar na força de trabalho como quadros médios” (CUNHA, 1978, p.114).

É visível que as formas de trabalho vêm mudando ao longo da história da humanidade, novas tecnologias compõem o mundo do trabalho, mas a função da produção capitalista continua a mesma, ou seja, gerar mais-valia.

Nessa perspectiva, ainda que a escola tenha experimentado diversas tendências educacionais, prevalece a relação de submissão ao mercado de trabalho, que continua estabelecendo as regras.

Um exemplo dessa realidade são as políticas do governo federal para a educação de jovens e adultos no Brasil, cujas campanhas e programas desenvolvidos desde a década de 40, objetivam atender precisamente a interesses políticos e econômicos, ou seja, preparar o trabalhador para votar e desempenhar, com qualidade, suas funções na indústria.

Para Romanelli (1988, p.59):

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 1930 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

As exigências de mudanças no campo educacional continuam sendo impostas pelo desenvolvimento industrial. Atualmente, no capitalismo globalizado e cada vez mais robotizado, onde o trabalho formal está cada vez mais escasso e o trabalho informal cresce aceleradamente; começam a fazer parte dos currículos das escolas temas relacionados a qualidade total, competência, empreendedorismo, economia solidária e outros, como forma de

preparar os alunos a enfrentarem, na era moderna, o que Antunes (2005, p.49) chama de “desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global”.

Considerando que, quase sempre, o professor encontra-se sem preparo teórico para refletir essas questões do ponto de vista do trabalhador, acaba prevalecendo no interior da escola a lógica do capital, onde, principalmente a escola pública, cumpre o papel de executora de programas governamentais, na sua maioria financiados pelo Banco Mundial, que tem definido uma política de trabalho informal de estrita sobrevivência para a população pobre do Brasil.

Alguns dados de nossa pesquisa, conforme veremos mais adiante, indicam que todos os alunos que fizeram parte dessa investigação vivem do trabalho informal. Muitos apresentam o desejo do emprego como a causa que os fizeram procurar ou retornar à escola, ou seja, o próprio aluno reconhece, na escola, o meio de ter acesso ao trabalho formal, que se encontra cada vez mais escasso. Nesse sentido perguntamos: Qual o papel da escola com referência às artimanhas do mundo do trabalho? Que relação a escola de trabalhadores deve manter com o mercado de trabalho? Qual o papel do professor como produtor de valores? São questões que talvez não possam ser respondidas nesse trabalho, mas se apresentam para reflexão sobre a relação da educação escolar com o mercado de trabalho, se na perspectiva do trabalhador ou do capital.

Se ontologicamente trabalho e atividade pedagógica distinguem-se pelas posições teleológicas sem implicar em secundarização de nenhuma dessas categorias, no capitalismo a secundarização está explicitamente posta, tendo em vista que para esse sistema a meta é a produção de valor-de-troca e a atividade pedagógica pode desempenhar um importante papel para o capital, ou seja, mediar o processo de elevação de mais-valia e alienação do trabalhador.

As abordagens feitas nos dois primeiros capítulos desse trabalho, servirão de base para que possamos compreender a especificidade do trabalho do professor da Educação de Jovens e Adultos, com referência aos desafios que ora se apresentam aos trabalhadores alunos, cujas condições sócio-históricas de produção também serão apresentadas no capítulo seguinte.

3. A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao buscarmos compreender a especificidade do trabalho do professor da EJA necessitamos, anteriormente, descobrir quem são os sujeitos da investigação e que lugar eles ocupam no processo de reprodução social. Nesse sentido, tentaremos, inicialmente, buscar na formação sócio-histórica da sociedade alagoana, explicações para as condições sócio-histórica de produção dos sujeitos alunos e professores da EJA por entendermos que, a partir das categorias anteriormente estudadas e desse caminho que nos propomos percorrer, é possível refletir sobre o objeto central dessa investigação.

3.1. Condições sócio-históricas de produção dos sujeitos da EJA em Alagoas

Segundo Verçosa (2001, p.21), “o território, hoje, correspondente ao Estado tem sua ocupação e seu desenvolvimento econômico e social já iniciados nos primórdios da colonização”, nesse sentido, suas raízes sócio-históricas estão fundadas nos interesses da Coroa Portuguesa, ou seja, em fins mercantis.

Nessa perspectiva o território brasileiro, não passava de uma empresa comercial, “que tinha como objetivo imediato o comércio do pau-brasil, logo seguido pela exploração do açúcar [...], sem perder de vista a possibilidade das minas, tão evidentemente já buscadas por outros expedicionários” (VERÇOSA, Idem). No caso específico de Alagoas, suas raízes encontram-se no cultivo da cana-de-açúcar desde 1526, quando ainda fazia parte do território pertencente à Capitania de Pernambuco.

Dessa forma, as terras utilizadas pelos colonizadores para a plantação da cana-de-açúcar vêm, conforme Verçosa (2001, p.25):

estabelecer em definitivo, no nordeste do Brasil, um empreendimento de cunho capitalista – produção para o mercado – ainda que dentro do espírito do ‘capitalismo mercantil e politicamente orientado’ como o denomina Faoro, e que caracteriza o século XVI português.

Nesse sentido, com raízes centradas essencialmente em um modelo de produção monocultor, constituído sobre o trabalho escravo, não resta dúvida que a formação social do povo alagoano foi condicionada pelo mandonismo dos senhores de engenho que, pela “convergência de poderes – político, econômico e social” (VERÇOSA, 2001, p. 30) detém o domínio da terra (latifúndios) e do povo, implantando uma forma de organização onde segundo Faoro (apud VERÇOSA, 2001, p.31):

a objetividade e a impessoalidade das relações entre súdito e autoridade, com os vínculos racionais de competências limitadas e controles hierárquicos, será obra do futuro, do distante e incerto futuro. Agora, o sistema é o de manda quem pode e obedece quem tem juízo [...].

A relação de submissão dos escravos a seus senhores traz, portanto, conseqüências drásticas à formação da sociedade alagoana desde os primórdios até hoje, pois são as relações de trabalho com bases feudalistas que, segundo Almeida (1999, p.33):

Vão definir ou expressar o tipo de organização social, a cultura e a ideologia que, por muito tempo, justificarão o modo de agir, de se relacionar socialmente, de pensar e de fazer política em Alagoas.

No modelo colonialista, a relação de poder estabelecida entre senhores e escravos era transferida às famílias que se pautavam no modelo patriarcal, de maneira que, no âmbito da Casa Grande, além dos escravos, também a mulher e os filhos, principalmente as sinhás-moças, todos, eram submetidos ao poderio do senhor de engenho.

Nesse contexto de relações sociais, econômicas e políticas, também encontrava-se a igreja, ou seja, ao lado da Casa Grande não havia apenas a senzala mas também a capela, representando o poder aliado e ao mesmo tempo submisso do clero ao senhor de engenho.

Mas, era a família que exercia um papel fundamental para o fortalecimento do poder, de forma que, segundo Verçosa (2001, p. 46 – 47):

Num modelo social dessa natureza, onde a base é a família senhorial, o casamento ocupa lugar fundamental como elemento estruturador do sistema [...], ampliando em terras alagoanas o poder através de círculos familiares que se entrelaçavam, primeiro pela endogamia nas famílias até chegar

aquilo que Diegues Junior chama de ‘endogamia da região’. Dentro dessa dinâmica é que se vai amalgamando a sociedade das Alagoas, tendo o latifúndio e a família como bases: nascendo no engenho, nele se desenvolvendo e se espalhando pelos engenhos vizinhos, a família senhorial alagoana vai expandindo sua influência e construindo os troncos das genealogias sociais e políticas dos ‘homens bons’ das Alagoas.

A partir do Século XVIII, com o desenvolvimento político e econômico, o poder concentrado nas famílias senhoriais e o aumento da desigualdade social, surgem os focos de resistência dos negros nos quilombos e, paralelamente, a redução, para efeito de economia, da necessidade de mão-de-obra escrava ou homens livres, gerando, conforme Verçosa (2001, p. 53), “os chamados ‘vagabundos’, os ‘desocupados’ referidos por todos os historiadores da vida alagoana que, sem lugar nos grupos familiares e faccionais estruturados iam tornando-se disfuncionais ao sistema”.

Essa realidade imposta, prevalece ainda hoje vitimando homens e mulheres alagoanos que permanecem excluídos da participação dos bens sócio-culturais historicamente construídos, inclusive o direito à educação e aos meios de sobrevivência digna, resultando em indicadores sociais alarmantes, principalmente na região canavieira, conforme Carvalho (apud SILVA, 2005, p.31):

Os indicadores sociais – analfabetismo, endemias, deficit habitacional, mortalidade infantil, violência etc. – todos gravosos para a região, não correspondem à riqueza produzida, nem aos investimentos públicos realizados no setor sucro – alcooleiro nas últimas décadas [...] O IDH e o IQVM da Zona canavieira são dois depoimentos conclusivos de que não se pode seguir nesta trilha: 55 dos 57 municípios desta área têm índices negativos, abaixo de 0.500.

Possivelmente, essa realidade explique as causas do êxodo rural vivenciado por boa parte dos sujeitos-alunos da EJA, que ao tempo em que são expulsos do sistema educacional e produtivo também são denominados de ‘desocupados’ caracterizando, segundo Silva (2005, p. 30), “um passado que insiste em se fazer presente a todo custo, quando os ‘oprimidos’ pagam o preço da manutenção com a própria existência”.

Privados do direito à educação escolar desde os primórdios, por fazerem parte do contingente de escravos, índios e mulheres, os sujeitos que buscam a EJA, ainda sofrem as conseqüências da formação de uma sociedade que, conforme Moura (1999, p.69) com base em Freire:

nascendo a partir de um centro de decisões políticas e econômicas que estava fora dela, caracteriza-se como “fechada”, colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, cujo saldo ou herança consistia na “[...] nossa inexperiência democrática [...]” (FREIRE), trazendo graves conseqüências sobre o comportamento da população e principalmente impossibilitando o seu acesso às oportunidades de participação cultural e educacionais.

Alagoas não é diferente de outros Estados brasileiros, a educação escolar também surge a partir da necessidade do mercado de trabalho. Um Estado fundado sob a base da monocultura da cana-de-açúcar e o trabalho escravo, não demonstrava necessidade de escolaridade para os trabalhadores e seus filhos. Verçosa (2001, p. 112) ao comentar sobre a difusão da escola primária, relata:

[...] dados apresentados em 1921 à Conferência Interestadual de Educação, convocada pelo Governo Federal para tratar de escola primária pelo país, davam conta de que, em Alagoas, a matrícula nesse nível de ensino representava apenas 6% da população escolar.

Essa constatação demonstra que a educação escolar era assunto secundário frente ao modelo de produção implantado pelos colonizadores. Revela o total desinteresse da oligarquia alagoana na expansão da educação escolar para os trabalhadores e seus filhos, tendo em vista que não havia necessidade de maiores saberes no modelo de produção colonial capitalista.

A mesma estrutura que impossibilitou o acesso aos bens culturais e educacionais da maioria do “povo” alagoano, também condicionou os educadores a reproduzirem nos espaços escolares, comportamentos característicos das relações sociais predominantes, como afirma Silva, “podemos considerar que no pensar, no agir e no sentir, característico destas especificidades formadoras (escolares, religiosas...) assumem predominância as relações sociais estabelecidas entre superiores e inferiores” (2005, p. 29).

