

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

FERNANDA GABRIELA LAMPERT

**PROEJA: MAIS DO QUE UMA POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO  
PROFISSIONAL?**

São Leopoldo  
2011

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L237p Lampert, Fernanda Gabriela  
PROEJA : mais que uma possibilidade de qualificação profissional?  
/ Fernanda Gabriela Lampert. – 2011.  
116 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,  
São Leopoldo-RS, 2011.  
Inclui bibliografia.  
“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rute Vivian Ângelo Baquero”.

1. PROEJA. 2. Qualificação profissional. 3. Trabalho infanto-  
juvenil. 4. Escolarização. I. Título.

Bibliotecária responsável: Susana Fernandes Pfarrius Ladeira – CRB 10/1484

Fernanda Gabriela Lampert

**PROEJA: MAIS DO QUE UMA POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO  
PROFISSIONAL?**

Dissertação de mestrado apresentado  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Professora Dra. Rute Vivian  
Ângelo Baquero

São Leopoldo  
2011

Fernanda Gabriela Lampert

**PROEJA: MAIS DO QUE UMA POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO  
PROFISSIONAL?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovado em ( 28 ) ( 02 ) ( 11)

**BANCA EXAMINADORA**

Maria Clara Bueno Fischer - UFRGS

---

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Danilo R. Streck - UNISINOS

---

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Rute Vivian Ângelo Baquero - UNISINOS

---

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

*Ao meu pai e minha mãe, que sempre acreditaram nos meus sonhos e fizeram de tudo para que eles se tornassem possíveis.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, especialmente meu pai Renato e minha mãe Neusa, por todo carinho, paciência e palavras de apoio e confiança que dedicaram a mim. A minha irmã Roberta e ao meu irmão Rodrigo, que me apoiaram com palavras de incentivo durante a pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa CAPES PROEJA, ao Grupo de Pesquisa CONHECIMENTO, TRABALHO E EDUCAÇÃO e ao Grupo de Pesquisa ESTUDOS SOBRE JUVENTUDE, por todos os momentos de troca de conhecimento, pelas palavras de apoio, carinho e compreensão. Agradeço os conselhos, as risadas e a amizade das colegas Maribel, Fabi, Dio e Fran, e sou muita grata pelos bons momentos compartilhados durante as viagens aos congressos com as colegas Carlinha, Clarice, Paula, Ana e Ângela. Não poderia deixar de mencionar os meus companheiros de pesquisa – os alunos do PROEJA, pois a parceria deles foi fundamental para que pudesse atingir os objetivos da pesquisa. Além de companheiros de pesquisa, se tornaram amigos que levarei para sempre comigo. Não posso deixar de agradecer a CAPES, agência do governo, que financiou meus estudos.

Meu agradecimento especial aos professores que contribuíram na minha formação durante esses dois anos de mestrado; em especial, à professora Naira Franzoi, o professor Mauro Del Pino, a professora Edla Eggert, e ao professor Danilo Streck, que gentilmente aceitou fazer parte da banca. À querida professora Maria Clara Bueno Fischer, quero dizer mais que um “*obrigada por tudo*”, quero registrar que o sonho se tornou realidade, porque ela acreditou no meu trabalho, me estendeu a mão nos momentos em que mais precisei. Foi mais do que professora, deixou marcas formadoras significativas no meu processo de formação, para mim, quando lembro desses dois anos de trabalho, quando lembro da Maria Clara, tenho o sentimento de orgulho de ter trabalhado na sua equipe de pesquisa, pois é uma pessoa que sempre admirei e que continuarei tendo um olhar ad-mirado. Meu muito obrigada, as secretárias Loi e Saionara, que sempre estavam dispostas a me ouvir e ajudar nos momentos de dúvidas e dificuldades.

A minha amada orientadora Rute Baquero, tenho tanto a dizer... e agradecer. Agradeço os momentos de troca de conhecimento e aprendizagem, pelas aulas e parceria na Pedagogia, pela autonomia dada durante a pesquisa, por todos os momentos que me oportunizou no grupo de pesquisa, por acreditar comigo nos meus sonhos, pelas palavras de carinho, apoio e companheirismo. O destino fez com que nós trabalhássemos juntas, e mais do que minha orientadora, a senhora se tornou uma amiga, que compartilhou comigo momentos de alegrias e angústias. Não tenho palavras o suficiente para lhe agradecer por tudo que faz e fez por mim. Tenho a convicção de que deixou marcas formadoras em mim, tanto no que diz respeito à vida pessoal como também na profissional.

“Quando lembramos da nossa história de vida, eu acho que o melhor de tudo é tu olhar pra trás e ver quem nem foto, tu olha e diz eu não acredito que eu usei essa roupa, como eu usei essa fita, está maior do que a minha cabeça. Tu olhar pra trás e olhar agora e te sentir muito bem contigo mesmo, saber que tu é vitoriosa realmente”. (Flávia, participante da pesquisa)

## RESUMO

Este trabalho tem como intencionalidade problematizar o PROEJA enquanto possibilidade de qualificação profissional para sujeitos com trajetórias descontínuas de trabalho e escolarização e que trabalharam no período infanto juvenil. A metodologia desenvolvida teve como inspiração os estudos de Josso (2004), que trabalha com as histórias de vida. O referencial teórico do trabalho foi desenvolvido a partir dos estudos de Frigotto, Kuenzer, Arroyo para discutir questões relacionadas à escola e o mundo do trabalho. Fonseca também se tornou referencial teórico dessa investigação, para problematizar questões relacionadas ao trabalho infanto juvenil. Além de Josso ser inspiração metodológica, é referencial teórico dessa pesquisa, pois ao final da pesquisa, procurou-se identificar as marcas formadoras dos participantes da pesquisa e da pesquisadora. Os dados da pesquisa evidenciam a relação entre o trabalho infanto juvenil e a evasão escolar dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como, suas histórias de vida, revelaram as experiências truncadas com a escola e as trajetórias descontínuas no mundo do trabalho. Evidenciou também, a relação que os participantes estabelecem entre a escolarização e o lugar que ocupam no mercado de trabalho. Os dados revelaram que para os estudantes, o PROEJA é visto não apenas como possibilidade de qualificação profissional, mas também uma possibilidade de transformação humana.

**Palavras Chave:** PROEJA, qualificação profissional, escolarização, mundo do trabalho, trabalho infanto juvenil

## **ABSTRACT**

This study has as its main objective to analyze the PROEJA as possible professional qualification for individuals with discontinuous work and schooling trajectories, and who worked during their childhood and adolescent periods. The methodology utilized was based upon the studies of Josso (2004), who employed the life stories technique. The theoretical framework was developed from Frigoto, Kuenzer and Arroyo's studies which discussed issues related to school and the working world. This study also utilized Fonseca's theoretical framework for the research in order to examine questions related to children's work. Besides Josso's methodological inspiration for our study, his theoretical guidelines were established as reference of this investigation, insofar as it was useful for the purpose of identifying the formation marks of the research participants, as well as, of the researcher. The data examined show a relationship between childhood and adolescent work experiences and student's evasion among the research participants, as well as their life stories revealed their unsuccessful school experiences and their discontinued trajectories in the working world. The data analyzed also showed the relationship that research participants establish between schooling and their position in the labor market. Finally, the data suggest that the students, the PROEJA is seen not only as a possibility for professional qualification, but also as a possibility of human transformation.

**Keyword:** PROEJA, professional qualifications, education, work the word, children work.

## SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: INTRODUZINDO A PESQUISA.....	10
2 “CAMINHAR PARA SI”... PARA PODER “CAMINHAR COM”.....	13
3 O CAMINHO PERCORRIDO .....	18
3.1 O que pretendo estudar ... os objetivos da pesquisa .....	18
3.2 Tipo de estudo.....	19
3.3 Indicações metodológicas .....	19
3.3.1 Tabela 1: Especificações.....	26
3.4 Campo empírico do estudo .....	29
3.5 Sujeitos participantes da pesquisa .....	31
4 SITUANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO – REVISÃO DE LITERATURA.....	33
5 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA X POLÍTICAS EDUCACIONAIS X MUNDO DO TRABALHO .....	37
5.1 A categoria trabalho e o sistema capitalista de produção .....	37
5.1.1 O trabalho infanto-juvenil.....	43
5.2 A implantação do PROEJA e um breve resgate histórico da EJA.....	49
5.2.1 Educação de jovens e adultos x políticas públicas no Brasil.....	51
5.3 Política contemporânea na EJA: o PROEJA .....	55
5.4 Qualificação profissional ou competências?.....	58
5.4.1 A educação profissional no Brasil e a relação com a qualificação profissional	60
6 PARTICIPANTES DO PROEJA E O MUNDO DO TRABALHO .....	65
6.1 Trajetórias descontínuas de trabalho .....	67
6.2 Trabalho infantil: marca na trajetória de vida dos estudantes do PROEJA .....	71
7 TRAJETÓRIAS DESCONTÍNUAS DE ESCOLARIZAÇÃO – ENCONTROS – (DES)ENCONTROS E (RE) ENCONTROS COM A ESCOLA .....	77
7.1 O PROEJA enquanto possibilidade de qualificação profissional – na fala dos estudantes participantes do Programa.....	87
8 MARCAS FORMADORAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA.....	96
8.1 Vivências e marcas formadoras no contexto da escola e do trabalho dos estudantes do PROEJA .....	97
8.2 Experiências significativas enquanto pesquisadora... No processo de caminhar com... ..	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
REFERÊNCIAS.....	112

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS: INTRODUZINDO A PESQUISA...

Essa dissertação é resultado de um trabalho de pesquisa desenvolvido junto a um curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em uma unidade escolar, situada na grande Porto Alegre/RS. O estudo tem como questão central a problematização do referido Programa, enquanto possibilidade de qualificação profissional para sujeitos com trajetórias descontínuas de escolarização e trabalho e que trabalharam no período infanto juvenil.

O PROEJA foi instituído mediante a promulgação do Decreto 5.154/04 e visava o atendimento do público da EJA do ensino médio. Esse decreto foi , revogado em 13 de julho de 2006 pelo Decreto 5.840 ampliando o atendimento do Programa, também para o ensino fundamental. O PROEJA surge em um contexto marcado por mudanças políticas, econômicas e sociais.

(...) Não podemos compreender o PROEJA como uma política isolada das demais ações e ideias operadas no marco histórico do final do século XX. Ademais, consideramos um avanço a edição de um decreto voltado a fomentar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito das escolas técnicas federais (atual Instituto Federal) e, especialmente, uma formação desenvolvida sob a perspectiva da integração da formação acadêmica e a formação para o trabalho, não obstante o instrumento jurídico utilizado ser um decreto (Ferreira et al (2010, p. 88).

Não se pode compreender esse programa como uma política isolada, ele é fruto de muitas reivindicações de variados segmentos sociais. O PROEJA se constitui em um marco histórico na oferta da Educação de Jovens e Adultos, pois, além de envolver a integração entre escolarização básica e educação profissional, acontece dentro dos Institutos Federais (IF), reconhecidos como escolas de excelência.

Sendo assim, o PROEJA traz desde o seu decreto até a execução nos Institutos Federais um conjunto de desafios, que vão desde a obrigatoriedade dos IF de oferecer um porcentual de vagas para estudantes do Programa, a questões relacionados a evasão escolar, ao currículo integrado, entre outras implicações no contexto desta política de educação para a EJA.

Considero como marco importante deste trabalho, problematizar tempos de vida diferentes de um mesmo sujeito – infância, adolescência e idade adulta no contexto do Programa; bem como, discutir um dos fundamentos político-pedagógicos do PROEJA – a qualificação profissional, conforme referido no Texto base do PROEJA (2007):

Em síntese, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento *Saberes da Terra*, 2005, p. 22-24) (p.47).

A dissertação está estruturada em 8 capítulos. Após essa introdução, apresento minha trajetória de vida enquanto educadora e pesquisadora. Procuro entender meu processo de formação apresentando as marcas formadoras (Josso, 2004) que me constituem na pessoa que sou, com as ideias que tenho hoje.

No terceiro capítulo especifico os objetivos deste estudo, e indico a metodologia de trabalho e os caminhos trilhados no campo empírico, bem como os sujeitos participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, a revisão de literatura, relato trabalhos de pesquisa desenvolvidos sobre o PROEJA, procurando tecer aproximações e distanciamentos em relação ao estudo por mim desenvolvido.

No quinto capítulo, apresento os conceitos que embasam teoricamente a pesquisa: trabalho, trabalho infantil, PROEJA e qualificação profissional. Tais conceitos permeiam o problema de pesquisa e são (re) discutidos na análise de dados.

Nos capítulos sexto, sétimo e oitavo apresento a análise dos dados, articulando esse material, à teoria estudada. Descrevo no capítulo seis a relação dos

alunos do PROEJA com escolarização interrompida para realizar trabalho infantil com o mundo do trabalho, explicitando vivências em termos de sua primeira ocupação e aprendizagens realizadas. No capítulo sete apresento a relação dos participantes do PROEJA com escolarização interrompida para realizar trabalho infantil com o mundo da escola: traçando seu percurso de escolarização, identificando as razões de escolha do PROEJA e examinando o impacto do Programa na qualificação profissional dos participantes.

Outro aspecto relevante a ser destacado na dissertação, diz respeito a utilização dos estudos de Josso (2004), não apenas como inspiração metodológica no trabalho com as histórias de vida, mas enquanto teorização sobre a experiência formadora para pesquisador e pesquisados no trabalho com as suas biografias, objeto de discussão no capítulo oito.

Finalizo o estudo tecendo algumas considerações sobre o trabalho infantil juvenil e sua relação com a educação de jovens e adultos. Busco destacar o PROEJA, não apenas enquanto possibilidade de qualificação profissional, mas como possibilidade de emancipação humana (Freire, 1996).

A realização desta pesquisa foi fundamental no meu processo de formação. Me provocou inquietações e o trabalho com histórias de vida despertou em mim uma sensibilidade de escuta que eu não sabia que possuía. O estudo do referencial teórico-metodológico de Josso foi elemento central para desencadear as problematizações do estudo. O interesse pelo objeto de estudo nesta investigação partiu de vivências pessoais enquanto educadora no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e a posterior inserção no CAPES-PROEJA<sup>1</sup>, que me levou a trabalhar com sujeitos inseridos no referido Programa e que tinham histórias de vida que iam ao encontro do que estava propondo pesquisar. Acredito que a relação de empatia que estabeleci com os alunos investigados, que aceitaram embarcar na viagem de sua própria história, foi fundamental para que pudesse tecer as problematizações nas páginas a seguir.

---

<sup>1</sup> O grupo de pesquisa CAPES/PROEJA é composto por pesquisadores, mestrandos e doutorandos dos Programas de Pós Graduação de Educação da UNISINOS, UFPel E UFRGS e também pesquisadores dos Institutos Federais de Educação. No grupo são desenvolvidas pesquisas referentes à Formação de Professores, Currículo, Mundo Digital, Trajetória e Saberes dos estudantes do PROEJA, Acesso e Permanência no PROEJA.

## 2 “CAMINHAR PARA SI”... PARA PODER “CAMINHAR COM”...

Meu primeiro contato com a educação enquanto professora, aconteceu em um estágio, requisito do curso de magistério, nível médio, que cursei entre 2000 a 2003. Apesar de não me identificar com a carreira docente, minha mãe insistia para que eu cursasse magistério. Nesse primeiro contato com crianças de uma turma de segunda série, localizada na periferia de Sapiranga/RS, foi que descobri que não saberia seguir outra carreira a não ser a docente. As outras experiências que fui tendo enquanto professora, foram com turmas de pré-escola e também anos iniciais do ensino fundamental. Sempre fui apaixonada por meu trabalho com os pequeninos.

Na fase de conclusão do curso de magistério, ainda durante o estágio (obrigatório de seis meses), já estava cursando o primeiro semestre de Pedagogia - Habilitação Gestão e Supervisão de Processos Educativos, na Unisinos. Para mim, e principalmente para a minha família, a entrada na faculdade, nesse curso - o de Pedagogia - era de certa forma, a resposta de que havia decidido finalmente que profissão iria seguir: não seria advogada, apesar da torcida dos padrinhos e do avô; não iria trabalhar em um banco como sempre brincava quando era criança. Tinha optado por ser professora, educadora.

Durante os três primeiros semestres do curso, continuei meu trabalho junto às crianças da educação infantil, em uma escola localizada no bairro onde morava com meus pais em Dois Irmãos/RS.

Iniciando o quarto semestre do curso, casei e fui morar em Esteio/RS e foi lá que minha carreira profissional me mostrou novos caminhos e desafios que uma educadora poderia ter. Fui selecionada pela Prefeitura Municipal de Esteio/RS para atuar como supervisora pedagógica no projeto social *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* (PETI).

Nesse trabalho conheci “*as dores e delícias*” de ser educador. Conheci a triste realidade de tantas crianças, adolescentes e famílias que vivem em situações de vulnerabilidade social e financeira. Conheci, na prática, o que significa desigualdade social, crise do emprego, evasão escolar, fome, miséria. Ficava muito inquieta com a

realidade que presenciava e tentava encontrar um meio de ajudar aqueles sujeitos atendidos diariamente por mim no Programa.

Me descobri como uma nova profissional: a de coordenadora pedagógica, uma das funções que o curso de Pedagogia também preparava suas alunas. Aprendi, na prática, muito do que lia em livros de Ilma Veiga, Celso Vasconcellos, entre tantos outros autores estudados. Atuar como coordenadora pedagógica me oportunizava trabalhar com crianças, adolescentes, educadores, funcionários, pais, comunidade em geral. O que me fez aprender muito enquanto profissional em constante construção de minha identidade. Aprendi a ouvir as pessoas, a ouvir o “não”, aprendi a trabalhar com a triste realidade daquelas pessoas, e encontrar, em meio a diversos problemas, pessoas felizes. Aprendi que “nas favelas” seus moradores têm uma organização própria e conseguem também ser felizes diante de tantas adversidades. Entendi que para eles os tempos da escola e da sobrevivência são tempos muito diferentes, e que por essa razão, a escola passa a fazer parte do terceiro ou quarto plano. Por outro lado, descobri que apesar das diferenças entre o tempo de escola e o tempo de sobrevivência, acreditam que a educação é a única alternativa para mudarem de vida.

A prática no PETI foi o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, onde defendia a importância do fazer pedagógico em termos de trabalho coletivo, naquele projeto social.<sup>2</sup>

Em 2008/2 fiz seleção para o mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação na Unisinos. Tinha, então, a intenção de expandir aquela pesquisa feita durante o trabalho de conclusão de curso.

Aprovada no processo de seleção, iniciei o semestre me inserindo no grupo de pesquisa CAPES/PROEJA. O PROEJA passou a ser objeto da minha pesquisa

---

<sup>2</sup> Meu trabalho de conclusão foi orientado pela professora Flávia O. Werle, que me conduziu na realização de um trabalho de pesquisa, utilizando materiais construídos, ao longo dos dois anos do meu trabalho: o meu próprio diário de campo e as entrevistas com os diversos segmentos participantes do PETI: crianças, adolescentes, educadores sociais, equipe diretiva. Esse trabalho de pesquisa, intitulado “*O fazer pedagógico no Projeto Social: uma experiência de coordenação pedagógica no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI no município de Esteio/RS*” foi o primeiro contato com a pesquisa.

para o mestrado e eu, passei a ter meus estudos financiados pelo CAPES/PROEJA.

3

Durante as orientações, consegui aliar os dois interesses: seguir estudando questões sobre o trabalho infante juvenil e o PROEJA, que passei a problematizar enquanto possibilidade de qualificação profissional.

Considero como outro aspecto relevante na construção da minha pesquisa a entrada no campo empírico, no trabalho com os estudantes do PROEJA<sup>4</sup>. Já na pesquisa exploratória, no primeiro contato com os alunos, senti uma “energia muito positiva”, e tinha certeza de que o trabalho empírico seria a chave para desencadear as problematizações que pareciam não se encaixar em alguns momentos. No meu diário de campo, fazia as seguintes anotações sobre o trabalho com os estudantes, conforme referido no trecho abaixo escrito em 08 de setembro de 2009 antes de sair de casa para me dirigir a escola:

Hoje estou muito contente, mas também um tanto ansiosa. Vou conversar com a turma pela primeira vez, e parto do princípio de que a primeira impressão, muitas vezes é a que fica... Portanto estou sentindo o peso da responsabilidade (s.p.).

Depois de conhecer a turma registrei outras percepções sobre os estudantes e o nosso primeiro contato, mas destaco o fato de ter contado a eles minha história de vida, focalizando as dimensões trabalho e escolarização, o que nos aproximou. Já que eu estava propondo trabalhar com as histórias de vida deles, pensei que o ponto de partida deveria ser a “contação” da minha própria história. Inspirada, metodologicamente, na abordagem de Josso (2004) sobre as histórias de vida achei pertinente narrar minha história de vida para os estudantes, para convidá-los a

---

<sup>3</sup> O grupo de pesquisa CAPES/PROEJA é composto por pesquisadores, mestrandos e doutorandos dos Programas de Pós Graduação de Educação da UNISINOS, UFPel E UFRGS e também pesquisadores dos Institutos Federais de Educação. No grupo são desenvolvidas pesquisas referentes à Formação de Professores, Currículo, Mundo Digital, Trajetória e Saberes dos estudantes do PROEJA, Acesso e Permanência no PROEJA.

<sup>4</sup> No período do mestrado, por ter bolsa do CAPES/PROEJA tive dedicação exclusiva aos estudos e a pesquisa. Participei e ainda participo do Grupo de Pesquisa *Trabalho, Educação e Conhecimento* vinculado ao CNPq, da pesquisa *Circulação de valores e saberes no trabalho associado*, do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre Juventude* também vinculado ao CNPq e do Grupo de Pesquisa *CAPES/PROEJA*. A participação nos diversos grupos de pesquisa e oportunidade de dedicar-me exclusivamente aos estudos possibilitou-me diversas experiências acadêmicas, destacando as leituras feitas e também a possibilidade de conhecer de perto algumas discussões sobre as políticas públicas voltas à área da educação. Todas essas discussões me ajudaram a focalizar o tema que estou propondo nesse estudo.

embarcar numa viagem onde eles saberiam os pontos turísticos por onde iríamos passar e eu, enquanto o guia desse trabalho, saberia, apenas por meio de um “mapa”<sup>5</sup>, os locais que gostariam de conhecer. Segundo Josso (2004), o viajante além de conhecer o percurso da viagem, no trabalho com histórias de vida, inspirado nos seus estudos, acaba por descobrir e entender os caminhos que já conheceu.