Os sujeitos professores e alunos “têm a mesma gênese histórico-cultural”(MOURA, 1999, p.71). Nesse sentido, afirma a autora, com base em Freire,“ existem semelhanças marcantes entre os sujeitos do processo de alfabetização: alfabetizadores e alfabetizados”.

Ainda segundo Moura (Idem, 1999, p.71), as semelhanças se dão porque:

[...] ambos são sujeitos portadores e produtores de cultura. São portadores de todas as condições biológicas, fisiológicas e intelectuais que lhes permitem transformar as condições objetivas materiais em fantásticas obras culturais. Paradoxalmente, mesmo nascendo e vivendo para serem livres, criativos, transformadores, são frutos de uma sociedade autoritária e castradora dessa liberdade de ser mais.

O que não diferencia, a nosso ver, dos sujeitos da EJA em Alagoas. As diferenças existentes ocorrem apenas, pela condição que tiveram os professores de acesso a “algumas oportunidades socioculturais que lhes permitiram apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade” (MOURA, Idem, p.72), o que deve implicar compromisso político-pedagógico assumido pelos professores de modo geral.

A afirmação da Autora quanto ao acesso diferenciado que os professores tiveram aos bens socioculturais é reconhecido por uma das professoras entrevistadas, quando interrogada sobre as possíveis identificações existentes entre o professor e o aluno da EJA:

Prof.^a D: Olhe, a partir do momento que eles estão falando da vida deles, tem alguns pontos que se parecem com o que eu já passei na minha vida, só que de uma forma ou de outra eu consegui e eles não conseguiram. Então eu fico assim me reportando ao passado e fico lembrando que eu tive ajuda, tive incentivo e, no entanto, eles não tiveram. De uma certa forma, quando eles começam a falar, então eu sempre viajo na minha vida, eu tive essa oportunidade e eles não tiveram. Eu acho que tem uma relação muito grande, eles me levam a questionar muitas coisas, muitas coisas mesmo.

Em conseqüência da não apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, aumenta a dificuldade dos sujeitos-alunos terem acesso ao mercado de trabalho formal e em muitos casos, também ao trabalho informal, seja ele produtivo ou improdutivo, restando-lhes as atividades consideradas mais precárias no campo da informalidade, a exemplo do vendedor ambulante cuja ocupação Tavares (2004, p. 152), [...] é considerada, na escala das atividades

precárias, como uma das mais degradantes. Há quem diga, até, que é o último degrau para se chegar ao que alguns chamam de economia subterrânea, que envolve o tráfico de drogas e outros crimes.

Essa situação os coloca na condição de duplamente explorados, pois tornam-se indivíduos que apenas têm a força de trabalho para vender em nome da subsistência e não conseguem vendê-la ao capital, além de habitarem em um Estado que, conforme Silva (2005, p. 30):

[...] ainda conserva muito da estrutura econômica e política de seu surgimento, diferentemente dos outros Estados da federação, que aos poucos foram se distanciando dessa raiz colonialista, criando outros meios de existência. Parece que esse Estado necessita ainda perpetuar as mesmas condições de dominação de uma grande parcela da sociedade e o faz através do trabalho sofrido, quase escravo, da alienação política, das deficiências na escolarização do seu povo, entre outras artimanhas.

A manutenção da estrutura política e econômica faz de Alagoas um dos Estados do Nordeste mais atrasados da região do capitalismo colonial brasileiro. Desse modo, afirma Lessa, (2004, p. 6):

Alagoas pode ser enquadrada teoricamente no tipo colonial de desenvolvimento capitalista, porém precisa, além disso, ser percebida como um dos casos mais extremos dessa espécie de trajetória histórica. Compreender a formação social alagoana é, portanto, entender concretamente esse nosso atraso exemplar, essa maneira extremada de viver as mazelas mais graves do caminho colonial de desenvolvimento do capitalismo.

É desse contexto sócio-histórico que partimos para tentar entender o que caracteriza os sujeitos aluno e professor da EJA, na perspectiva de apresentar o que pode caracterizar a especificidade do trabalho do professor.

3.2. Caracterização do aluno da EJA

De modo geral, o aluno da EJA, principalmente nas escolas públicas de ensino, são identificados como pessoas que, de alguma forma, tiveram o direito à educação escolar negado pelo próprio sistema de produção que não necessitava de mão-de-obra qualificada,

mas também pela própria escola por desenvolver práticas de aprendizagens inadequadas para as classes populares, conforme afirma Moura(1999, p. 117):

Mesmo sabendo que grande parte dos que não frequentaram ou não permaneceram na escola quando crianças, o fez tendo como causas principais os problemas de ordem econômica, social e até política, muitos se evadiram por problemas pedagógico: a escola e as práticas desenvolvidas não têm competência técnica e política para desenvolver processos de ensino-aprendizado adequados para as classes populares, trazendo como consequência a expulsão ou a produção de analfabetos funcionais.

Os problemas pedagógicos apresentados nas escolas do Brasil revelam-se nos altos índices de jovens na faixa etária de 15 a 19 que não concluíram ou que cursaram no máximo, o equivalente às quatro séries iniciais do ensino básico¹⁷, ou seja, um terço da população nessa faixa etária foi induzida ao analfabetismo funcional¹⁸.

A ausência de políticas públicas para EJA, historicamente evidenciada, aliada a outros problemas sociais e às práticas inadequadas das escolas para o aluno trabalhador, fizeram com que jovens e adultos da classe popular, continuassem sendo expulsos do processo de ensino-aprendizagem, tendo, por diversas razões e em diferentes épocas, o direito à educação negado.

Além da educação, ao longo do processo sócio-histórico de produção, também tiveram negado o direito ao trabalho formal nas fazendas e usinas, por fazerem parte do contingente de pessoas não necessárias ao modelo de produção colonial capitalista de Alagoas que, aliado ao processo de modernização tecnológica necessitava diminuir gastos, produzidos desde o trabalho escravo.

Em atendimento aos interesses econômicos da oligarquia alagoana, “os trabalhadores foram expulsos do interior das fazendas e usinas, aumentando muito o êxodo rural da área canavieira para Maceió e para outras cidades do país”. (LESSA, 2004, p. 17)

Nas cidades, esses trabalhadores foram transformados em mão-de-obra desqualificada e sem valor para o capital, os chamados “desocupados”. Em busca da sobrevivência começam

¹⁷ 34,5% - IBGE 1996

¹⁸ Situação em que pessoas que passaram pelo processo de alfabetização regridem, não respondendo às demandas sociais de leitura e escrita.

a desenvolver atividades informais, que nem sempre são produtivas ao capital, impulsionando ainda mais a precarização do trabalho.

É nesse contingente de trabalhadores que migraram do campo para a cidade que se encontram os alunos da EJA em Maceió, mesmo os mais jovens que nasceram na capital, são filhos de trabalhadores rurais, que ao chegarem na cidade foram aglomerando-se na periferia, passando a fazer parte da “grande massa de subempregados e desempregados que enlaça a cidade como um grande cinturão de necessidades humanas insatisfeitas [...]”(LESSA, 2004, p. 27).

Residentes nos mais diversos bairros de Maceió, mas desenvolvendo atividades de trabalho em localidades mais próxima ao local da escola do que do bairro que reside, geralmente, saem da atividade que desenvolvem direto para a escola, retornando para casa após às 22h, havendo inúmeros casos em que os alunos enfrentam longas caminhadas, por não terem como pagar o transporte coletivo, sendo este, um dos motivos, apresentado por um dos alunos, para justificar o número de faltas na sala de aula e, às vezes, afastamento da educação escolar.

Aluno F: Muitos alunos moram longe, dependem de ônibus, às vezes não têm a passagem de ônibus para voltar para casa, é “essas coisas” e mais outros motivos que faz a gente faltar, não é por brincadeira.

Inconscientes das causas de sua condição social e econômica e dos efeitos da produção capitalista sobre sua vida de trabalhador, os alunos retornam ou buscam pela primeira vez a escola, quase sempre, movidos pelo desejo de trabalhar, ou seja, pela expectativa de encontrar na educação escolar, meios que possibilitem o acesso ao trabalho formal, um emprego, como afirma alguns alunos ao serem entrevistados:

Aluno F: É o desemprego, porque o desemprego está muito grande, hoje em dia até pra varrer rua tem que fazer curso.

Aluno H: Acho que é mais pra poder conseguir um emprego melhor, ajudar minha mãe, meus irmãos.

Aluno M: É por motivo do trabalho que eu estou estudando, para arrumar um trabalho melhor, ter uma coisa na frente, um emprego melhor.

O trabalho formal no atual modelo de produção capitalista está cada vez mais escasso, e, em Alagoas, a situação é mais agravante, pois ainda prevalece o modelo colonial capitalista da agroindústria, cujas usinas, para diminuir o custo da produção, “têm contratado trabalhadores sertanejos [...], já que, durante a entressafra, não precisam gastar nada com um trabalhador que volta para o seu pequeno sítio e alimenta-se com a própria produção” (LESSA, 2004, p. 17).

O trabalho temporário é apenas mais uma das artimanhas do capitalismo, além de outras apresentadas no primeiro capítulo, quando tratamos do trabalho na sociedade contemporânea.

Situados em Maceió, e não tendo mais acesso ao trabalho temporário no campo, os sujeitos dessa investigação enfrentam, além da exclusão do mercado de trabalho, cujos conhecimentos e competências, nunca exigidos no trabalho do campo, passam a ser imprescindíveis em qualquer atividade formal ou terceirizada desenvolvida na cidade, são estigmatizados “pela cor da pele, pela sua situação social e pelo seu local de moradia”(Idem, p. 29).

Os sujeitos da realidade investigada, ainda que na sua totalidade, encontrem-se desempregados, estão inseridos no mundo do trabalho urbano e acumulam experiência de vida, logo, para caracterizar o jovem ou adulto como sujeito da aprendizagem, é necessário reconhecer primeiramente que ele:

[...] está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Além dessas características, apontadas por Oliveira, dos sujeitos jovens e adultos a quem nos referimos, “carregam e exemplificam – cada qual da sua maneira – uma realidade coletiva que transcende: marcas de classe, marcas de sexo, marcas de raça, marcas de idade, marcas de cultura” (LINHARES, 2002, p.15). Antes de se identificarem como trabalhadores, são seres humano-sociais, que embora com histórias de vida socialmente construídas sob a mesma estrutura econômica e política, são ricamente diferentes, a história é dialeticamente coletiva e individual. Nesse sentido talvez seja mais coerente perguntarmos: Quem são os trabalhadores-alunos da EJA da realidade investigada?

O aluno da EJA da pesquisa que deu origem a esse trabalho, representa muito bem o que caracteriza os sujeitos dessa modalidade de ensino no Estado, principalmente, pela condição de trabalhadores jovens e adultos desempregados ou desenvolvendo atividades no campo da informalidade.