Portanto, quando proponho trabalhar com as histórias de vida a partir da abordagem de Josso (2004), opto por trabalhar com o processo de formação dos sujeitos, não apenas instigando-os a contar a sua história de vida, mas provocando-os a identificar o que aprenderam com aquelas vivências.

Eu, Fernanda, enquanto pesquisadora, olhando para meu processo de formação, entendo que a as diversas experiências que tive na escola, o contato com as crianças, adolescentes e a comunidade, e o contato com os alunos do PROEJA me fez ter um outro olhar para a questão do trabalho infante juvenil. Continuo acreditando que o lugar de crianças e adolescentes é na escola e não trabalhando nos semáforos, na lavoura, ou em qualquer outro espaço. Porém, hoje, consigo deixar de *culpar* apenas as famílias que inserem seus filhos no trabalho precoce, pois, para muitos, essa é a única opção que tem para tentar sobreviver. Continuo acreditando que as programas como o PETI infelizmente não dão conta da realidade de mais de 5 milhões de crianças e adolescentes que trabalham no Brasil, acreditando ainda que muitos, nesse processo, abandonam não apenas os bancos escolares, mas sim seus sonhos.

Acredito que as histórias de vida aqui contadas, são as histórias de muitos *Pedrinhos* e *Joaninhas* espalhadas pelo Brasil, histórias de trabalho escravo, do trabalho doméstico de meninas, da gravidez na adolescência, entre tantas outras que serão contadas aqui. Acredito que o trabalho de pesquisa realizado com esses adultos inseridos no PROEJA, que revelaram seu passado, cheio de conflitos e, por outro lado, a crença por dias melhores, renovou em mim a esperança de que existem possibilidades para essas tantas crianças e adolescentes inseridos precocemente no trabalho infante juvenil, e que elas podem sonhar com dias melhores.

---

<sup>5</sup> Nesse caso, quando estou falando de mapa, estou me referindo as dimensões trabalhadas no campo empírico.

Por outro lado, a pesquisa trouxe para mim diversas inquietações, como a afirmação de Frederico, sujeito participante da pesquisa, que revelou acreditar que o fato de ter realizado trabalho infantil foi muito bom, pois contribuiu na formação do seu caráter e sobrevivência. Foi durante a pesquisa que passei também a refletir com mais profundidade na diferença entre o tempo da escola e o da sobrevivência. Postulava Freire (1996) que a pesquisa vem para trazer inquietações e novos conhecimentos, e tenho convicção, como o grande mestre, de que ensino e pesquisa devem andar sempre juntas:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

Em síntese, a experiência oportunizada por esta pesquisa, marcou de forma significativa, minha formação como educadora.

### 3 O CAMINHO PERCORRIDO

Neste capítulo apresento a questão central de investigação e o objetivo geral e específicos do estudo, bem como os caminhos metodológicos trilhados no campo empírico. Ressalto que a ida a campo contribuiu significativamente na construção do Projeto de dissertação, e que o vínculo estabelecido com os estudantes favoreceu a socialização de informações nas entrevistas narrativas individuais e também na narrativa escrita.

#### 3.1 O que pretendo estudar ... os objetivos da pesquisa

*“Quais as implicações do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), enquanto possibilidade de qualificação profissional, para sujeitos com trajetória escolar e de trabalho descontínuas e que trabalharam no período infanto-juvenil?”* se constitui na questão central da pesquisa.

Neste sentido, tenho como objetivo geral e objetivos específicos do estudo:

Problematizar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), enquanto possibilidade de qualificação profissional, para sujeitos com trajetória escolar e de trabalho descontínuas e que trabalharam no período infanto juvenil.

a) Descrever a relação dos alunos do PROEJA com escolarização interrompida para realizar trabalho infantil com o mundo do trabalho, explicitando vivências em termos de sua primeira ocupação e aprendizagens realizadas.

b) Descrever a relação do participante do PROEJA (curso de Administração desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus de Sapucaia do Sul/RS) com escolarização interrompida para realizar trabalho infantil com o mundo da escola: traçando seu percurso de escolarização, identificando as

razões de escolha do PROEJA e examinando o impacto do Programa na qualificação profissional dos participantes.

c) Identificar as vivências e as marcas formadoras no contexto da escola e do trabalho dos estudantes do PROEJA e no processo de formação da própria pesquisadora.

### **3.2 Tipo de estudo**

Com vistas a atingir estes objetivos desenvolvi um estudo de natureza qualitativa. Segundo Mazzotti (2002), o estudo qualitativo é aplicável a vários casos, as investigações são flexíveis e de ampla diversidade. O planejamento é indispensável para o pesquisador, pois se trabalhar apenas de forma indutiva, deixando que o “design” (planejamento) e a teoria sejam definidos a partir da coleta de dados, corre-se o risco de extrair dados sem significados relevantes para a pesquisa. Para tanto, um bom planejamento é um dos indicadores para uma boa pesquisa. Sendo assim, procurei planejar e estudar teóricos que pudessem me dar sustentação durante e depois da coleta de dados.

Mazzotti (2002) em seus estudos indica que um projeto de pesquisa deve ser visto como um guia, uma orientação, que indica os caminhos que o pesquisador pretende seguir. O projeto não deve ser visto como uma “camisa de força”, pois ele é um plano de investigação flexível. Acredito que o projeto deu uma orientação para os caminhos que percorri, não se constituindo apenas em um requisito burocrático, ou algo rígido, mas sim, um planejamento flexível das ações perseguidas.

### **3.3 Indicações metodológicas**

A metodologia de pesquisa utilizada inspirou-se nos estudos de Marie-Christine Josso (2004). A escolha do referencial de Josso não foi uma escolha ao acaso, já que durante a conclusão do curso de Pedagogia tive a oportunidade de conhecer parte de seu trabalho e também conhecê-la pessoalmente em um evento

ministrado na Universidade Federal de Pelotas. Utilizei-a como referencial teórico do meu trabalho de conclusão de curso, já que estava propondo-me a refletir sobre uma experiência de vida minha e o quanto essa deixou marcas formadoras. Os estudos de Josso foram instrumentos - chave no meu trabalho de conclusão, pois me fizeram entender inquietações e angústias vividas no desenvolvimento da análise. Para Josso, as experiências vividas ao longo da vida transformam a identidade e a subjetividade dos sujeitos (JOSSO, 2004).

Para a dissertação de mestrado, a inspiração junto à obra de Josso acontece, primeiramente, na parte metodológica, onde trabalho com as “histórias de vida” a serviço da lógica de projetos, sendo que tanto a narrativa oral quanto a escrita partem da história produzida que visa fornecer material útil para um projeto específico. Um trabalho nessa perspectiva, segundo Josso (1999), caracteriza-se como uma abordagem biográfica ou abordagem experiencial. Conforme já explicitado, realizei a pesquisa junto a estudantes do PROEJA, que tiveram a escolarização interrompida no período infanto-juvenil para trabalhar. Nesse sentido, realizo um trabalho inspirado na metodologia de Josso, utilizando a abordagem biográfica, enquanto metodologia de pesquisa e também de formação, conforme indicado na obra da autora, oportunizando aos sujeitos (re) visitarem suas histórias e, possibilitando também, a problematização da trajetória de vida dos estudantes e suas percepções sobre a escola e o mundo do trabalho.

Dessa forma, a metodologia do trabalho se constitui numa “adaptação” da proposta de Marie Christine Josso, relatada no livro “Experiência de Vida e Formação” (2004), no quinto capítulo, na qual a autora apresenta um relato de trabalho onde utilizou a abordagem biográfica. Essa experiência foi desenvolvida com os estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado em Sapucaia do Sul/RS, para que desenvolvessem uma reflexão sobre o seu passado e presente e projetassem um possível futuro, articulando suas vivências.

A pesquisa realizada junto aos estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Sapucaia do Sul/RS teve como intencionalidade possibilitar mais do que um relato de experiência, esperava-se que fosse formadora para os sujeitos da pesquisa e também para o pesquisador.

O campo empírico da pesquisa desse modo foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sapucaia do Sul/RS, e os sujeitos da pesquisa, os estudantes de uma turma do terceiro ano de Administração do referido PROEJA. Essa turma foi escolhida, devido ao fato de estarem concluindo o curso e, portanto, seria possível que refletissem sobre o PROEJA enquanto possibilidade de qualificação profissional. A turma era composta por 19 alunos, sendo 16 mulheres e 3 homens. Para ingressarem no PROEJA, participaram de um sorteio na Instituição<sup>6</sup>. No início do curso, a turma era formada por 35 alunos, sendo que 16 foram desistindo ao longo dos três anos.

Acredito ser pertinente ressaltar que a ida ao campo empírico foi elemento fundamental para a construção do projeto. No primeiro dia em que estive na escola, realizei uma breve conversação com os estudantes do curso, onde me apresentei e falei da minha trajetória pessoal e profissional. Num segundo momento, apresentei os objetivos da pesquisa e solicitei sua colaboração. Todos os que estavam presentes se dispuseram a participar do primeiro momento da proposta, a qual envolvia o preenchimento de um questionário exploratório, individualmente. O questionário tinha como intencionalidade identificar o perfil dos participantes do terceiro ano do curso de Administração do PROEJA referido, e se haviam realizado trabalho no período infante juvenil. No dia em que fui conversar com a turma, um professor estava faltando e tive algum tempo para iniciar o trabalho. Os alunos me sugeriram que aplicasse o questionário, assim todos responderiam naquele dia. Aceitei a sugestão e combinei que respondessem apenas às perguntas que se sentissem à vontade, destacando que, em outra oportunidade, gostaria de conversar com eles individualmente, realizando uma entrevista narrativa a partir das respostas emitidas no questionário, naquele momento. Participaram desta etapa 14 alunos, e pequena parte dos alunos responderam todas as questões, a maioria respondeu apenas algumas. Tinha a convicção que deveria “convencê-los” a embarcar em uma viagem, onde seriam os autores e atores das histórias que iríamos conhecer ao longo desse processo. Segundo Josso (2004):

---

<sup>6</sup> Atualmente, a seleção para ingressar no PROEJA ofertado no Campus Sapucaia do Sul/RS realiza-se em três momentos: num primeiro momento os candidatos têm seus dados sócio-econômicos avaliados, num segundo momento respondem a uma questão discursiva, e num terceiro momento os candidatos assistem a palestra sobre o curso ofertado no PROEJA: seus objetivos e estrutura.

(...) da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstruir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um (p. 58).

Foi explorado, de forma sistemática, em cada uma das etapas do processo de coleta de dados: *questionário exploratório, entrevista narrativa oral, narrativa escrita e confrontação*, as trajetórias desses jovens e adultos e as marcas formadoras em relação às dimensões: escola, do mundo do trabalho, PROEJA, qualificação profissional.

O questionário exploratório foi o primeiro documento que trabalhei com os estudantes. Nesse sentido, utilizei-o como uma espécie de “mapeamento do perfil dos estudantes”, e a partir dele foi possível identificar informações relacionadas a escolarização dos sujeitos, experiências no mundo do trabalho, questões relacionadas ao trabalho infantil e identificar informações relacionadas a idade, grupo familiar dos participantes da pesquisa.

Com os “questionários” na mão, estudei as respostas de cada um dos sujeitos, procurando “identificadores” sobre cada um, para organizar os encontros individuais. Voltei à escola, conversei com uma das professoras e solicitei que ela passasse durante sua aula uma agenda, para que os alunos marcassem seus horários, conforme a disponibilidade de cada um. Apenas cinco estudantes agendaram entrevista individual, o que me levou a retornar à escola e fazer o agendamento pessoalmente. Iniciei as entrevistas individuais e, nesses momentos, os alunos conversaram comigo a respeito das temáticas propostas. Em alguns momentos, alguns se emocionavam bastante, e para mim essa situação se tornou delicada, embora soubesse que isso poderia acontecer. Dessa etapa do trabalho, participaram 13 estudantes os demais não tiveram disponibilidade para realizar a entrevista narrativa individual por questões principalmente relacionadas à disponibilidade de tempo.

Além de o questionário auxiliar nesse “mapeamento dos estudantes” participantes da pesquisa favoreceu a construção da narrativa oral, pois foi o documento orientador para a construção das problematizações levantadas para que os sujeitos narrassem a sua história. Eu, enquanto pesquisadora, estava com as dimensões de trabalho definidas e isso contribuía na construção da narrativa oral, pois realizava questionamentos sobre determinados fatos fazendo com que o *autor-contador* (Josso, 2004) fizesse um trabalho de reflexão.

No final da narrativa oral, o autor-contador terá, se não ocupou todo o tempo posto a sua disposição e que pode gerir como quiser, de responder a pedidos de clarificação ou de complemento por parte da ou das pessoas que o escutaram. Este questionamento, ou este trabalho de retorno, imporá de fato a exigência de uma reflexividade. Não se volte a esta fase do processo sem se mencionar o impacto, em termos de descobertas e de efeito de distanciamento, *nesta primeira vez em que a pessoa tenta enunciar a sua existência na continuidade e na sua globalidade a uma ou várias pessoas sensibilizadas para compreendê-la* (Josso, 2004 p.149).

Esse era o espaço em que os sujeitos participantes dessa etapa do trabalho, além de narrar a sua própria história realizavam um processo reflexivo. No caso da presente pesquisa, após a construção da narrativa oral, passamos para a construção da narrativa escrita.

Essa etapa do trabalho envolveu, inicialmente, uma atividade individual – a construção da narrativa escrita, seguida, posteriormente por uma atividade coletiva – a confrontação. Novamente todos os estudantes foram convidados a participar. Combinei, com os participantes da atividade individual, que proporcionaria um momento de explicação sobre o próximo momento da investigação a ser realizado, para que cada um avaliasse a possibilidade de trabalhar com o grupo. No dia marcado para a atividade final da pesquisa, e realização da atividade coletiva fui mais uma vez positivamente surpreendida pelos estudantes, pois haviam 17 sujeitos dispostos a participar dessa etapa, três não haviam participado de nenhuma das etapas do trabalho e 1 estudante apenas havia preenchido o questionário, os demais (13 alunos) estavam participando de todas as etapas da pesquisa.

Nesse dia, os participantes da pesquisa foram instigados a refletir e escreverem a sua história de vida, considerando as dimensões: escola, mundo do

trabalho, PROEJA, qualificação profissional. A intencionalidade nesta etapa era que os estudantes pudessem escrever de forma mais articulada sua história de vida, já que, como ensina Josso (2004), a escrita obriga uma outra lógica. Os participantes passaram a ser de autores-contadores a autores-escritores:

(...) é pedido que aos participantes que se posicionem como autores-escritores: os participantes devem passar da sua narrativa oral para a narrativa escrita. Trata-se, então, de contar a sua história numa escrita que exija relacionar das experiências contadas na narrativa oral ou acrescentadas graças às ressonâncias provocadas pela audição de uma ou de várias outras narrativas. Em outras palavras, a questão que se lhes coloca é a de saber como fazer da sua narrativa uma história articulada (Josso, 2004 p. 149).

Após a escrita, propus que realizassem a leitura de sua narrativa escrita para o grande grupo. Nessa etapa, os sujeitos passariam de *autor-escritor* para *ator-leitor* (Josso, 2004). Os sujeitos, no entanto, não se mostraram à vontade para fazê-lo. O que me fez, num primeiro momento, tentar estimulá-los a fazer a leitura. Fizemos três tentativas, mas o que observava, enquanto pesquisadora, é que durante a leitura limitavam as informações, ou seja, paravam a leitura e passavam a narrar fatos “menos relevantes” para a pesquisa, pois não estavam dispostos a compartilhar muitas das informações com os colegas, embora tivessem compartilhado tais informações comigo. Resolvi fazer uma “adaptação” do planejado: solicitei que cada um lesse e refletisse sobre sua narrativa escrita para que pudessemos seguir para a etapa da Confrontação. Essa falta de conforto em partilhar as histórias com os demais colegas, me fez refletir sobre a criação de elos, que os sujeitos da pesquisa estabelecem consigo mesmo e com os demais sujeitos. Segundo Josso (2006), cada um estabelece consigo mesmo o que deseja compartilhar, elege as informações que se sente à vontade para partilhar no grupo.

Após a leitura da narrativa escrita, por parte dos participantes, provoqueei-os a realizar um processo de confrontação, entre as diferentes narrativas dos sujeitos, instigando-os a refletir sobre seu processo de formação:

\* O que significou para minha trajetória profissional ter deixado a escola para trabalhar no período infanto-juvenil?

\* Estando no final do PROEJA, o que mudou na minha vida pessoal e profissional?

\* Que experiências eu vivi no trabalho, que me fizeram ter as idéias que tenho hoje?

\* Que experiências eu vivi na escola, que me fizeram ter as idéias que tenho hoje?

Essa fase de confrontação, última etapa do trabalho, indica as lições que tiramos das nossas experiências, conforme assinala Josso (2004):

O efeito transformador reside, sem dúvida, menos numa transformação de características do eu sociocultural e existencial do que numa transformação da relação consigo mesmo e com a forma de refletir sobre si e sobre os seus empenhos. *Em outras palavras, é uma mudança de ponto de vista sobre si por meio de uma reapropriação de si mesmo como ator, autor e leitor da nossa própria vida.* Mesmo que não sendo donos de todos os acontecimentos que constituem uma existência, podemos instituir-nos como ator-autor do sentido e das lições que retiramos de nossas experiências (p.153).

Portanto não se constituiu em apenas um relato o que foi realizado, mas a promoção de um espaço onde as histórias de vida contadas foram articuladas com o processo de formação, onde o vivido foi articulado com o passado, presente e a projeção de um futuro.

O que se pretendia era que os sujeitos pudessem refletir sobre si mesmos, sobre sua trajetória, percebendo o que foi formador na sua vida: o que os transformou na pessoa com as idéias que hoje têm.

É importante destacar que cada uma das etapas contribuiu para que se obtivessem informações que se completavam de certa maneira. O fato dos sujeitos não se sentirem à vontade para compartilhar, no grupo de colegas, certas informações que compartilharam comigo na primeira etapa do processo de pesquisa empírica, levou-me a perceber a importância de estabelecer um contrato ético (Josso, 2006) com os participantes dessa viagem a respeito de suas próprias histórias, bem como, dentro desse contrato, estabelecer o sigilo de sua identidade, pois às vezes, as histórias da vida desses sujeitos revelavam uma face cruel de exploração e descaso da sua infância. Tais marcas são carregadas até hoje na trajetória de vida de alguns sujeitos, conforme relatos na análise dos resultados.

A tabela de especificações a seguir, explicita as relações entre os objetivos específicos da pesquisa, as dimensões focalizadas e os eixos temáticos explorados, bem como os procedimentos e instrumentos de investigação.

3.3.1 Tabela 1: Especificações

<b>PROBLEMA DE PESQUISA:</b> Quais as implicações do Programa de Integração Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), enquanto possibilidade de qualificação profissional, a sujeitos com trajetória escolar e de trabalho descontínuas e que trabalharam no período infanto-juvenil?			<b>Procedimentos e instrumentos de investigação:</b>				
Objetivos específicos	Dimensões	Eixos temáticos	Abordagem Biográfica - Reflexão Individual	Questões para entrevista – Reflexão Individual	Abordagem Biográfica - Reflexão no Grupo	Questões para reflexão no Grupo	Questões para reflexão no Grupo
Descrever a relação dos alunos do PROEJA com escolarização interrompida para realizar trabalho infantil com o mundo do trabalho, explicitando vivências em termos de sua primeira ocupação e aprendizagens realizadas.	Primeiro trabalho; Ocupações; Aprendizagem no trabalho; Trabalho infantil; Oportunidades profissionais	O participante do PROEJA e o mundo do trabalho: Trabalho Infantil Trajetórias profissionais	Narrativa oral - Foco: MUNDO DO TRABALHO	Trabalha atualmente? Qual a sua ocupação/profissão? Tempo em que está neste trabalho? Com que idade começou a trabalhar (com ou sem carteira assinada)? Qual foi esse trabalho? Quem lhe ensinou o ofício nesse primeiro trabalho que teve na vida?	Narrativa oral/escrita: Foco: MUNDO DO TRABALHO	O que significou para minha trajetória profissional ter deixado a escola para trabalhar no período infanto-juvenil?	Que experiências eu vivi no trabalho, que me fizeram ter as idéias que tenho hoje?
Descrever a relação do participante do PROEJA com escolarização interrompida para realizar trabalho infantil com o mundo da escola: traçando seu percurso de escolarização, identificando as razões de escolha do PROEJA e examinando o impacto do Programa na qualificação profissional dos participantes.	Percurso de escolarização dos participantes do PROEJA; Qualificação profissional	Participante do PROEJA e o mundo da escola: Frequência; Evasão Escolar; Repetência; Retorno à escola; Qualificação profissional	Narrativa oral - Foco: ESCOLA/ QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL/ PROEJA	Frequenteou a escola? Até quando? Concluiu o ensino fundamental na EJA? Ou na escola regular? Por que deixou a escola? Razões de “abandono” da escola. Que lembranças você tem da escola?	Narrativa oral/escrita Foco: ESCOLA/ PROEJA/ QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	O que significou para minha trajetória profissional ter deixado a escola para trabalhar no período infanto-juvenil? Estando no final do PROEJA o que mudou na minha vida pessoal e profissional?	Que experiências eu vivi na escola, que me fizeram ter as idéias que tenho hoje?