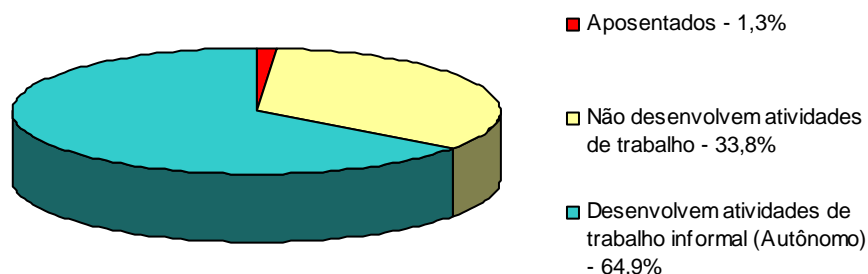
No contingente de 177 alunos, observamos que mais de 50% se encontra em idade considerada produtiva (mais propícia ao emprego) para o mercado de trabalho, ou seja, entre dezoito (18) e trinta (30) anos, conforme os percentuais a seguir: 33,8% de 15 a 25 anos, 43% de 25 a 35 anos e 23,2% com mais de 35 anos de idade. No entanto, o trabalho formal não é a realidade encontrada nem mesmo entre os mais jovens, que já se inserem no mundo do trabalho enfrentando a contraditória relação entre desenvolvimento econômico e aumento do desemprego. Para Carrano:

A desvinculação entre desenvolvimento econômico e oferta de empregos e a conseqüente realidade da desocupação ou da ocupação precária transformou radicalmente as relações da juventude com o sentido do trabalho. A realidade do trabalho precário, em suas distintas formas, reserva para o jovem o forte vínculo entre trabalho e incerteza. (2000, p.15)

Nos dados obtidos, verificou-se que a questão apresentada por Carrano não se encontra restrita à juventude, os adultos também são resultado dessa realidade. Identificamos que do contingente de 177 alunos, não há percentual que desenvolve atividade de trabalho com vínculo empregatício. O encontrado foi 64,9% dos alunos exercendo atividades de

trabalho diversas e autônomas e 33,8% não desenvolvendo atividades de trabalho que garanta o mínimo de condição de subsistência, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Situação de trabalho

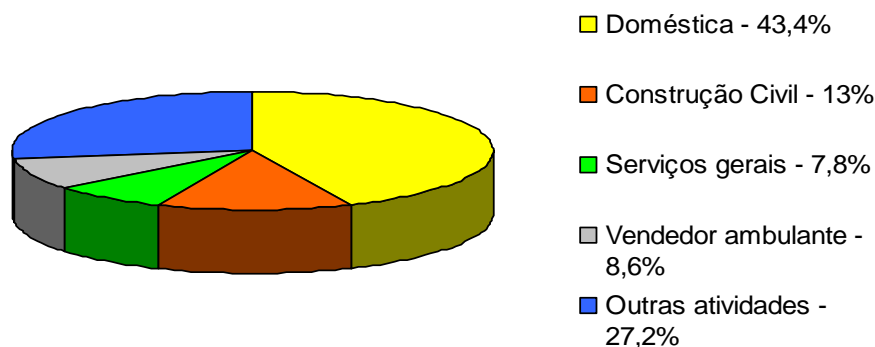


Do percentual de 33,8% que não desenvolve atividade de trabalho formal nem informal, ou seja, não desenvolvem nenhuma atividade que produza renda financeira para sobrevivência, 12% estão na faixa etária de 15 a 25 anos. Logo:

o tempo livre para a juventude não é mais uma promessa do capital. Ele já é uma realidade neste fim de século. No entanto, esse tempo livre não significa a democratização da *era dos lazeres* para todos, mas precarização social, que empobrece material e espiritualmente uma gigantesca parcela da humanidade.(CARRANO, 2000, P.15)

Verificamos também que, do contingente de alunos que desenvolvem atividades de trabalho autônomo, 43,4% desenvolvem atividades domésticas e recebem, no máximo, um salário mínimo.

Gráfico 2. Tipos de Atividades que desenvolvem



Nas outras atividades (artesão, costureira, garçom, mecânico, relojoeiro, pintor, vigilante etc) os trabalhadores também recebem, em média, um salário mínimo, com exceção

do mecânico e do pintor, que declaram ter uma renda mensal superior a renda da professora. No caso específico do pintor, a Professora B faz referência e compara sua renda com a do aluno:

Meu aluno pintor, por exemplo, de vez em quando ele até tem contato comigo, de ligar pra mim: - professora, eu estou aqui em tal canto pintando um apartamento, estou ganhando R\$ 200,00, melhor do que está em casa. Eu digo, olhe, R\$ 200,00 no domingo, então se ele trabalha, dependendo da casa, ele vai tirar quanto, por semana ou por mês? Mais do que o professor, R\$1.000,00, 2.000,00, depende, depende de como está o movimento, agora na época do Natal, por exemplo, ele pode fazer até R\$ 3.000,00, 4.000,00, depende, e ele não tem preguiça de trabalhar, é uma pessoa que gosta do que faz, faz bem feito e eu acho que ele ganha bem mais do que eu num mês de trabalho, com certeza.

Embora existam casos, na EJA, de trabalhadores autônomos que conseguem superar a média do salário mínimo, os dados demonstram a situação de subemprego¹⁹ - empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil, serviços gerais - e desemprego encontrada entre os alunos da EJA, atestando que, “A instabilidade em que o capitalismo lançou o trabalho deliberou a própria ética que o viu nascer. O trabalho, transformado em existência precária, vê também diminuído o seu valor social”(CARRANO, 2000, p.15).

Com base nos dados apresentados e em estudos realizados por Tavares (2004), sobre o mercado informal de trabalho, podemos classificar os alunos da EJA como trabalhadores informais produtivos ou improdutivos e trabalhadores informais que não são produtivos nem improdutivos.

Os trabalhadores que fazem parte do segmento informal improdutivo são aqueles que desenvolvem atividades que, principalmente, os capitalistas consomem como “valor de uso”, é o caso das empregadas domésticas e alguns que desenvolvem serviços gerais autônomos.

Para a Tavares (2004, p.89), “Nessa relação, o dinheiro passa de uma pessoa para outra pessoa, e o intercâmbio se extingue aí. Enquanto isso, o trabalho que é comprado pelo

¹⁹ . Emprego não qualificado, de remuneração muito baixa, ou emprego informal, sem vínculo ou garantia. (HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.2623, c.3)

capital, que gera valor de troca e que vai ser incorporado ao processo capitalista de produção, é trabalho produtivo”.

Nesse sentido, considera-se trabalhador informal produtivo os que vendem sua força de trabalho ao capital que produz valor de troca. Nesse contingente estão os alunos trabalhadores da construção civil, quando contratados temporariamente ou quando prestam serviço autônomo ou terceirizado às construtoras, bem como os prestadores de serviços gerais, quando extenuam a si mesmos para enriquecer o empresário.

Os trabalhadores informais considerados para o capital como não produtivos e não improditivos, são os que nem produzem mais-valia nem tão pouco atendem às necessidades do capitalista, é o caso dos pequenos vendedores ambulantes, que não acrescentam nada ao capital, apenas encontram nessa atividade precária uma alternativa de subsistência.

Quando Tavares (2004, p.153) exemplifica atividades que caracteriza como não sendo produtiva nem improditiva, afirma estar tratando de indivíduos que:

Só têm a força de trabalho para vender. Mas para subsistir não a estão vendendo ao capital. O fato de estarem no circuito do mercado não significa que são trabalhadores do capital. Assim, não sendo produtivos nem improditivos ao capital, em princípio, não interessam diretamente ao fim capitalista.

Os alunos da EJA fazem parte do grande contingente da população alagoana em precárias condições de vida, resultante do modelo econômico de produção implantado nesse Estado desde a colonização.

È importante a consciência de que, embora o êxodo rural, o analfabetismo, o baixo IDH e conseqüentemente a agravante precarização do trabalho, entre outras mazelas, tenham sido e continuem sendo determinadas pelo capital, nada é completamente determinado, logo, é possível ser sujeito histórico consciente de que, estar condicionado às condições de formação da sociedade alagoana, não significa o impedimento da transformação dessa sociedade.

Nesse sentido a educação escolar pode contribuir para a superação dos condicionamentos sócio-históricos, através da atividade do professor, que exerce um papel fundamental.

Para isso, o professor, especificamente, de jovens e adultos necessita ter clareza da problemática ora apresentada e torná-la, numa perspectiva sócio-histórica, objeto de estudo e debate em sala de aula. Apropriar-se da realidade social desses sujeitos e identificar-se com eles pela relação com o mundo do trabalho é tarefa imprescindível na atividade que desenvolve na EJA.

Dessa forma, faz-se também necessário caracterizarmos o professor de jovens e adultos, enquanto sujeito trabalhador constituído a partir das mesmas condições sócio-históricas de produção do aluno, embora, conforme relataram nas narrativas da trajetória escolar, não tiveram a educação escolar negada em nome do trabalho quase escravo ou a ocupação precária pela sobrevivência, da mesma forma da maioria dos alunos da EJA.

3.3. O professor da EJA e sua formação

Inicialmente, caracterizamos o professor da EJA como trabalhador, cujo sujeito de sua atividade é o aluno, que também é um trabalhador. Com essa identificação não estamos afirmando que são estabelecidas para ambos, as mesmas condições de trabalho, nem que as atividades que desenvolvem se voltem, ontologicamente, às mesmas posições teleológicas.

A identificação encontrada entre professor e aluno da EJA, não é somente pela condição de serem trabalhadores, mas também pelas raízes histórico-culturais em que foram se formando como ser humano-social. Conforme abordamos anteriormente, em Alagoas, as referidas raízes estão baseadas no mandonismo dos senhores de engenho, cujo poder

oligárquico, segundo Silva (2005, p.32), “ainda se mantém impregnado nas formas e expressões culturais de nossa sociedade, mesmo assumindo arranjos diferenciados”.

A presença predominantemente feminina encontrada no grupo de professores investigados, expressa, ainda hoje, a imagem da sociedade colonial-capitalista e patriarcal que, enquanto necessitou da escolarização democratizada para atender a interesses econômicos e políticos, também necessitou de mão-de-obra a baixo custo e profissionais com qualidades, ainda, hoje impregnadas, especialmente na educação pública, como “abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício [...]: não foi por coincidência que esse discurso foi dirigido às mulheres” (SOUZA et al. 1996, p.67).

Ou seja, às mulheres-professoras não caberiam desenvolver uma concepção consciente e crítica de mundo, nem tão pouco serem bem remuneradas pelo ato de ensinar. Sem nos afastar das condições sócio-histórica em que as professoras de EJA foram se constituindo como profissionais, e sobretudo, enquanto pessoas numa sociedade de bases escravagistas e predominantemente patriarcal, apresentamos alguns elementos que fazem parte, principalmente de sua realidade profissional, no que se refere à situação funcional em que se encontram, o local de trabalho, o período de experiência na educação, o período de experiência na EJA, a formação básica para o exercício do magistério, a formação em EJA e o motivo da opção pela EJA.

Em relação à situação funcional, apesar da contratação temporária ainda ser uma realidade em Alagoas, todas as professoras entrevistadas prestaram concurso público para o cargo, de forma que, fazem parte do quadro efetivo estadual dos servidores públicos.

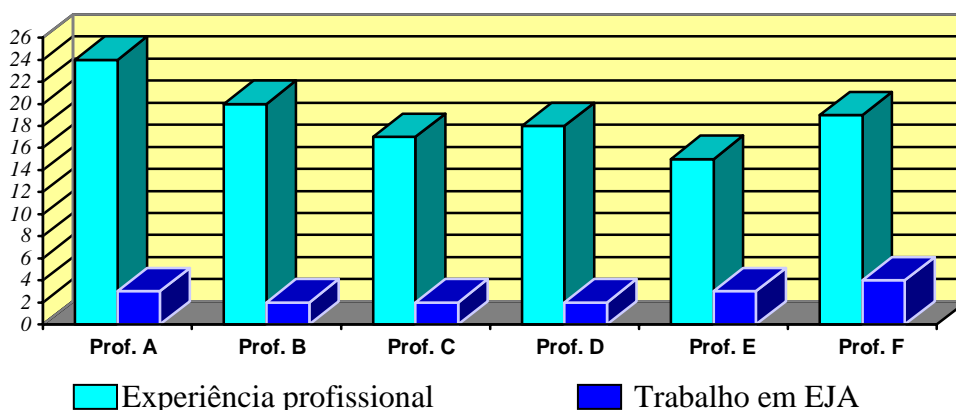
Alertamos, porém, que a condição de efetividade no trabalho, não assegura, portanto, a permanência na atividade que desenvolvem com jovens e adultos, podendo haver, a qualquer momento, mudança de turno e/ou modalidade de ensino, dependendo da necessidade institucional ou profissional. Isso ocorre porque mesmo o ingresso no magistério estadual

tendo sido por concurso, a atuação em EJA não o foi, o que não garante a permanência nessa modalidade de ensino.

A escola onde atuam as professoras (sujeitos da pesquisa) pertence a rede pública estadual de ensino e atende no turno noturno à 12 turmas, correspondendo a um total de 177 alunos da EJA. As turmas foram estruturadas para atender a alunos que cursam o 1.º Segmento do Ensino Fundamental – EJA (1.ª a 3.ª etapas²⁰) da EJA, correspondente às séries iniciais do Ensino Fundamental convencional (1.ª a 4.ª séries).

Todas as professoras têm significativo período de experiência no magistério, mais de quinze anos, entretanto na EJA são iniciantes, como demonstra o gráfico que segue:

Gráfico 3. A experiência profissional do professor, em anos de trabalho.



Os dados apresentados no gráfico acima, apontam para a seguinte questão: O que fez essas professoras optarem pelo ensino de jovens e adultos?

Primeiramente, a EJA passa a ser um espaço desejado por boa parte das professoras que têm ocupações durante o dia e necessitam complementar a renda familiar. Embora seja comum encontrarmos professores que afirmam estar na EJA, primordialmente, pela acomodação de vida e horário de trabalho, como constatamos em depoimentos que seguem, por traz dessa opção, certamente, há razões mais profundas do que a simples acomodação:

Prof.ª E : “Na verdade a opção surgiu pela disponibilidade de horário”.

²⁰ . Termo utilizado pela Rede Estadual de Ensino na estruturação do ensino a jovens e adultos. Ver Proposta Curricular para EJA da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas.

Prof.^a B: “Quando comecei a fazer o meu curso de História na UFAL, mudei de horário para o noturno”.

Prof.^a A: “No início foi a disponibilidade de horário, depois veio a ‘paixão’ pelo ensino de EJA”.

A razão apresentada por 50% das professoras entrevistadas sem maiores justificativas, provoca as seguintes reflexões: A acomodação de horário não estará também intrinsecamente relacionada à luta pela subsistência? Não estará a professora cumprindo, à noite, a sua terceira jornada de trabalho do dia? Será opção ter uma jornada de trabalho de 12 horas diárias e chegar à sala de aula no turno noturno tão exausta quanto os alunos?

A jornada de trabalho de 12 horas diárias é uma realidade comum entre os professores que trabalham no turno noturno. Isso caracteriza o professor como um profissional impedido, pelas próprias condições de produção, de “voltar-se para a formação da consciência humana”(BERTOLDO, 2002, p.156), que é sua atividade fundamental.

A “opção” pela EJA está relacionada a atual forma de produção capitalista que produz aceleradamente o desemprego, principalmente de homens, fazendo com que, muitas vezes, a mulher-professora assuma boa parte ou toda responsabilidade financeira da família.

Nesse sentido, as professoras também se caracterizam por fazerem parte da classe de trabalhadores que não está livre das mazelas do sistema de produção capitalista, ou seja, vendem durante o dia, em muitos casos, sua força de trabalho à escola particular, produzindo mais-valia ao capital, e à noite desenvolvem uma atividade considerada improdutiva para o capital, como podemos ver em Marx (apud, TAVARES, 2004, p. 13):

Os trabalhadores do Estado são improdutivos porque seus salários são pagos ou com parte dos salários dos trabalhadores que vendem sua força de trabalho ao capital, ou com uma cota-parte da renda de que dispõem os proprietários, ou ainda com parte dos impostos apropriados pelo setor estatal.

Nessa realidade dual, de ora ser produtivo e ora ser improdutivo ao capital, esse professor apresenta-se, geralmente, limitado quanto a compreensão do que isso pode implicar

na prática pedagógica com alunos trabalhadores, que também são considerados, na sua maioria, improdutivos para o capital.

Nesse contexto sócio-econômico em que se encontram as professoras e os alunos da EJA, “quanto mais insistem nessa luta pela subsistência, cada vez mais se distanciam das relações de trabalho como condição humana” (SILVA, 2005, p.34).

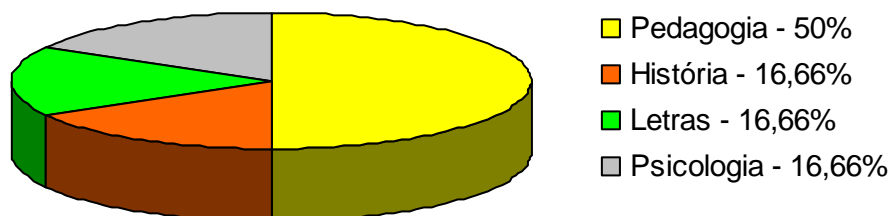
Retornando aos motivos imediatos que fizeram as professoras optarem pela EJA, apresentamos também a declaração da Prof.^a C, que diz ter optado pelo ensino a jovens e adultos, movida pelo “desejo de ter novas experiências” e a Prof.^a F que não fez opção, apenas assumiu a vaga existente, conforme afirma: “Bem! Na verdade trabalhei com disciplina na área de História e psicologia, mas vindo para essa escola fiquei com jovens e adultos devido à carência”.

A fala da Prof.^a F revela uma situação também comum na EJA, professores do Ensino Fundamental que fizeram opção, por motivos diversos, para trabalhar em determinada escola e, ao chegar ao espaço desejado assumem a vaga existente, geralmente não têm muitas alternativas.

Outra característica comum entre as professoras da EJA é a ausência de formação específica para atuar na área, embora todas tenham formação para o magistério, em nível superior. Das seis professoras pesquisadas, três concluíram Pedagogia, e dessas somente uma cursou a disciplina²¹ Educação de Jovens e Adultos; uma é licenciada em História, uma em Letras e uma em Psicologia e magistério nível médio, conforme demonstra o gráfico que segue:

²¹ . A disciplina eletiva de 60 horas foi implantada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas em 1997, substituindo a habilitação em Educação de Jovens e Adultos, implantada em 1992 com 180 horas. (3º Seminário Municipal de Educação de Jovens e Adultos – Anais, 1998, p.103)

Gráfico 4. A Formação Inicial do Professor, em percentuais.



Evidentemente, não é nossa intenção nos aprofundar nesse trabalho, o estudo sobre a formação do professor da EJA, nem tão pouco, tomar como parâmetro, apenas, os dados apresentados, para caracterizar os professores da EJA em relação à formação inicial. No entanto, apesar de na última década ter havido uma atenção explícita à questão da formação do professor de jovens e adultos em documentos de bases legais da educação, e no interior de algumas universidades, conforme afirma Soares (2003, p. 129):

Nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos tem-se tornado cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade da formação específica de educador.

No entanto as pesquisas, de modo geral, chegam a “[...]constatação da precariedade, reiteradamente denunciada, da formação de educadores de jovens e adultos” (FONSECA apud SOARES,2003, P.133).

A exigência da competência no trabalho do professor de jovens e adultos requer um processo de formação docente que prepare esse profissional para lidar com essa especificidade de ensino, caso contrário, adverte Barros (2003, p. 32),

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam atividades sem nenhum significado, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

O despreparo para atuar nessa modalidade de ensino é também uma característica encontrada nas professoras investigadas. Elas têm plena consciência da falta de qualificação profissional e da inexperiência para lidar com os sujeitos trabalhadores. Em relação a qualificação profissional denunciam a ausência de política de formação continuada por parte da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas, conforme depoimentos abaixo:

Prof.^a C: [...] a gente aqui não tem assistência do EJA, né? Quando tem curso esquecem da gente, entendeu? A gente trabalha no regular²², porque não vem proposta. Chegou uma proposta aqui, disseram que a gente ia estudar, ia ter um curso, começamos a fazer, interromperam e disseram que ia continuar e acabou, ninguém fala, então existe isso aí, a gente é que se reúne e faz realmente essa escola funcionar, os professores aqui são engajados, eles têm vontade de trabalhar, mas a gente percebe o quanto esses alunos precisam de assistência, se não já tinha acabado o curso. Agora, assim, poderia melhorar se tivesse envolvimento maior por parte da Secretaria, mas parece que não é uma coisa, assim, que chame tanta atenção, né? Parece que o que eles querem ver é o povo analfabeto pra ganharem mais votos. Não temos formação continuada nem apoio dos órgãos responsáveis pela EJA.

Prof.^a A : Não houve formação por parte da Secretaria Estadual de Educação, mas, na Escola fazemos adaptações e discutimos muito a forma de trabalhar com EJA.

Prof.^a D: Não há formação, busco conhecimentos através de leituras e conversas com pessoas que atuam na área.

Os depoimentos das professoras apenas confirmam o que já foi evidenciado por Barros, quando investigou a formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos na rede estadual de ensino e identificou que “a formação continuada ocorre totalmente na prática docente, ou seja, no seu dia-a-dia, na sala de aula, na relação com seus alunos”(Idem, 2003, p.83).

A necessidade de formação continuada, alia-se a inexperiência no trabalho com jovens e adultos, provocando a reprodução do ensino de crianças para adultos confirmada pela Prof.^a B: “Nós não temos apoio para trabalhar com o EJA. Adaptamos o ‘regular’ às necessidades dos alunos”.

²² Ensino Fundamental de crianças e adolescentes.

A insatisfação demonstrada pelas professoras quando se referem à ausência de formação continuada, acompanhamento e apoio pedagógico, principalmente, por parte da Secretaria Executiva de Educação, é evidente, mesmo assim avaliam positivamente a atividade que desenvolvem em sala de aula, conforme alguns depoimentos:

Prof.^a D: “Um trabalho comprometido e prazeroso”.

Prof.^a E: “Apesar da pouca vivência, consigo um bom relacionamento e aproveitamento satisfatório da turma, apesar de saber que tenho muito a aprender”.

Esses depoimentos demonstram uma outra característica comum dos professores da EJA, ou seja, no processo da prática pedagógica com os sujeitos jovens e adultos, muitos professores se identificam e começam a sentir prazer em trabalhar nessa modalidade de ensino, alguns até demonstram o desejo de retornar às Instituições do Ensino Superior para fazerem cursos de pós-graduação na área da EJA.

A especificidade existente na EJA, exige mais do que um professor entusiasmado, satisfeito, comprometido e identificado com o trabalho que desenvolve, é preciso, segundo Moura (2001, p.105:)

Desenvolver os conceitos e categorias necessárias à compreensão do mundo em que o trabalhador está inserido. Ao lado de trabalhar com os alfabetizados o desvelamento da realidade: seus problemas e formas de solucioná-los, instrumentalizá-los com elementos necessários às reivindicações e buscas dessas soluções e, para isso, faz-se necessário e imprescindível, profissionais em permanente formação.