Identificar as vivências e as marcas formadoras no contexto da escola e do trabalho dos estudantes do PROEJA e no processo de formação da própria pesquisadora.	Marcas formadoras dos participantes do PROEJA e da pesquisadora	Experiências dos participantes do PROEJA no contexto do trabalho e da escola; Experiência da pesquisadora neste trabalho de pesquisa.	Narrativa oral - Foco: MARCAS FORMADORAS	Por que você voltou a estudar? Quais foram os motivos/razões que o trouxeram de volta? Por que escolheu participar de um curso técnico (PROEJA)? Qual a imagem da escola hoje para você? O que ela representa? Os saberes aprendidos no curso de Administração do PROEJA auxiliaram você a qualificar sua prática no trabalho? Qual sua expectativa ao concluir o curso do PROEJA? O que você acredita que poderá mudar?	Narrativa escrita Foco: MARCAS FORMADORAS	Que experiências eu vivi no trabalho, que me fizeram ter as idéias que tenho hoje? Que experiências eu vivi na escola, que me fizeram ter as idéias que tenho hoje?
---	---	---	--	--	---	---

O primeiro objetivo específico: *“Descrever a relação dos alunos do PROEJA com escolarização interrompida para realizar trabalho infantil com o mundo do trabalho, explicitando vivências em termo de sua primeira ocupação e aprendizagens realizadas”*, foi trabalhado a partir das dimensões aprendizagens no trabalho e trabalho infanto juvenil, sendo o foco do estudo o mundo do trabalho e a qualificação profissional. Essa reflexão aconteceu tanto nas entrevistas individuais e narrativa escrita, como também, no trabalho em grupo, sendo realizada uma reflexão acerca das seguintes questões: *“O que significou para minha trajetória profissional ter deixado a escola para trabalhar no período infanto-juvenil?”*; e *“Que experiências profissionais eu vivi, que me fizeram ter as idéias que tenho hoje?”*.

No segundo objetivo específico: *“Descrever a relação do participante do PROEJA com escolarização interrompida para realizar trabalho infantil com o mundo da escola: traçando seu percurso de escolarização; identificando as razões de escolha do PROEJA e examinando o impacto do Programa na qualificação profissional dos participantes”* trabalhei com a dimensão percurso de escolarização, focando as razões de abandono, razões de escolha do PROEJA e o impacto do PROEJA no que diz respeito a qualificação profissional dos participantes, envolvendo, num primeiro momento, uma reflexão individual, na entrevista e seguido pela narrativa escrita. Posteriormente, no momento grupal, foi feito um exercício de reflexão a partir das questões: *“O que significou para minha trajetória profissional ter deixado a escola para trabalhar no período infanto-juvenil?”*; e *“Estando no final do PROEJA o que mudou na minha vida pessoal e profissional?”*

E, para responder ao objetivo específico: *“Identificar as vivências e as marcas formadoras no contexto da escola e do trabalho dos estudantes do PROEJA e no processo de formação da própria pesquisadora.”*, foram trabalhadas as dimensões marcas formadoras dos participantes do PROEJA e marcas formadoras da pesquisadora em relação a pesquisa. *“Durante a reflexão individual na narrativa oral e escrita no que se referiam as dimensões anteriores, procurei identificar no contexto daquelas reflexões as marcas formadoras passando posteriormente para a confrontação a partir dos seguintes questionamentos: “Estando no final do PROEJA o que mudou na minha vida pessoal e profissional?”; “Que experiências eu vivi no trabalho que me fizeram ter as idéias que tenho hoje?” e “Que experiências eu vivi na escola que me fizeram ter as idéias que tenho hoje?”*

Após a conclusão da coleta de dados empíricos, iniciei a organização da análise dos dados para, posteriormente produzir, a escrita da dissertação. Tive muitas dificuldades para iniciar a análise dos dados, pois quando sai do campo empírico senti uma espécie de “luto”. “O campo empírico me fazia muito bem”, houve a construção de um “elo” extremamente positivo com os sujeitos envolvidos na pesquisa, sentia falta das nossas conversas, brincadeiras e do contato com eles na escola.

Para realizar o tratamento dos dados, trabalhei com a análise de conteúdo, que, segundo Franco (2003), tem como ponto de partida *“(...) a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental, ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido ( p. 13).*

Primeiramente, realizei pessoalmente a transcrição das entrevistas narrativas, realizadas na etapa individual. Posteriormente, realizei a leitura da narrativa escrita dos sujeitos, destacando elementos importantes. E para finalizar, transcrevi e observei a etapa da confrontação, que foi gravada em vídeo. Após esse momento, realizei o que Franco (2003) chama de pré-análise, ou seja, uma fase de organização. Elaborei um quadro a partir das dimensões explicitadas no projeto: escola, mundo do trabalho, PROEJA, qualificação profissional. Nesse momento realizei uma leitura flutuante (Franco, 2003) do material coletado, e identifiquei as categorias para analisar. Optei por analisar o material coletado com sete sujeitos pesquisados, e que participaram de todas as etapas da coleta de dados.

FRANCO (2003) indica que a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (p.51). Segundo a referida autora, a elaboração de categorias pode acontecer em dois momentos, que podem ser seguidos:

Categorias criadas *a priori*: Neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador (...) As categorias não são definidas *a priori*, emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implica ida e volta do material de análise e teoria (p.52-53).

Ainda sobre as categorias, Franco (2003) aponta as diferenças entre elaborar as categorias *a priori* e *a posteriori*.

No primeiro caso (categorias criadas *a priori*), a tendência é levar a uma simplificação e uma fragmentação muito grande do conteúdo manifesto. Além disso, o pesquisador, muitas vezes, se vê induzido a imprimir uma “camisa de força” na fala dos respondentes, procurando indícios daqui e dali para classificar as respostas em seu sistema categórico. (...) Por outro lado, trabalhar com um sistema aberto (categorias criadas *a posteriori*), como já dissemos, exige maior bagagem teórica do investigador (p. 54).

No estudo, propus dimensões a serem utilizadas como “diretriz” no campo empírico, estando aberta a novas informações trazidas pelos participantes da pesquisa. Como estava trabalhando com as histórias de vida, cada um, na sua singularidade, tinha vivências e percepções diferenciadas, o que sempre revelava dados novos para a categorização. Os estudos de Franco (2003) indicam que algumas das respostas obtidas, começam a criar um código para leitura, e o pesquisador deve estar sempre aberto para novas categorias.

### **3.4 Campo empírico do estudo**

O campo empírico de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul – Rio - Grandense, Campus Sapucaia do Sul/RS. O Instituto foi escolhido por estar oferecendo curso de PROEJA e, principalmente, porque a

pesquisa necessitava ser desenvolvida com estudantes que estivessem concluindo o curso, para que pudessem ser alcançados os objetivos propostos.

Atualmente, a Instituição oferece os seguintes cursos técnicos integrados: Administração na modalidade EJA, Gestão Cultural, Informática. Técnico na modalidade subsequente em Plástico. No que diz respeito ao ensino superior oferece o curso Gestão da Produção Industrial e Fabricação Mecânica.

Em 2009 o PROEJA tinha três turmas na Instituição, todas elas inseridas no curso de Administração. A turma pesquisada foi a do terceiro ano, que estava em fase de conclusão de curso.

A turma do terceiro ano do PROEJA de 2009 era constituída por 19 alunos, 16 mulheres e apenas três homens. Em 2007, quando foram abertas as 35 vagas para o PROEJA, haviam se inscrito 193 candidatos para o sorteio, sendo que foram contemplados 8 homens e 27 mulheres<sup>7</sup>. No que diz respeito aos participantes da pesquisa, as idades variam, mas são em sua maioria adultos, na faixa etária dos trinta anos. Grande parte dos alunos trabalha, mas nem todos na área na qual estão se qualificando. Alguns possuem vínculo empregatício em indústria, outros são estagiários no setor administrativo da escola e também em organizações de diversas áreas, alguns trabalham como vendedores na informalidade e poucos estão desempregados.

O Instituto Federal possui uma estrutura física ampla<sup>8</sup>, contendo um laboratório de informática para que os alunos tenham acesso a informações e ao mundo digital. Além desse laboratório possui laboratórios de: química, matemática e física, transformação de plásticos, reciclagem de plásticos, controle de qualidade, hidráulica e pneumática, metrologia e usinagens CNC e convencional. Além das salas de aula onde são desenvolvidas as atividades escolares diárias, a instituição possui sala de desenho, sala de arte, setor de saúde, biblioteca, auditório, mini-auditório, quadras poliesportivas, cantina e espaços de convivência.

---

<sup>7</sup> Segundo informações do Instituto na coleta de dados do CAPES/PROEJA realizada em 2009.

<sup>8</sup> Informações sobre o Instituto foram retiradas da página na internet: [http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32&Itemid=9](http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=9)

Durante a pesquisa empírica, o curso do PROEJA estava passando por uma mudança curricular, com o estágio curricular sendo ofertado aos alunos na modalidade optativa, e não obrigatória, como aconteceu com os formandos do terceiro ano. Essa era uma preocupação da Coordenação do Programa, pois, durante a realização da pesquisa, era obrigatório que os estudantes realizassem o estágio curricular para receber certificado de conclusão do curso, mas poucos alunos conseguiam espaço para realizar essa atividade.

### **3.5 Sujeitos participantes da pesquisa**

Os sujeitos participantes da pesquisa eram estudantes do PROEJA do curso de Administração e estavam no terceiro ano do curso. Durante a coleta de dados, era possível perceber a ansiedade e alegria dos estudantes que estavam organizando sua formatura.

Nas quatro etapas da pesquisa participaram um número variado de sujeitos. Na primeira etapa, pesquisa exploratória participaram 13 estudantes. Na etapa posterior, narrativa oral participaram novamente 13 estudantes e, na etapa final, participaram 16 estudantes. Utilizei como critério de seleção do material coletado o fato de terem participado de todas as etapas e terem realizado trabalho infanto juvenil. Selecionei o conteúdo resultante das etapas do campo empírico de 7 participantes.

Participaram cinco mulheres e dois homens, com faixa etária entre 27 e 35 anos. Todos tinham como ponto em comum ter interrompido os estudos para trabalhar no período infanto-juvenil e ter evadido da escola nas séries finais do ensino fundamental. Apenas duas entrevistadas, a mais jovem, não tinha filhos. Os outros cinco entrevistados tem filhos, e a maioria deles são adolescentes. Duas entrevistadas são “chefes de família”, não são casadas e sustentam a família com rendimentos próprios.

Quanto a situação no mercado de trabalho, era bastante variada: seis sujeitos estavam empregados e uma, encontrava-se desempregada. Durante a coleta de

dados, a empresa onde ela trabalhava decretou falência e isso fazia com que Juliana estivesse de certa forma desanimada.

Durante os três anos de curso, alguns chegaram a pensar em desistir, pois era difícil deixar a família em casa. Apesar disso, tinham a intenção de seguir estudando depois de concluir o PROEJA. Entendiam a escolarização como possibilidade de mobilidade profissional e social.