Ao tempo que concordamos com a Autora, entendemos que o professor necessita também ter clareza do seu próprio trabalho, tanto enquanto complexo social surgido no trabalho e pelo trabalho na sua dimensão ontológica, como atividade inserida na atual forma de reprodução humano-social no mundo capitalista. Nessa perspectiva, buscaremos apresentar as especificidades do trabalho do professor da EJA, explicitamente entrelaçadas com as categorias que foram apreendidas neste trabalho.

3.4. Especificidade do trabalho do professor de jovens e adultos

Vimos nos capítulos anteriores que, trabalho para Marx, refere-se ao intercâmbio homem e natureza, transformando-o em bens necessários, não apenas à reprodução biológica, mas social, como afirma Lessa (2002, p. 27):

Na investigação ontológica de Lukács, o conceito de trabalho comparece em uma acepção muito precisa: é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens.

Entendendo o trabalho dessa forma, como caracterizar o trabalho do professor? No trabalho do professor há intercâmbio direto com a natureza? Que tipo de trabalho é desenvolvido pelo professor? Numa perspectiva ontológica, podemos afirmar que a atividade que desenvolve é trabalho?

A atividade do professor é desenvolvida no campo da subjetividade, logo, não se objetiva na mesma proporção de qualquer outro trabalho que se realiza na relação direta com a natureza, como por exemplo, o trabalho fabril, onde o trabalhador transforma a matéria bruta no produto idealizado e a objetivação da ação é imediata. Significa que na relação com o aluno, o campo de atuação é o da consciência, da subjetividade e a objetivação da ação não acontece de forma imediata e homogênea.

Dessa forma e com base na teoria de Lukács, é possível caracterizar o trabalho docente como uma atividade de posição teleológica secundária, tendo em vista que as ações pedagógicas são idealizadas, previamente planejadas, mas o fim, o resultado, não é imediatamente objetivado.

Os resultados da atividade do professor são muito mais imprevisíveis do que em outro tipo de atividade, “entre o fim projetado pelo sujeito e as causalidades por ele postas em

movimento intervem uma mistura muito maior de incertezas do que as que aparecem no trabalho”(TASSIGNY, 2004, p.86), como relação direta do homem com a natureza.

Ainda com base em Tassigny(2004, p.86), entendemos que na práxis pedagógica, assim como em outras práxis sociais, o professor:

[...] jamais tem condições de controlar todos os desdobramentos de suas ações; o resultado final pode aparecer até mesmo contrário às intenções originais do sujeito, pois esse resulta sempre de circunstâncias (histórico-sociais, econômicas, naturais etc.) que prevalecem sobre as intenções individuais.

A afirmação da Autora nos faz entender, que embora a estrutura da educação como atividade pedagógica, seja a mesma do trabalho na perspectiva ontológica, ou seja, ambas são compostas de teleologia e causalidade; na atividade do professor o objeto não é a natureza, mas a consciência do aluno. Logo o fim idealizado (teleologia) pode ser totalmente contrário às intenções do professor e os meios (causalidade), também não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções sobre a consciência do aluno. O exemplo dado por Brzezinski (2002, p.139) ilustra bem a complexidade da questão:

O processo fabril é diretamente produtivo e suas características visam ao incremento da produção. Na escola não se reproduz nenhum valor material e, como já se afirmou, o ato de ensinar só se realiza na totalidade e não de modo fragmentado, como na fábrica, por exemplo.

A atividade do professor como posição teleológica secundária, segundo Macário (2001, p.07) “atua mesmo é sobre a causalidade humano-social, isto é, sobre o homem como indivíduo e sociedade [...] seu objeto é o próprio homem e a trama das relações sociais, as várias instituições que ele desenvolve”. Nesse sentido a atividade do professor é caracterizada, sobretudo, pela intervenção no processo de formação humana com objetivo de transformação do próprio homem (sociedade) em ser mais humano-social.

Nessa perspectiva, o professor ocupa um lugar muito importante no processo de reprodução social²³, tendo em vista que exerce a função de mediar o processo entre o conhecimento socialmente produzido e o indivíduo, ou seja, desempenhar o papel de “colocar esse patrimônio cultural à disposição dos indivíduos de modo que dele se apropriem e, assim, possam atuar na ambiência social (que é sua natureza) como sujeitos livres²⁴”(MACÁRIO, 2001, p.12).

A ação do professor é de caráter mediadora no processo de apropriação dos resultados da prática social, conforme afirma Duarte (apud BASSO, 1998, p.8):

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

Nesse sentido, o professor exerce um importante papel no processo de reprodução social quando desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, conforme afirma Basso (1998, p.09):

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica, propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. [...] o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a

²³ Segundo Bertoldo (2002, p. 109) Lukács se utiliza de dois termos, a saber: a reprodução em sentido estrito, específico, que consiste na reprodução daquele processo vital que perfaz a existência biológica de um ser vivo; e a reprodução social, que implica em mudanças internas e externas no ser social. Ele afirma que tanto na esfera biológica quanto na social, a reprodução é a categoria determinante para o ser em geral, pois ser, significa, em sentido estrito, se reproduzir.

²⁴ [...] para Lukács, a realização da liberdade está intrinsecamente articulada não apenas às cadeias causais-legais do mundo dos homens, mas também ao desenvolvimento do para-si do gênero humano. Quanto maior o conhecimento da situação concreta, de seus nexos e articulações, quanto maior a possibilidade de previsão das conseqüências que virão – quanto maior a consciência acerca do mundo em que se vive -, maior o espaço de liberdade possível. (LESSA, 2002, p. 191).

formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte etc e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno.

Esse processo de mediação realizado pelo professor entre o aluno e a cultura independe da idade e nível de escolaridade do aluno. No entanto, cada modalidade de ensino tem uma especificidade própria. Na EJA, para efetivar essa mediação, o professor necessita inicialmente apropriar-se das condições sócio-históricas de produção que os alunos e ele próprio, se constituíram como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo.

Conhecer o aluno e ter consciência do que idealiza com sua ação é imprescindível na atividade docente. Conforme Macário (2001, p.12):

[...] nesses campos movidos por teleologias secundárias, a intervenção de ontologias sociais, de ideologias, tem maior poder determinativo que nos atos estritos de trabalho. Não obstante, tal como em todo e qualquer processo que intenta pôr as cadeias causais a partir de uma teleologia, um determinado grau de conhecimento do objeto e das circunstâncias comparecentes é uma condição de possibilidade.

Entendendo que o objeto do trabalho do professor é a consciência do aluno, o professor de jovens e adultos necessita compreender que esses alunos são sujeitos trabalhadores que se relacionam precariamente com o mercado de trabalho, ou seja, suas atividades de trabalho, muitas vezes, não têm o mínimo significado para o modelo de produção capitalista.

Deve-se entender que essa realidade é consequência de relações sócio-históricas de produção, específicas de uma sociedade fundada em bases colonial-capitalista, a qual, Alagoas persiste em reproduzir, mas seguindo a lógica do capitalismo contemporâneo, aumento da produtividade e do lucro com menor necessidade de mão-de-obra humana. Essa realidade faz com que o aluno de EJA seja:

[...] geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no

trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se. (OLIVEIRA, 1999, p. 59)

A caracterização apresentada pela referida Autora, ainda é mais agravante em Alagoas, cuja “estrutura econômica implantada [...] ainda no tempo da Colônia, alicerçada no latifúndio, na monocultura da cana-de-açúcar, na escravidão e voltada para o mercado externo, tem persistido ao longo do tempo” (ALMEIDA, 1999, p.137), reproduzindo altos índices de analfabetismo, êxodo rural, trabalho infantil e outros, conforme exemplificam alunos da EJA ao falarem sobre a experiência de estudo desde a infância:

Aluno C: “ Quando eu tinha 10 anos a minha mãe morreu, aí a gente se mudou para Murici-cidade. Meu pai continuou no interior e as minhas irmãs e minha tia vieram morar em Maceió. Eu passei dois anos em Murici e comecei a estudar, aos 13 anos cheguei em Maceió e fui estudar também, só que nessa altura, meu pai vivia nas usinas, minha mãe falecida e as minhas irmãs trabalhavam de empregada doméstica, então eu sempre ajudava numa coisa e outra, comecei a estudar aqui no Pinheiro²⁵, mas eu namorava mais do que estudava, 13 anos, né, não tinha aquela mãe para cobrar, meu pai nas usinas, analfabeto, né, minhas irmãs sabiam uma leiturinha, mas trabalhavam, e no 4.º ano eu parei. [...] depois de 30 anos foi que me deu vontade de estudar.

Aluno M: Eu não estudei quando eu era pequeno porque a minha mãe separou-se do meu pai, aí eu comecei a trabalhar, ajudar minha mãe, [...] nessa época eu tinha 9 anos, e eu ainda não tinha ido à escola, porque eu comecei a trabalhar na roça. Eu comecei a estudar aos 13 anos, em Maceió, mas não estudei nem um mês, aí eu saí, tive que voltar pro interior.

Esses depoimentos revelam que a compreensão do ser dos alunos exige compreender a estrutura sócio-histórica, econômica e política em que se formou a sociedade brasileira e alagoana. Um dos primeiros passos a ser dado, especificamente, pelo professor de jovens e adultos que necessita mediar a superação de condicionamentos impostos socialmente aos alunos, que os impediram, tanto da apropriação de saberes escolares, quanto da consciência de ser sujeito histórico, também responsável pela reprodução humano-social.

Os condicionamentos de aprendizagens escolar, apresentados pelos alunos precisam ser encarados do ponto de vista sócio-histórico e, ainda que esses alunos não tenham

²⁵ . Corresponde a um Bairro localizado no Farol, em Maceió.

vivenciado um processo longo de educação sistemática através da escola, detém uma experiência de vida e de trabalho que necessitam fazer parte do contexto de sala de aula.

O reconhecimento, por parte do professor, dos saberes construídos socialmente pelos alunos, ainda que não se trate de saberes escolares, provoca o que Pinto (2005, p.21) denomina de encontro de consciências, e afirma: “é indispensável o caráter do encontro de consciências no ato de aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já possui e o outro ainda não”.

Nesse sentido, no trabalho do professor de jovens e adultos é, preciso o reconhecimento dos alunos como trabalhadores e respeito aos saberes que os mesmos construíram na experiência e pela experiência de trabalho e de vida. Nessa perspectiva, Freire (1996, p.33) recomenda a necessidade de “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Diante dessa especificidade, vai tornando-se cada vez mais claro que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independentemente da etapa em que esteja atuando o professor, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos.

O que parece óbvio, não é uma tarefa tão simples para o professor, principalmente aquele cuja formação e experiência foi direcionada ao ensino de crianças. Necessita estar preparado para desenvolver atividades pedagógicas com jovens e adultos, para isso é necessário formação, pois, conforme afirma Moura (2001, p.105):

Não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Alfabetizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise político-crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador.

O que a Autora apresenta como significado do ato de alfabetizar nos dias de hoje, certamente pode ser expandido ao ato de escolarizar jovens e adultos trabalhadores.

Pesquisas (Barros, 2002; Moura, 1999; Kleiman,2000; Soares, 2003) comprovam que não é comum encontrarmos professores preparados para desenvolver atividade pedagógica coerente com a realidade do trabalhador em salas de EJA.