Na tabela 2, a seguir, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa:

Tabela 2: Perfil dos Sujeitos participantes da pesquisa

NOME	TEM FILHOS?	IDADE	PROFISSÃO	VINCULO COM A INSTITUIÇÃO DE TRABALHO	ESTADO CIVIL
Luana	3 filhos	32	Auxiliar de cozinha	Concursada da prefeitura	casada
Edson	3 filhos	32	Vendedor ambulante	Trabalha na informalidade	casado
Daiana	Não tem	32	Secretária na prefeitura	Estágio extra curricular	solteira
Juliana	2	35	Operadora de máquinas	Carteira assinada <sup>9</sup>	separada
Viviane	Não tem	27	Secretária na prefeitura	Estágio extra curricular	solteira
Flávia	1	29	Auxiliar administrativo	Estágio extra curricular	casada
Frederico	2	33	Mecânico de Manutenção industrial	Carteira assinada	casado

Na tabela 2, é possível perceber que a maioria dos participantes da pesquisa está na faixa etária dos 30 anos, a participante mais velha tem 35 anos e a mais jovem, 27 anos de idade. Dos sete participantes, cinco são mulheres, sendo essa uma característica da turma, ter mais mulheres do que homens, eram 16 pessoas do sexo feminino e três do masculino. Outro dado observado diz respeito à ocupação no mercado de trabalho: três entrevistadas estão trabalhando na área administrativa, curso que estão concluindo no PROEJA, outros dois ocupam postos de trabalho na indústria, uma é funcionária pública e um outro sujeito é vendedor. Por outro lado, é possível observar que apenas três sujeitos têm carteira assinada, três têm o vínculo de estágio extracurricular e um, é vendedor na informalidade.

<sup>9</sup> Durante a coleta de dados, Juliana perdeu o emprego, pois a empresa na qual trabalhava fechou.

#### 4 SITUANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO – REVISÃO DE LITERATURA

Estudar jovens e adultos que atualmente estão inseridos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e que tiveram sua escolarização interrompida devido à exploração da sua mão de obra no período infanto-juvenil, torna-se significativo, pois, a partir da revisão de literatura feita em espaços diversificados, constatou-se ausência de estudos focalizando o PROEJA enquanto possibilidade de qualificação profissional para sujeitos que fizeram trabalho infanto juvenil, tema proposto para esse estudo. A coleta de dados foi realizada junto ao Banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e também junto aos trabalhos da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos Grupos de Trabalho (GT) Educação de Pessoas Jovens e Adultos e junto ao GT Educação e Trabalho.

Num primeiro momento, procurei trabalhar com os resumos disponibilizados no banco de dados CAPES, utilizando o descritor PROEJA. Explicito abaixo os resultados encontrados:

Descritor **PROEJA** – na pesquisa realizada, foram encontrados 25 trabalhos, destes, localizei 23 dissertações e 2 trabalhos de conclusão de curso técnico profissionalizante. Não identifiquei nenhuma tese concluída no banco de teses da CAPES. Percebi que os trabalhos focalizavam a implantação do PROEJA e questões relacionados ao currículo integrado e o entendimento dos professores sobre o PROEJA, bem como questões relacionadas à evasão escolar dos alunos. Porém esses estudos não se aproximam do tema proposto para a presente dissertação. Localizei apenas uma produção que se aproximam de certa forma, da pesquisa por mim desenvolvida. Trata-se da dissertação intitulada “*Socilização e educação profissional: um estudo do PROEJA-CEFETES*” defendida em 2009, por Giovani Zanetti Neto, a qual problematiza os processos de socialização desencadeados pelos estudantes no período escolar, procurando identificar traços identitários dos participantes do PROEJA. Neto (2009) trabalha com as experiências de vida dos estudantes, sendo esse o ponto de aproximação com a minha

dissertação, que também tem sua metodologia de trabalho desenvolvida a partir das histórias de vida de estudantes do PROEJA.

Percebi na busca por produções no banco de teses da CAPES um maior número de estudos que focalizavam questões relacionadas PROEJA, não focalizando diretamente os alunos inseridos no Programa, problematizavam questões relacionados ao currículo, implantação da política, e professores. Esse público-alvo das pesquisas é considerado por mim o distanciamento da pesquisa em relação as demais trabalhos, e a aproximação seria justamente olhar para o PROEJA e toda a sua complexidade e particularidade, já que cada um dos estudos fala de uma experiência específica. Outro ponto que distancia a minha pesquisa das demais é o fato de a mesma examinar o PROEJA e a trajetória dos estudantes em períodos distintos de sua vida: a infância, adolescência e de idade adulta. Não encontrei também nos resumos menção ao trabalho infanto-juvenil.

Após essa busca na CAPES, foi possível constatar que o tema proposto por mim não tem sido objeto de estudo. Face à não identificação de estudo que focalizasse meu interesse de investigação, intensifiquei a busca visando identificar estudos que pudessem ter alguma relação com o tema a ser estudado na minha dissertação. Foi realizada uma busca junto às reuniões da ANPED de número 27 até a 32. Os grupos de trabalho utilizados para realização dessa busca foram o GT9 – Trabalho e Educação e o GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no período de 2004 a 2009.

No Grupo de Trabalho – Trabalho e Educação, encontrei produções sobre o ensino médio integrado na perspectiva de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho (Teixeira, 2008; Oliveira, 2008). As aproximações com o tema proposto em minha dissertação são em relação aos estudos das trajetórias dos estudantes de ensino médio e também pelos aportes teóricos que sustentam os trabalhos lidos tais como Gaudêncio Frigotto e Acácia Kuenzer. Já o distanciamento refere-se aos sujeitos da pesquisa, uma vez trabalhei com sujeitos que realizaram trabalho no período infanto juvenil. Destaco também o estudo sobre o PLANFOR<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> O Plano Nacional de qualificação do Trabalhador – PLANFOR – foi lançado pelo Ministério de Trabalho e Emprego brasileiro em 1995, sendo substituído mais tarde pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Segundo Franzoi (2006), o PLANFOR tinha dois componentes prioritários - “a intermediação e a elevação da escolaridade – com qualificação profissional” p.61.

no Rio Grande do Sul (Franzoi, 2004), que analisa a trajetória de jovens e adultos em um programa do governo federal que visa qualificação profissional e elevação de escolaridade. Esse trabalho tem aproximações com o meu estudo, pois examino a trajetória dos sujeitos inseridos no PROEJA, que objetiva também a qualificação profissional dos participantes. Na 32ª reunião da ANPED, realizada em 2009, localizei, no GT Trabalho e Educação, apenas um trabalho que focalizava o PROEJA, porém este discutia questões relacionadas ao documento base nacional e a política local para o PROEJA no Paraná (Gotardo, Viriato, 2009). Sendo assim, apesar de focalizarem o PROEJA, não encontro aproximações com esse estudo. No mesmo GT encontramos outro estudo que focaliza o trabalho infantil, porém não no contexto do PROEJA, e sim no contexto do trabalho familiar. O estudo, intitulado *“Notas de pesquisa sobre o trabalho infantil no contexto do trabalho familiar”* foi desenvolvido por Miriam de Oliveira Santos, e se distancia da minha pesquisa pelo fato de não ser realizado no PROEJA. Os sujeitos participantes da pesquisa são crianças e adolescentes que trabalham com seus pais em comércio da família, têm boas condições financeiras e apesar de trabalharem continuam estudando, alguns em escolas particulares. O estudo mostra que, para a família, o trabalho infantil representa apenas uma ajuda aos pais; para eles, o filho não é trabalhador justamente por não ter direitos previdenciários. Entendo que, apesar de continuarem estudando, tais sujeitos têm os seus direitos violados assim como uma criança ou adolescente que trabalha para poder ajudar no sustento da família. Para Santos (2009) as causas do trabalho infantil são múltiplas, e em alguns casos o abandono à escola acontece em consequência do trabalho, independente de classe social. Esse dado também é confirmado pela presente pesquisa.

Encontrei no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas - alguns trabalhos relacionados à elevação da escolaridade e a inserção no mercado de trabalho. Dentro os trabalhos lidos, se destaca um artigo, onde a autora (Vieira, 2007) trabalha com as trajetórias de trabalho dos educadores dos estudantes da EJA, portanto com sujeitos diferentes dos da minha pesquisa. Outros trabalhos referem-se a pesquisas voltadas a jovens e adultos que buscam qualificação profissional em espaços educativos não formais (Teixeira, 2006), como alternativas para sua qualificação profissional e possibilidades de inserção no mercado de trabalho, como também examinam o conceito de empregabilidade (Fernandes,

2005). As aproximações com a intencionalidade da pesquisa junto aos PROEJA se dão, porque todos os trabalhos fazem referência, em algum momento, que, na trajetória dos sujeitos, a interrupção dos estudos aconteceu, devido à necessidade de trabalharem para que pudessem se manter. Alguns apontamentos sobre as lacunas deixadas pela escola também são indicadas pelos estudos, o que reforça a necessidade dos jovens e adultos buscarem alternativas diversas para se qualificarem e conquistarem um espaço no mercado de trabalho. Os distanciamentos com esses estudos acontecem principalmente no que se refere aos locais da pesquisa: são desenvolvidos em espaços não escolares; bem como em relação aos aportes teóricos utilizados - diferentes daqueles que utilizo no estudo sobre o trabalho no período infanto juvenil.

Face às considerações acima, torna-se relevante pesquisar sobre a trajetória dos estudantes do PROEJA que, no período infanto juvenil, trabalharam, tendo alguns interrompido seus estudos ou retardado seu processo de formação. Tenho como hipótese de trabalho, que as trajetórias descontínuas de escolarização e trabalho tem, como consequência, uma colocação profissional diferente daquela que almejam ocupar no mercado de trabalho, sendo o PROEJA uma possibilidade de qualificação e possível (re) inserção no mundo do trabalho em outra área profissional.

Apesar de alguns trabalhos se aproximarem de minha proposta, principalmente no que diz respeito à qualificação profissional, bem como o estudo de alguns conceitos e utilização do referencial teórico, o que se distancia e o que considero inovador na minha pesquisa é o fato de trabalhar com tempos diferentes de vida dos estudantes do PROEJA: infância, adolescência e idade adulta, o encontro entre o passado e o presente, focalizando a trajetória dos sujeitos explorados no período infanto-juvenil e que, na contemporaneidade, buscam uma qualificação junto a um curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade EJA.

## 5 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA X POLÍTICAS EDUCACIONAIS X MUNDO DO TRABALHO

Neste capítulo apresento os referencias teóricos que fundamentam a análise dos dados coletados. Inicialmente trabalho com os conceitos de trabalho, sistema capitalista de produção e apresento considerações relacionadas ao trabalho infanto juvenil. Posteriormente, teço considerações a respeito da educação de jovens e adultos e o PROEJA. Na finalização do capítulo, trabalho com os conceitos de qualificação profissional e competências, relacionando-os com a educação profissional.

### 5.1 A categoria trabalho e o sistema capitalista de produção

Nosella (1989), em seus estudos, faz um resgate histórico sobre a evolução das concepções sobre o trabalho humano. Segundo ele, a história sobre o trabalho distingue, ao longo dos séculos, diferentes formas e concepções de trabalho humano. Inicialmente o trabalho humano era visto sob a perspectiva de castigo: *“Em outras palavras, o trabalho só poderia ser mesmo um tripalium (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura (NOSELLA, 1989 p. 30)”*. No período da antiguidade clássica, o trabalho era escravo. Nos séculos XV e XVI passa a ser exigido do trabalhador menos habilidades das mãos e, cada vez mais, a disponibilidade do corpo. Começa a era das máquinas, sonhadas pelo trabalhador como possibilidade de libertação do *tripalium*:

A máquina sempre foi o grande sonho de libertação do homem; poder o ser humano poupar suas mãos, livrá-las dos calos grossos e duros do *tripalium* para levemente segurar o pincel da pintura desinteressada ou o lápis do desenho e da poesia; ou ainda soltá-las para os belos movimentos da dança e da música ou para os suaves e prolongados apertos do encontro e do amor. A máquina, obra da inteligência humana, poderia finalmente reduzir a jornada de trabalho para transformar o homem escravo em cidadão político, culto e artista (NOSELLA, 1989 p.32).

No século XVII, a nova organização do trabalho libertou o homem do *tripalium*, o homem já podia “livremente” comercializar sua força de trabalho ao capitalista em troca de um salário.

Esse homem, ao entrar nas fábricas modernas e ao ver as novas máquinas, reacende sua fé no futuro, começa a acreditar que pode haver, nesta vida, um progresso real, uma diminuição de sua dura jornada; o operário acalenta o desejo de que suas mãos possam brevemente dispor de tempo para *poiésis*, isto é, para ações criativas, sociais, políticas (Nosella, p. 32).

O século XVIII é marcado pela percepção dos trabalhadores sobre as máquinas: não estavam a serviço do trabalhador e sim a serviço do empregador e do capital. A carga horária de trabalho, ao invés de diminuir, aumenta, fazendo com que os lucros do patrão aumentassem. Nesse período surgem os sindicatos. Segundo Nosella (1989): “Os novos processos técnicos não encurtavam a jornada de trabalho. Mais ainda, a jornada de trabalho era alongada exatamente como conseqüência desses novos processos técnicos e das necessidades da rápida acumulação do capital (p.34).”

Os séculos XIX e XX aparecem com uma nova concepção de trabalho, marcada pela divisão entre teoria e prática. “Em outras palavras, saber se relacionar com a máquina é, sobretudo, possuir conhecimento científico, tecnológico e político” (Nosella, p. 37).

Segundo Marx (1996) o trabalho é um processo entre o homem e a natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. (p.282).

Durante o processo de trabalho, o trabalhador além de trabalhar com seu corpo, trabalha também a mente, sendo capaz de criar e recriar a natureza. Segundo Marx (1996) os elementos do processo de trabalho são as atividades, que são orientadas a um determinado fim, ou o trabalho, seus objetos e meios.

Segundo Saviani (2006) o trabalho é um processo histórico, pois o ato de agir sobre a natureza e a transformação dela pelos homens, não é algo dado, e sim produzido pelos homens.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é – o pelo trabalho. A essência do homem é um feito do humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (p.154).

Sendo o homem quem produz sua própria essência, sendo essa existência humana não garantida pela natureza, e sendo o homem responsável pela produção, isso quer dizer que o homem não nasce sabendo produzir-se como homem, ele necessita aprender a produzir sua própria existência. Ele vai formando-se homem. (Saviani, 2006).

Saviani (2006) acredita que, com o desenvolvimento da produção, surgiu a divisão dos homens em classes. E essa divisão por classes, tornou possível que a classe dos proprietários vivesse sem trabalhar, vivendo do trabalho dos não proprietários:

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. Com efeito, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece. Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a

essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.(p.155)

Portanto, apesar do homem não poder viver sem trabalho, existem aqueles que vivem apenas da exploração do trabalho alheio. É o que entendemos por sistema capitalista de produção, onde o patrão contrata o trabalhador e ele terá de trabalhar para que o patrão possa pagar seu salário e, além disso, obter lucro sobre seu trabalho. O sistema capitalista de produção exclui uma boa parte de trabalhadores, pois para que o capital continue obtendo lucros, não existe a possibilidade de absorver uma maior parte da população.

Apesar de o trabalho ser entendido como espaço para criação e produção de saberes, há que se considerar, o sistema capitalista de produção, o que Marx (1996) destaca no que diz respeito ao processo de trabalho e o consumo da força de trabalho pelo capitalista:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo lhe pertence de modo inteiramente igual ao produto do processo de fermentação em sua adega (p.304).

Na contemporaneidade o mundo do trabalho continua sofrendo uma série de transformações, principalmente no que refere aos contratos de trabalho entre patrões e empregados. Segundo Frigotto (2002), o local que o empregado ocupa no seu emprego e na escala salarial indicam sua inserção social; além disso, o fato de estar empregado faz com que o trabalhador sinta-se integrado ao mundo do consumo.

Entendendo a atividade de trabalho como espaço onde o homem vai se formando homem, é possível entender o trabalho como espaço de construção de saberes do trabalhador. Neste sentido, os estudos da ergologia podem contribuir nesse debate. Schwartz (2003) a respeito da questão dos saberes adquiridos no trabalho, assim se expressa:

Para resumir: se o trabalho é atravessado pela história, se “nós fazemos história” em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas de gestores, de organização do trabalho, e também nas nossas práticas de cidadãos, é desconhecer o trabalho, é mutilar a atividade dos homens e das mulheres que, enquanto “fabricantes” de história, re-questionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento. (p.3).

Para Schwartz, ignorar que no trabalho existe produção de saberes, é desconsiderar que nós, sujeitos, fazemos história, e que nas atividades de trabalho são produzidos novos conhecimentos, mobilizados no trabalho.

A Ergologia procura olhar não apenas para o trabalho, mas para a atividade de trabalho, ou seja, *o que passa na mente e corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os “outros”* (Trinquet, p.96, 2010).

No entanto, Franzoi (2009) acredita que apesar do capitalista comprar a força de trabalho do trabalhador, o saber que esse produziu, não será comprado pelo capital:

O saber do trabalhador, contudo, está apenas potencialmente à disposição do capitalista: quando o capitalista compra a força de trabalho, durante determinando tempo, compra também o saber que vai se desenvolver durante esse período sob as barbas do Capital, e que possibilita a transformação desta força de trabalho em trabalho. Não compra, porém, a

subjetividade do trabalhador e, como este saber não pode ser absorvido apenas pela observação, pois tem que ser repassado pelo trabalhador, esta é um espaço - também potencial – de resistência e negociação do trabalhador (p.194).

Para Frigotto (2009) o trabalho assumiu sentido de emprego remunerado a partir do desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas. Portanto, o trabalho é intrinsecamente social. Além disso, salienta que as mudanças no mundo do trabalho têm provocado desemprego e também o que o autor denomina de “indigência do trabalho”:

A magnitude do desemprego estrutural e da indigência do trabalho certamente é mais evidente hoje que na época de Marx. Nos últimos vinte anos, foram profundas as mudanças no mundo do trabalho e no Brasil. Os profissionais empregados com carteira assinada e os direitos advindos de um contrato de trabalho pelas lutas históricas da classe trabalhadora são cada vez em menor número (s.p.).

As relações no mundo do trabalho estão cada vez mais precarizadas, os trabalhadores estão gradativamente perdendo seus direitos sociais conquistados com tanta luta. A relação formal de trabalho passou a ser “conquista” de poucos. Observam-se novos arranjos de trabalho: trabalhos temporários, sem formalização da carteira assinada ou também outras possibilidades, como é o caso da economia solidária. No que se refere à chamada reestruturação produtiva, Fischer (2010) acredita que as organizações econômicas associativas, são criadas na tentativa de sobrevivência em meio à sociedade capitalista em que vivemos:

Temos defendido (Fischer e Tiriba, 2009b) que, face à crise estrutural do emprego e à flexibilização das relações entre capital e trabalho, resultantes da reestruturação produtiva no contexto do regime de acumulação flexível, multiplicam-se organizações econômicas associativas de trabalhadores/as do campo e da cidade. Para sobreviver, resistir e/ou contrapor-se à lógica capitalista, desde o final da década de 1980, por meio da ação coletiva e autogestionária, trabalhadores/as expulsos/as do mercado de trabalho assalariado ocupam fábricas fechadas e ativam sua produção e criam associações, cooperativas de produção, de consumo e de crédito. Em torno de um movimento que, nacional e internacionalmente, ganha a denominação de economia solidária, trabalhadores/as articulam redes de produção e comercialização, complexos cooperativos e cadeias produtivas (p.4).

Atualmente, quando falamos em exclusão social pensamos, em um primeiro momento, nos sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade sócio-econômica. Segundo Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), na sociedade chamada de “pós fordista”, é atribuída à exclusão social um novo significado, sendo essa relacionada ao desemprego a longo prazo, ao desemprego dos jovens, ou aos empregos precários, denominados por Paugam como “desqualificação social.” O mundo do trabalho vem apresentando cada vez menos postos de trabalhos nos chamados empregos formais, o que vem acarretando uma série de trabalhos temporários. Nos estudos de Antunes e Alves (2004) pode-se perceber essa precarização na oferta de empregos:

Com a relação do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais (p.336).

As mutações ocorridas no mundo do trabalho estão levando os trabalhadores a procurarem alternativas para que possam sobreviver na sociedade capitalista, especialmente desigual em termos de oportunidades, na qual vivemos, onde o que interessa ao capital é o lucro que o trabalhador poderá lhe dar.

### 5.1.1 O trabalho infanto-juvenil

Para Frigotto (2002), Marx trabalha com duas dimensões de trabalho, que apesar de distintas estão articuladas: o trabalho como mundo da necessidade, ou seja, a condição de ser-histórico natural do homem que necessita produzir os meios da manutenção da sua vida biológica e social. Nas palavras de Frigotto (2002):

É nesse contexto que podemos perceber a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como valores de uso na tarefa da melhoria das condições de vida e na possibilidade de dilatar o tempo livre. As tecnologias constituem extensões dos sentidos e membros dos seres humanos. Desde o tear, máquina a vapor, energia elétrica, até as máquinas informatizadas, a ciência e a tecnologia podem constituir-se em meios fantásticos de melhoria

da vida humana. Sob as relações sociais capitalistas, veremos a baixo que são constituídas, para a maioria, numa força mutiladora: superexploração do trabalho e geradora de desemprego (p.14).

A outra dimensão do trabalho seria a centralidade no princípio educativo, pois o trabalho é uma atividade necessária a todos os seres humanos. Para Frigotto (2002):

O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado, desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. Quando não se socializa esse valor, a criança e o jovem tornam-se, no dizer de Gramsci, espécies de mamíferos de luxo, que acham natural viverem do trabalho e da exploração dos outros. Não se trata aqui de defender a exploração capitalista do trabalho infante juvenil, que mutila e degrada a vida da infância e da juventude. Trata-se de educar a criança e o jovem para participar de tarefas da produção, de cuidar de sua própria vida e da vida coletiva e para partilhar de tarefas compatíveis com a sua idade (p.15).

Sendo assim, o trabalho infante-juvenil não deve ser confundido como sendo princípio educativo. Aceitando o argumento de Costa e Calão (2002), acredito que discutir questões referentes ao trabalho infantil, vai além de apresentar índices de quantas crianças e adolescentes trabalham. Essa situação está relacionada ao sistema capitalista e a produção de meios para sobreviver:

Falar em trabalho infantil não se reduz a observar o trabalho das crianças, a contar quantas trabalham e em quê. É preciso entender o porquê desse trabalho e explicá-lo em sua concretude, isto é, como expressão do momento histórico que o engendrou: o capitalismo.

O trabalho da criança, assim como o trabalho das demais pessoas, como fonte de produção da vida, está presente em toda história da humanidade. Constitui-se como movimento fundador da própria “vida humana”, ou seja, como os demais animais, os antecessores do homem supriam instintivamente suas necessidades. É quando o reflexo da ação de atender a necessidades vitais torna-se consciente, que tem início a “humanidade”. Da pré-história, o homem constrói a história: passa agir intencionalmente sobre a natureza, modificando-a em seu favor. Essa ação consciente é trabalho (p.132).