A ausência de preparo para atuar na referida realidade permite encontrarmos, comumente, professores que caracterizam o trabalho na EJA, no âmbito do senso comum, como satisfação pessoal, vocação e outros adjetivos, sem aliar o estado de bem-estar proporcionado pelo ato de ensinar à especificidade e o significado da atividade desenvolvida com o aluno trabalhador, nem tão pouco refletir a questão da profissionalização docente.

Embora consideremos positiva essa sensação de bem-estar natural, quando advinda da realização de qualquer atividade desempenhada em função do que se deseja, não é suficiente classificar o trabalho, qualquer que seja, como algo que dá prazer, além de ser uma expressão que, na educação, pode significar a descaracterização profissional, historicamente ocorrida pelo caráter vocacional que foi atribuído ao exercício do magistério feminino, desde os primórdios da democratização da educação escolar.

Ou seja, no magistério o sentido de vocação em detrimento de profissão, na história da educação no Brasil, apenas retrata a conseqüência de uma atividade inicialmente desenvolvida voluntariamente pelos jesuítas e assumida posteriormente pelas mulheres que desempenhariam muito bem o papel a elas requerido, tendo em vista que os homens que assumiram esse ofício, após a expulsão dos jesuítas, abandonaram-no logo em seguida, pois a remuneração não possibilitava o sustento da família.

O depoimentos das professoras a seguir, é um exemplo de quanto está impregnado na educação o caráter vocacional em detrimento do profissional:

Prof.^a C: Pra mim é muito gratificante, porque eu me identifico muito, eu adoro ensinar, então eu acho que tudo que você faz com amor, a profissão você tem um respeito por ela, você abraçou realmente aquilo que você se identifica, acho que você destriça tudo. Pra mim foi a profissão que escolhi, porque eu realmente gosto de ser professora, adoro ser professora, pra mim não existe coisa melhor, é assim, não tem nem palavras, porque quando chega, assim, o final do ano que você vê os alunos que você

começou com eles, estavam engatinhando, agora estão caminhando, entendeu? Vê o trabalho que fez ter um resultado positivo, você fica muito feliz, né? E isso é o que gratifica.

Prof.^a B: Ensinar, realmente é uma vocação, não é todo mundo que vai pra uma sala de aula que se sente feliz com esse tipo de trabalho, é uma vocação, é você amar o que você faz.”

O sentir-se vocacionado na educação, pode ser uma armadilha do próprio sistema de reprodução capitalista, que desde o início apresentou a “docência como forma de trabalho própria de mulheres”(IMBERNÓN, 2000, p.12), pelo caráter missionário instituído pelos jesuítas ao ato de ensinar.

A visão missionária da educação transformou a escola em um espaço que pouco contribuiu para que o trabalhador se libertasse da alienação do capital, ao contrário, a escola passou a ser considerada como uma extensão da casa do aluno e as professoras foram denominadas de tias ou comparadas com mãe, amiga etc.

Essa relação de parentesco também é evidenciada na fala de um aluno do grupo investigado:

Aluno G: Na minha concepção a professora é uma mãe, a professora na sala de aula, seja aqui ou na faculdade, ela tá tomando conta de tanta gente, vamos supor, na sala de aula ninguém sabe do coração dos outros, então ela tem aquela responsabilidade de tomar conta daqueles alunos, explicar, tornar a explicar novamente, a paciência que ela tem é uma paciência de mãe numa casa tomando conta dos filhos.

Freire recusa a relação de parentesco na educação por duas razões principais. “De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação” (1993, p.11).

As razões que fazem, ainda hoje, alunos da EJA identificarem a professora com uma amiga, mãe e até psicóloga estão intrinsecamente relacionadas à compreensão distorcida, historicamente difundida, da profissionalização no magistério.

Nesse sentido, é imprescindível ao professor de alunos trabalhadores superar o condicionamento de ser “vacionado”, e buscar compreender a si mesmo e ao aluno como trabalhadores, a “partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos etc” (PINTO, 2005, p. 86).

Essa não é uma tarefa fácil para o professor, principalmente pela consciência que temos, de que as mudanças estruturais na educação escolar, quase sempre estiveram condicionadas às transformações econômicas que determinam: “se a ignorância deve ser mantida, apesar de se poder erradicá-la, [...] será feito em nome do capital e em detrimento das necessidades humanas” (TONET, 2003, p.51).

Nesse sentido, é compreensível que o professor, especificamente o de jovens e adultos, não seja formado para ter consciência de si mesmo e do aluno enquanto trabalhadores, socialmente submetidos aos interesses capitalistas. O ensino de jovens e adultos requer um conhecimento mais aprofundado da sociedade e das condições de produção, ou seja, do mundo do trabalho. Ao contrário, o trabalhador continuará sem nenhum poder de intervenção na realidade e a prática do professor continuará sendo um excelente meio de reprodução do capital que muito tem-se beneficiado da concepção de ser vacionado, do professor.

Uma outra forma de caracterizar a especificidade do trabalho com jovens e adultos apontada pelas professoras, consiste no planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula a partir da realidade do aluno.

Concordamos com as professoras que, no planejamento, deve ser considerado essencialmente, a realidade do educando e sobretudo o saber que já se apropriou em outros espaços educativos, inclusive o espaço de trabalho. Nesse mesmo sentido, Pinto (2005, p. 73) apresenta o saber do educando adulto como o ponto de partida na distinção da educação de adultos para a educação de crianças:

O ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos na escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal [...].

Partir da realidade do aluno para planejar parece ser consenso, mas, nem sempre a apropriação dessa realidade é real, por isso, adverte Mazzeu (1998, p. 50):

Essa idéia de partir do conhecimento do aluno, a partir do que já sabe, tem representado uma armadilha muito grande para as pessoas que trabalham na educação de adultos. Não só por causa do risco que muita gente já está atenta, de partir do que ele sabe e fica no que ele sabe; não avançar no conhecimento do aluno, é um risco que a gente corre; que muitos grupos de educação de adultos têm corrido, não só partindo do que o aluno sabe, mas ficando no mesmo.

A armadilha apresentada por Mazzeu, foi revelada nos depoimentos das professoras entrevistadas, quando perguntamos de que forma estavam considerando a realidade de trabalho e o saber do aluno no planejamento de suas atividades:

Prof.^a C: Às vezes, numa conversa que eles têm, a gente aproveita o momento, algumas palavras e começa a fazer questionamentos sobre aquilo que eles sabem ou conversaram com alguém, muitas vezes o aluno diz: - professora, chegou um senhor lá pra deixar um carro falou isso assim, assim, entendeu? Então começa a falar o que é um mecânico e de repente ele diz: - Ah! A gente sofre muito, a gente tem um carro pra entregar ... Então a gente, às vezes, formula até um texto, aproveita alguma fala deles e aproveita essas coisas e desenvolve.

Prof.^a E: Eu tento, assim, muitas vezes a gente conversa do que trabalha, como trabalha e a gente aproveita na aula, tenta até trazer textos, às vezes, que esteja dentro daquela realidade do aluno, é um pouquinho complicado, mas, a gente vem tentando trazer a realidade dele pra sala de aula.

Prof.^a D: Bem, logo no primeiro momento, na primeira semana de aula eu faço esse levantamento, o que é que eles fazem, e a partir disso aí eu vou trabalhando a questão de profissão, se é carteira assinada ou não, o direito do trabalhador, os deveres, é uma análise, uma reflexão, eu vou trabalhando isso aí. Primeiramente eu trabalho o nome, certidão de nascimento, porque muitos deles não sabem nem a data de nascimento, nem onde nasceu, é muito complexo, nas minhas aulas de história e geografia eu não digo hoje eu vou trabalhar isso, é um bate-papo na sala de aula, depois eu vou norteando, entendeu? A questão das profissões, fulano é padeiro, fulano trabalha na padaria, ele é ... Aí vou trabalhando português, entendeu? Eu vou fazendo ganchos e a gente vai trabalhando com eles tudo isso aí, leitura sobre depoimentos deles mesmos, sobre o trabalho, sobre o cotidiano deles, vou redigindo no quadro, eles vão dizendo e eu vou escrevendo no quadro, até para que eles escrevam sua auto-biografia, entendeu? Parto também de mim, como é meu dia-a-dia, como é o meu trabalho, pra melhorar a

oralidade deles, pra eles se desprenderem mais, então eu trabalho dessa forma, então o ponto de partida é sempre a realidade deles, sempre, que é mais fácil de lidar.

Planejar é um ato inerente a toda atividade humana, por mais simples que seja. Na atividade do professor, o fim é a formação do aluno, que no caso da EJA, trata-se da atividade de um trabalhador (professor) dirigida a outro trabalhador (aluno). Logo, o ato de valorizar o conhecimento do aluno e partir desse conhecimento para planejar, não pode se limitar a uma simples conversa informal em sala de aula, nem tão pouco uma relação superficial desse saber com o saber escolar.

O aluno espera que a educação escolar interaja com sua realidade de trabalho e de vida e que os conhecimentos construídos na escola lhe sirvam de instrumentos na resolução de problemas, principalmente aqueles que impossibilitam encontrar meios de subsistência.

Dessa forma, compreendemos a EJA da mesma forma que Moura (1999, p.62) compreende a alfabetização a partir das contribuições de Freire – um processo que, enquanto ato de conhecimento:

exige uma relação dialética entre objetividade e subjetividade que é retratada ou expressa a partir de dois contextos dialeticamente relacionados. Um contexto teórico, que pressupõe o autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos do conhecimento, que dialogam a partir dos conhecimentos da e sobre a realidade. E o contexto concreto, em que os fatos se dão: a realidade social em que se encontram os alfabetizandos que, no processo dialético se transforma no objeto de conhecimento sobre o qual se dialoga e os sujeitos se alfabetizam.

Compreendendo essa relação dialética entre objetividade e subjetividade que possibilita o diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, tanto a partir do contexto teórico quanto concreto, o professor sai do senso comum e compreende que a expectativa do aluno jovem ou adulto quanto à escola é diferente da criança. O jovem ou adulto tem clareza do que busca na escola. A objetividade do retorno à escola está, na maioria dos casos, relacionada às necessidades do trabalho.

Sendo as necessidades inerentes ao trabalho, uma das razões mais fortes que motiva os alunos da EJA a estarem na escola, o professor necessita apropriar-se da realidade do trabalho de seus alunos, e exercitar, torná-la objeto do fazer pedagógico com a clareza de que, conforme afirma Souza (2001, p.192):

O trabalhador e a trabalhadora, num processo pedagógico, têm que assumir seu papel de sujeito para que possam experimentar sua capacidade de começar a querer ser sujeito de transformação de seu ambiente, de sua sociedade e de si mesmo.

E ainda, como sugere Freire (1992, p.109):

[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal.

O que Freire apresenta relaciona-se a qualquer realidade educativa, seja com crianças, jovens ou adultos, mas com estes, a ausência dessa compreensão, pode causar transtornos irreparáveis, tendo em vista que, o aluno ao retornar ou procurar a escola tem motivos vários. Não encontrando significado, nessa escola, tende ao afastamento. Situação presente em grande parte das salas de EJA.

A ausência de significado pode provocar a infantilização do ensino a jovens e adultos. Considerando a longa experiência das professoras com o ensino de crianças, foi necessário buscar em seus depoimentos o que diferencia as duas práticas.

Prof.^a C: Existe diferença entre ensinar a crianças e jovens e adultos. Na EJA tem que ter cuidado maior, preparar uma coisa que desperte mais o aluno, uma coisa da vivência deles, já passam o dia todinho trabalhando, chega a noite já estão cansados, então existe a preocupação maior, e eu acho, na minha opinião, que é preciso fazer alguma coisa para que esses alunos tenham vontade de estar na sala de aula, eu tenho uma preocupação maior de preparar uma aula melhor para esses alunos. Não é que para as crianças também não precise, mas eu tenho muito cuidado em preparar alguma coisa que chame mais atenção deles, porque existe uma evasão muito grande.

Prof.^a E: Trabalhar com criança é diferente de trabalhar com jovens e adultos porque a criança, não vou dizer que seria um livro vazio, mas teria menos coisa escrito nesse livro, é mais fácil de você ajeitar, preparar esse livro pra chegar no final, tá mais aberto pra receber. O adulto, apesar de já ter vivido muito, mas algumas vezes ele cria barreiras, talvez até a vida, as dificuldades da vida fazem com que eles criem essas barreiras, ele já viveu

até mais do que você, porque eu tenho alunos que são bem mais velhos do que eu, aí foi essa diferença, não foi difícil não, eu me adaptei com facilidade, mas é diferente.

Nos depoimentos, as professoras confirmam haver diferença entre trabalhar com criança e com jovens e adultos e até apresentam alguns fatores predominantes no trabalho com adultos, a exemplo do cansaço provocado pelo dia de trabalho e a experiência de vida. No entanto, isso não é, comumente, considerado relevante no processo de ensino-aprendizagem, mas, conforme o último depoimento, como barreira na aprendizagem.

Segundo Pinto (2005, p.71):

A distinção entre a educação escolarizada de criança e a do adulto, e todos os problemas pedagógicos que suscita, tem que se apreciar sempre do ponto de vista das disponibilidades sociais do trabalho, tais como existem em uma determinada comunidade. Fora daí é tratar o tema em abstrato e permanecer no plano das generalidades, das idealizações.

Não basta o professor identificar o aluno como trabalhador, considerando apenas o estado físico (cansaço e fome) em que o aluno chega à escola. Não haverá intervenção pedagógica se o professor não refletir sobre a atividade de trabalho que desenvolve, suas condições de produção e de pertencimento à classe trabalhadora, a importância dos saberes que construiu no trabalho e por ele, no processo de aprendizagem escolar.

A especificidade da atividade do professor de EJA está na capacidade de reconhecer no aluno um trabalhador que necessita apropriar-se de saberes socialmente construídos e superar o estado de ignorância relativa, que não se trata de uma deficiência individual, conforme explica Pinto (2005, p. 82):

O estado de ignorância relativa no qual se encontra é um índice social. Revela apenas as condições exteriores da existência humana e os efeitos destas circunstâncias sobre o ser do homem. Não significa que se trate de indivíduos mal dotados, de preguiçosos, de rebeldes dos estímulos coletivos, em suma, de atrasados.

Concebendo o aluno como um ser “portador de idéias e um produtor de idéias, dotado freqüentemente de alta capacidade intelectual, que revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral.”(PINTO, Idem, p.83); o

professor passa a exercer o importante papel de mediador na apropriação de saberes que o trabalhador necessita como instrumento na luta consciente pela condição de ser mais humano-social, numa sociedade, cujo interesse primário de reprodução não é social.

Para isso, o professor da EJA também necessita superar sua “ignorância relativa”, que o torna, quase sempre ingênuo, e compreender as causas da condição de atraso cultural e de pobreza, que nos alunos é mais agravante. Entendendo que:

como a compreensão destas causas é ideológica, não compete ao educador transferir mecanicamente para o educando adulto suas próprias concepções a este respeito, do contrário não somente estaria violando os direitos de liberdade de pensamento de um ser humano, como também praticaria um ato inútil, pois criaria uma cópia de si mesmo, julgando, apenas pôr vela em outro, que representaria um outro real. Em verdade, estaria iluminando-se com o simples reflexo de si mesmo em um espelho. (PINTO, p. 84)

Para que haja a passagem gradativa da consciência ingênua para a consciência crítica por parte do aluno, é preciso que o professor de jovens e adultos desenvolva sua atividade, na perspectiva de possibilitar ao sujeito da aprendizagem “a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si mesmo e de seu mundo. Nessas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação” (PINTO, 2005, p.84).

Dessa forma, a objetivação da atividade do professor ocorre à medida que o nível de consciência do aluno se desenvolve, cujo desenvolvimento depende do nível de consciência do professor. Portanto, a atividade educativa ocorre da objetivação advinda do diálogo subjetivo entre o professor e o aluno, tendo o professor o papel fundamental de intervenção sobre a consciência do aluno a fim de que esta evolua.

Nesse sentido, Pinto (2005, p. 85) afirma: “a ação do educador tem de consistir em encaminhar o educando adulto a criar por si mesmo sua consciência crítica, passando de cada grau ao seguinte, até equiparar-se à consciência do professor e eventualmente superá-la”.

É nesse caminhar que consiste a especificidade do trabalho do professor da EJA, no entanto, conforme havíamos suposto, o professor da EJA, de modo geral, não tem consciência da especificidade do seu trabalho. Isso não significa dizer que de algum modo a atividade pedagógica desenvolvida não esteja interferindo nas práticas sociais desses sujeitos, inclusive na sua atividade de trabalho, porém, “não existe a consciência. Se é assim, é preciso que essa interferência seja programada intencionalmente” (OLIVEIRA, 1987, p. 98).

Ou seja, a especificidade do trabalho do professor de jovens e adultos necessita estar fundada, primordialmente, no conhecimento do complexo objeto de sua atividade que é o aluno (causalidade humano-social), sobre o qual vai atuar de forma programada e intencional (teleologia).

CONCLUSÃO

Inicialmente, queremos chamar atenção para o termo “conclusão”, apresentado para denominar esta importante parte do trabalho. Esta denominação não tem a pretensão de caracterizar algo acabado, apenas arremataremos o que, nesse momento, conseguimos investigar, a pesquisa em si encontra-se inacabada, instigando-nos à continuidade do processo de investigação.

Neste trabalho, tivemos como objeto a investigação da especificidade da atividade do professor de jovens e adultos. Partimos das inquietações surgidas na experiência e pela experiência de educadora e posteriormente de coordenação pedagógica no campo da Educação de Jovens e Adultos, onde atuamos até hoje.

A modalidade de ensino a que nos referimos foi instituída pelo art. 37 da LDBEN 9.394/96, como pertencente à Educação Básica, nesse sentido, há uma especificidade própria, ou então perderia o sentido da existência.

Desde o início pressupomos que o professor não tem clareza quanto a especificidade de seu trabalho com alunos da EJA, cujas particularidades não se limitam a idade dos sujeitos, mas a condição de serem trabalhadores.

Não foi fácil encontrar o caminho percorrido nessa investigação, tendo em vista o condicionamento imposto em nossa formação docente, que nos impedia de investigar a problemática em sua gênese. No entanto, a consciência de que, embora condicionados não somos determinados, possibilitou-nos olhar a questão da dificuldade de investigarmos a partir das raízes, como algo problemático e não inexorável.

Essa consciência exigiu a responsabilidade de analisar o objeto investigado em sua gênese, daí a definição de estudo das categorias trabalho e educação na perspectiva da ontologia Marxiana e Lukacsiana. Partiu-se da compreensão do trabalho como categoria

fundante do ser social e a educação como categoria que surge no trabalho e por ele, assumindo uma função mediadora entre o homem e sua intervenção, consciente, na natureza.

A nosso ver, a conceituação e compreensão dessas categorias, tornaram possível superar os condicionamentos e compreender, primeiramente, a posição teleológica do trabalho do professor e, posteriormente, a especificidade da atividade do educador de jovens e adultos.

Na perspectiva ontológica, Lukács categorizou o trabalho em dois campos teleológicos, primário e secundário, não significando superposição de um a outro, mas uma forma de compreensão da ação consciente do homem sobre a natureza e sobre ele próprio, em um determinado momento da história, permitindo-o deixar de ser puramente biológico para ser social, sem se desvincular de sua essência natural.

Como vimos no decorrer dessa investigação, o trabalho do professor foi identificado no campo das teleologias secundárias, tendo em vista que é educação em seu sentido restrito, “criada a partir do desenvolvimento social, para responder a determinadas necessidades demandadas pelos homens, num contexto particular da história humana” (BERTOLDO, 2002). Mas deve ser compreendida a partir da educação no seu sentido lato, que somente poderá ser apreendida a partir da estrutura ontológica do trabalho.

Dessa forma, entendemos que, o primeiro ato de intervenção consciente do homem sobre a natureza já foi antecedido por um processo educativo, em que os homens tiveram que se apropriar de conhecimentos indispensáveis à ação transformadora da natureza e de si mesmo, nesse sentido é que entendemos que educação não é trabalho, mas ação mediadora, que possibilita a apreensão do conhecimento necessário à ideação (subjetividade) e objetivação do produto.

Temos consciência de que a questão não é tão simples, pois o conceito de trabalho na sociedade em que vivemos está puramente relacionado ao que produz mais-valia, o que gera acumulação ao capital, ou seja, trabalho abstrato.

Na forma de trabalho capitalista, onde a produção é essencialmente uma necessidade do capital, encontramos situações em que a atividade do professor é trabalho, pois produzem mais-valia, a exemplo do ensino privado. No entanto, não foi nessa perspectiva que buscamos compreender a atividade do professor.

Ontologicamente, se a educação é uma categoria que surge no trabalho e pelo trabalho, a atividade do professor também tem sua gênese no trabalho com a função de mediar o processo de produção humana com vista na reprodução social.

Na atividade do professor o objeto é a consciência do aluno. A objetivação da ação é realizada na subjetividade do outro, daí o mesmo não ter controle quanto ao resultado do seu trabalho, ainda que possa perceber, por meio da observação, a transformação comportamental do aluno e a demonstração de ter apropriado-se do conhecimento socialmente construído a partir da intervenção docente, não há como medir precisamente a objetivação do produto, ou seja, por mais que criemos instrumentos avaliativos na tentativa de medir resultados da atividade do professor, não é possível apresentar concretamente a transformação ocorrida no campo subjetivo de cada ser.

Ao considerarmos que a atividade do professor é desenvolvida no campo da subjetividade, conseqüentemente elevamos o grau de complexidade de sua ação, tendo em vista a heterogeneidade encontrada no objeto, seja ela de âmbito cultural, social, econômica e/ou cronológica.

É a partir desse entendimento que delineamos a especificidade da atividade do educador de jovens e adultos, destacando três aspectos que, durante a investigação nos foi explicitamente apresentados. O primeiro é reconhecer no sujeito-aluno um trabalhador que, embora desenvolva atividades diferentes, assim como na atividade docente, atuam e pensam. Nesse sentido, Freire (1983, p.79), nos dá um valioso exemplo quando afirma que, “os homens e mulheres trabalham porque fazem muito mais do que o cavalo que puxa o arado a serviço do

homem. Trabalham porque se tornaram capazes de prever, de programar, de dar finalidade ao próprio trabalho”.

O segundo aspecto é reconhecer o saber construído socialmente, especialmente na prática e pela prática do trabalho, que ainda segundo Freire (Idem, p.80), “não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática.” Na realidade de jovens e adultos, a prática do trabalho possibilitou-lhes a apropriação de saberes, que devem ser considerados na construção de conhecimentos, postos como tarefa da escola ensinar.

O terceiro refere-se a essência da atividade docente encontrada no campo da subjetividade. Consciente de sua ação, não diretamente sobre a natureza orgânica, mas sobre a consciência do próprio ser, que é vocacionado a ser mais, o educador assume, supomos, o maior compromisso do ato de ensinar, que é humanizar. Ensinar, já é em si, segundo Freire (1996, p.102) “uma especificidade humana”, sendo assim, o ato de ensinar docente exige algo mais.

Nessa perspectiva é que está a responsabilidade de reflexão segura e consciente sobre a finalidade de sua atividade com trabalhadores. O que? Como? Para que ensinar a homens e mulheres com diversas experiências de trabalho? Que sentido tem os conteúdos escolares se não forem para contribuir na capacidade subjetiva de, ao apropriar-se do conhecimento, ressignificar sua condição de sujeito no mundo, especificamente, do trabalho.

Conforme Freire (Idem, p. 105), “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Movo-me como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

Respeitar e considerar a condição de trabalhadores dos alunos jovens e adultos, não se restringe ao simples tomar conhecimento dessa condição, mas acarreta no comprometimento

de uma prática que una conteúdo escolar com a formação de seres mais humanos e conscientes do seu poder de intervenção e transformação no mundo.

Assim como no intercâmbio de sujeito e objeto, pelo trabalho, há uma transformação do próprio ser enquanto atua sobre a natureza para transformá-la, na educação, também, tanto o sujeito (professor) quanto o objeto (aluno) se modificam quando atuam um sobre o outro, mas cada um é um, ou seja, ao mesmo tempo que se identificam se diferenciam. Sujeito e objeto nessa relação de identidade e não identidade, se constroem mutuamente.

Na Educação de Jovens e Adultos identificar-se e não identificar-se perpassa, também, pela condição de alunos e professores serem trabalhadores, devendo se reconhecerem como tal, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Embora tenhamos visto nos depoimentos das professoras entrevistadas, tanto a questão da identificação quanto do reconhecimento como algo tratado, ainda, com superficialidade na atividade com jovens e adultos, quando é essencial a tomada de consciência quanto ao perfil dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino, também entendemos que, dado o processo de formação e extensiva prática docente com crianças, as professoras (sujeitos da pesquisa), encontram-se condicionadas a uma prática onde a questão central – necessidade de aprendizagem do trabalhador-aluno, a partir de sua prática de trabalho – ainda é tratada no campo da superficialidade.

A consciência do importante papel que exerce o professor na própria consciência do aluno, ainda é restrita. Nesse sentido não poderíamos deixar de apresentar proposições visando a melhoria da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos.

Não há como exigir de quem não recebeu. É preciso que seja respeitado no currículo dos cursos de formação inicial as especificidades das modalidades de ensino, de forma que, principalmente, as universidades assumam a formação integral dos sujeitos e não de forma fragmentada, comprometendo, inclusive, o processo de formação continuada, que apesar de

estar voltada às necessidades mais imediatas, não tem dado conta de suprir as lacunas deixadas pelo processo de formação inicial.

A especificidade da atividade do professor de jovens e adultos está voltada ao trabalho, ou seja, a realidade dos alunos enquanto trabalhadores, que retornam à escola, a grande maioria, pela necessidade surgida a partir da prática do trabalho. É nesse espaço de promoção de sobrevivência, ainda que produzindo mais-valia, que anseiam utilizar os conhecimentos construídos na escola, tornando-se sujeitos mais autônomos e livres.

A autonomia que falamos, é aquela que Freire (1996, p. 121), caracteriza “enquanto amadurecimento de ser para si, é processo, é vir a ser”, nesse sentido é que ensinar a jovens e adultos exige, também, autonomia no fazer pedagógico, conforme afirma o autor (Idem) “uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”.

Reconhecer no aluno da EJA, também um trabalhador e valorizar o saber construído na experiência de trabalho e por ela no processo de ensino e aprendizagem, é fundamentalmente necessário, tendo em vista que, supomos ser, essa a dimensão da especificidade da atividade do educador de jovens e adultos.

Essa é uma tarefa que cria a necessidade do professor apropriar-se da categoria trabalho na forma concreta e abstrata, ou seja, o trabalho como categoria fundante do ser social, necessário à reprodução sócio-humana e o trabalho como produtor de mais-valia, necessário à reprodução do capital.

Os alunos da EJA em Alagoas desenvolvem atividades de trabalho cujas condições sócio-históricas de produção também necessitam serem objeto de estudo do professor, e, conseqüentemente, com os sujeitos da aprendizagem, para que possam compreender as relações de trabalho que ocorrem na sociedade contemporânea, onde a oferta de emprego diminui e o capital é elevado.

O trabalho informal, produtivo ou improdutivo, atualmente é a grande artimanha do capital. Ainda assim, existem trabalhadores que são tão descartáveis ao capital no campo da informalidade, que não são considerados produtivos nem improdutivo, embora desenvolvam atividades de trabalho para sobrevivência, ou seja, são indiferentes para o capital.

Nessa última realidade encontram-se a maioria dos alunos da EJA, que desenvolvem atividades consideradas as mais marginalizadas no âmbito da precarização do trabalho pelo capital. No entanto, nos deparamos com sujeitos criativos, de certa forma autônomos e com uma vasta experiência de vida, sobrevivendo a todas formas de marginalidades sociais (fome, trabalho infantil, êxodo rural, desemprego etc) e procurando a escola como alternativa de superar a situação de vida em que se encontra.

Retornar ou procurar a escola pela primeira vez, principalmente, na idade adulta é um ato consciente de decisão. O adulto sabe que o saber escolar tem uma importante função social. Sabemos que a função social da escola nem sempre beneficia ao trabalhador. No entanto, também sabemos que o resultado da educação escolar está condicionado em nível de consciência dos professores quanto ao seu papel como mediador na aprendizagem de alunos trabalhadores.

Quando falamos inicialmente numa pesquisa inacabada, nos permitimos, de forma autônoma e consciente, concluir este trabalho não somente com algumas proposições anteriormente apresentadas, mas sobretudo com algumas questões, que nesse momento surgem da necessidade de não somente continuarmos refletindo sobre a especificidade da atividade do professor da Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, cabe-nos perguntar:

- Que intervenções poderão ser feitas, no campo da formação do professor da EJA, a partir da compreensão de que o objeto de sua ação é o aluno trabalhador, e sua atividade é composta de teleologia e causalidade?

- Qual a consciência que tem os formadores de formadores de alunos trabalhadores, da especificidade do seu próprio trabalho e do trabalho do professor da EJA?
- Que impactos ocorrerão na vida sócio-cultural e econômica do aluno egresso da EJA, cuja práxis do professor emerge da consciência de seu papel transformador e das condições sócio-históricas de produção dele próprio e dos alunos?

As duas primeiras questões emergiram de uma questão basilar que permeou todo o processo de investigação: Como ter clareza da especificidade do trabalho que desenvolve frente a tantas interdições sócio-históricas e econômicas no campo da formação humano-social e profissionalização docente? Chegar a conclusão de que as professoras da EJA não têm clareza do seu próprio trabalho nem do trabalho do aluno, não é nada extraordinário diante das condições sócio-históricas de produção em que as mesmas foram formadas e continuam se formando em Alagoas.

A última questão surge da consciência de que embora condicionados, somos capazes de criar, refletir, produzir e superar limites, de forma que a confirmação dessa suposição não é, em hipótese alguma, generalista. Acreditamos no potencial existente nas professoras que se inquietam com o desafio de ensinar a alunos trabalhadores e, movidas pela curiosidade epistemológica, apresentada por Freire como necessária a toda prática responsável, conseguem fazer intervenções na sua própria prática.

“Concluimos” com a sensação do inacabamento, mas também da significativa intervenção que o próprio processo de investigação provocou na nossa forma de compreender os sujeitos professor e aluno da EJA, bem como na possibilidade de intervir de forma mais consciente no processo de formação humano-social dos referidos sujeitos.

Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa. (FREIRE, 1987, p.36)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Leda Maria de. *Rupturas e permanências em Alagoas: o 17 de julho de 1997 em questão*. Maceió: Edições Catavento, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. 10. ed.- São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- BARROS, Abdízia Maria Alves. A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re)velada. Maceió, 2003, 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas – UFAL.
- BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. Cad. CEDES v. 19 n.44 Campinas Abr. 1998.
- BERTOLDO, Maria Edna de Lima. *A relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2002.
- _____. *Contribuição de Lukács para os estudos sobre trabalho e educação*. EDUCAÇÃO: revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, n. 18, p. 119-135, jun. 2003.
- _____. *Educação e Trabalho, Seminário Temático – Mestrado em Educação Brasileira*. UFAL, jan, 2004.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Identidades juvenis e escola*. Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos - raaab. Nº 10 – Novembro, 2000.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1978.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (Relator). Parecer CEB nº 11/2000, CNE, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.
- _____. *Professora Sim tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1993.

- FREITAS, Antônio F. Ribeiro de (Org.). *Resumos do II Seminário de Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas na relação teoria-prática*. Maceió, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2000.
- LESSA, Golbery. *Uma nova Alagoas é possível*. Mimeo. Maceió, 2004.
- LESSA, Sérgio. *A ontologia de Lukács*. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 1997b.
- _____. *Mundo dos Homens: trabalho e ser social*. Boitempo Editorial, São Paulo-SP, 2002.
- LINHARES, Célia Frasso Soares, ALVES, Nilda (organizadora). *Formação de Professores: pensar e fazer*. 7.ed., São Paulo: Cortez, 2002.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas, n.4, p. 1-8, São Paulo, 1978.
- _____. *O Trabalho* (Cap I,v.II da Ontologia do ser social), Tradução Mimeo. Ivo Tonet. Maceió, 1997.
- MACÁRIO Epitácio. *Trabalho e reflexo: uma leitura de Leontiev e Lukács*. EDUCAÇÃO: revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, n.16, 77-98, jun. 2002, Maceió.
- _____. *Determinações Ontológicas da Educação: uma leitura à luz da categoria trabalho*, 21ª Reunião ANPED, 2001.
- _____. *A relação trabalho/educação e categoria da totalidade*. Ceará, 2004, 44 p. Mimeografado.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. *A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió; EDUFAL, 1999.
- _____. *A (de)formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo?* III Seminário Municipal de Educação de Jovens e Adultos: Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos. Anais organizado por Antônio Francisco de Freitas. Maceió: Secretaria Municipal de Educação/DEJA, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl, RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. XXII Reunião Anual da ANPED. São Paulo, 1999.

- OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE Newton. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1987.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 10. ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SILVA, Lucas Pereira. *A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.
- SOARES, Leôncio (Org.). *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUZA, Cynthia Pereira de. et al. *Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras*. Revista Brasileira de Educação, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio, junho, julho e agosto, nº 2, 1996.
- SZYMANSKI, Heloisa; et.al(Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- TASSIGNY, Mônica Mota. *Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação*. Revista Brasileira de Educação: ANPED, n. 25, 82-93, Jan/ Fev /Mar / Abr. Rio de Janeiro - RJ, 2004.
- TAVARES, Maria Augusta. *Os fios (in)visíveis da produção capitalista: Informalidade e precarização do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2004.
- TEIXEIRA, Francisco J. S. (Org.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: As novas determinações do mundo do trabalho*. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.
- VERÇOSA, Elcio de Gusmão. *Cultura e Educação nas Alagoas: História, histórias*. 3. ed. Maceió, 2001.