Portanto, reforça-se, aqui, que o trabalho infantil está ligado, na maioria das vezes, à busca para suprir as necessidades vitais, sendo uma alternativa para lutar diariamente pela sobrevivência.

Segundo Fonseca (2006) questões relacionadas ao trabalho infantil não são recentes. Marx *apud in* Fonseca (2006) já denunciava abusos sobre crianças que eram escravizadas:

Marx (1991a:644-645) denuncia a tática das manufaturas explicitando o exemplo de Lancashire onde os patrões roubavam e escravizavam crianças de sete a catorze retirando-as de asilos e cottages para movimentar as rodas de água das fábricas. Afirmava a necessidade de que viesse a público o modo como prosperavam as manufaturas, roubando crianças pobres que, revezando-se em turnos, eram martirizadas e perdiam o direito ao sono da noite – a cultura popular referia-se às camas dos abrigos em Lancashire afirmando que nunca esfriavam. A maquinaria utilizada nas fábricas recém construídas à beira dos rios empregavam crianças, por seus dedos finos e ágeis, para mover a roda hidráulica. Dizia que cinicamente, os patrões (ou ladrões de crianças) vestiam e davam de comer às suas vítimas abrigando-as em casas de aprendizes no entorno da fábrica. Sob o mando de capatazes, as crianças eram açoitadas, acorrentadas, torturadas com requintes de crueldade, morriam de fome ou trabalhando porque o intermediário recebia proporcionalmente à quantidade de trabalho arrancada das crianças. Houve registros de suicídios (p.38).

Além disso, os estudos de Fonseca (2006) apoiados em Thompson indicam que possivelmente o trabalho infantil tenha se expandido durante as primeiras décadas do século XIX.

Na luta diária pela sobrevivência, muitas famílias acabam inserindo seus filhos no trabalho, o que gera a exploração da mão de obra infanto-juvenil. Para Tiriba (2001), na busca pela sobrevivência, crianças e jovens exercem “profissões” diversificadas:

Graças à capacidade para desenvolver estratégias de sobrevivência, as crianças e jovens exercem “profissões” variadas, valorizando qualquer atividade que lhes permita levar dinheiro para casa: vendedores de alguma coisa nos semáforos, limpadores de pára-brisas, limpadores de sapatos, limpadores de veículos, carregadores nas feiras e mercados, empacotadores de supermercados, catadores de lixo reciclável e, ainda, “catadores de pulgas de cachorro de madame” (Maccariello, 1986). As meninas costumam trabalhar não só nos lares das classes economicamente favorecidas, residentes nos bairros nobres da cidade, mas também nos lares dos favelados, que, para poder trabalhar, necessitam deixar seus filhos com alguma segurança. Além do trabalho

como “babá” na favela, algumas meninas têm oportunidade de exercer a atividade de educadoras legais em creches organizadas e administradas por um grupo de mães ou ainda pela associação de moradores (p.129).

A escola da vida ensina, desde cedo, as crianças e jovens, que vêm de uma realidade de vulnerabilidade social e econômica grave, a buscarem formas de sobrevivência. Essa inserção no mundo do trabalho, a partir do trabalho infanto-juvenil, torna-se um dos fatores para que o índice de evasão e abandono escolar ainda seja grande em nosso país.

Apesar do acesso à escolarização, na faixa etária entre 7 a 14 anos de idade estar praticamente universalizado, questões relacionadas à repetência e evasão escolar persistem na realidade educacional brasileira. Segundo o IBGE, em 2004, existia uma significativa defasagem nos estudos de crianças e adolescentes:

Em 2004, a defasagem escolar no ensino fundamental (1ª a 8ª série) se agravava conforme se avançava no fluxo escolar. Foram consideradas defasadas as crianças com 9 anos ou mais de idade freqüentando a 1ª série; com 10 anos ou mais freqüentando a 2ª série; com 11 anos ou mais na 3ª série; e assim por diante. Na 1ª série, a defasagem atingia quase 17% dos estudantes; já na 8ª série, 38% dos estudantes tinham 16 anos ou mais de idade, sendo que no Norte e Nordeste esse percentual atingia mais da metade dos alunos.

Por meio de uma simulação do fluxo escolar, supondo constantes as taxas de promoção, repetência e evasão, a expectativa de concluintes para a 4ª série do ensino fundamental era de cerca de 88%, enquanto para a 8ª série era de apenas 54%.

Considerando que o ensino fundamental é dividido em 8 séries (com dois segmentos de 4 séries), no Brasil o aluno levava em média 5 anos para concluir o primeiro segmento e 9,9 anos para concluir todo o ensino fundamental, praticamente dois anos a mais que o previsto(s.p).<sup>11</sup>

Existem leis em nosso país que prevêm punições aos que exploram a mão de obra infantil, como também existe o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)<sup>12</sup>, sendo um Programa que tem a intencionalidade de “erradicar” a exploração da mão de obra infanto-juvenil. Mas o Programa não tem condições de atender toda

---

<sup>11</sup> Fonte: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impressao.php?id\\_noticia=580](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=580)

<sup>12</sup> Segundo o manual de orientações do PETI, é configurado como trabalho infantil, quando uma criança dos zero aos dezesseis anos incompletos realizar trabalho penoso, perigoso, insalubre e degradante, que coloque sua vida em risco. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA o adolescente poderá trabalhar na condição de aprendiz a partir dos 14 anos, sendo que este não poderá ser um trabalho insalubre, realizado no período da noite, bem como o adolescente deverá ter seus direitos trabalhistas e previdenciários (ECA, 1990, art. 67).

a demanda, havendo a necessidade que ele esteja ligado a uma rede articulada de políticas públicas, pois, contraditoriamente, sua proposta, configura-o como um programa de assistencialismo momentâneo. Frigotto (2002) salienta que é preciso articular políticas públicas, ao invés de apenas proibir legalmente o trabalho infanto-juvenil:

Em relação ao trabalho, a luta é afirmá-lo como valor de uso e, desta forma, princípio educativo e criador. Aqui, não há porque não estimular a todas as crianças e jovens à colaboração solidária com tarefas de cuidado com a vida material, estética, artística e simbólica. Mas devemos, também, abominar e lutar contra a exploração do trabalho assalariado infanto-juvenil. A questão é: como tirar milhares de crianças e jovens do trabalho explorado, se aí estão não por sua escolha ou de seus genitores (aqueles que os têm reconhecido), mas por necessidade de sobrevivência? No Brasil, de acordo com Pochmann (1998), são 2,9 milhões de crianças, entre 10 e 14 anos, que necessitam “abandonar a escola para buscar alguma forma de sobrevivência através do trabalho.” Proibir o trabalho infantil simplesmente não resolve, pode inclusive piorar sua vida e de sua família. É necessário, também, garantir, como direito básico, emprego ou trabalho e renda dignos aos adultos (p.25).<sup>13</sup>

O número de crianças e jovens que “abandonam” sua infância e sua adolescência e deixam os estudos ainda é muito grande. Se a escola deixa de fazer parte da rotina desses tantos meninos e meninas explorados pelo mundo do trabalho, é pertinente problematizar as chances que eles terão, na idade adulta, de se inserirem no mercado de trabalho formal: sem qualificação profissional e educação básica terão apenas passado pela “escola da vida”. Essa relação também é feita por Fonseca (2006), que acredita que a inserção precoce no trabalho infantil possa culminar no desemprego juvenil:

Agrava-se muito esta situação porque a inserção de crianças no mercado de trabalho tem sido cada vez mais precoce: prestando atenção às ruas vemos que crianças de 5 anos já são economicamente ativas. Quais lastros

---

<sup>13</sup> Estudos sobre trabalho infantil revelam que os índices vem mudando a cada ano, conforme destaca Fonseca (2010): A última PNAD, de 2006, contou 1,4 milhão de crianças e adolescentes entre cinco e 14 anos trabalhando. Nessa faixa, 49,4% estão no mercado de trabalho e cumprem jornada doméstica, principalmente as meninas. Dos 15 aos 17 anos, 24,8% abandonaram a escola pelo trabalho doméstico, ou para procurar trabalho. Apesar desse quadro de trabalho infantil e inserção no trabalho doméstico, 75,8% das crianças e adolescentes de 0 a 17 anos frequentavam a creche ou escola em 2006. No entanto, os indicadores não indagam a qualidade dessa frequência, ou seja, se ela assegura permanência e conclusão. Aproximadamente 80,0% dessas moram em domicílios cujo rendimento médio mensal domiciliar *per capita* era menor que um salário mínimo. Como em estudos clássicos sobre a temática, o recenseamento associa trabalho infantojuvenil, baixa escolaridade e baixa renda das famílias em que vivem. (p.19).

de vida, escolaridade e formação estarão reservados para os guris e as gurias quando começaram a trabalhar aos cinco anos? O curso mais provável desta história é que venham a engrossar as fileiras do que a ideologia burguesa nomeia inempregáveis a partir da juventude. Esse é o futuro previsível para a inserção precoce de crianças e desprotegida de adolescentes no trabalho: o desemprego juvenil. Esse foi o passado e é o presente visível na maioria das vidas de suas famílias (p.84).

O mercado de trabalho exigente, seletivo e competitivo, busca profissionais que tenham qualificação profissional e a escolarização básica. O trabalhador, para que possa buscar se inserir em um emprego formal, precisa estar capacitado e apto para o perfil que a empresa deseja manter. Problematizo então, que chances terão essas crianças e adolescentes inseridos precocemente no trabalho e, muitas vezes, longe dos bancos escolares?

Segundo dados do IBGE, no Brasil, em 2005, haviam 5,4 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos inseridos precocemente no trabalho, sendo que 53,9% delas tinham idade inferior a 16 anos. No que se refere ao tipo de trabalho, ficou evidenciado que o trabalho infantil nas faixas etárias impróprias (5 a 15 anos) ocorre principalmente em atividades agrícolas, enquanto no grupo de 16 a 17 anos, o trabalho é predominantemente em atividades não-agrícolas <sup>14</sup>

Para Arroyo (2009) existe uma diferença na noção de tempo: o tempo da escola traz consigo uma lógica rígida, e o tempo de sobrevivência é imprevisível:

Os tempos de sobrevivência e trabalho das crianças, adolescentes jovens e adultos populares são regidos pela imprevisibilidade, o não controle, “atrás de um bico aqui outro lá”, a premência do presente a incerteza do futuro... Já os tempos escolares são regidos por uma lógica rígida, gradeada, disciplinada, na crença de que tudo é previsível, que o futuro é certo, que a seqüênciação é inexorável...No confronto dessas lógicas temporais os alunos tentam se equilibrar como uma corda bamba (p.23).

Está ai a relação entre escola, trabalho infantil, evasão escolar e defasagem de estudos: a noção de tempos tão diferentes. E havendo a necessidade de escolher entre a possibilidade de dar seqüência aos estudos e a possibilidade de

---

14

algum rendimento financeiro para poder sobreviver, a “única opção” que muitas crianças e adolescentes têm é “optar” por trabalhar para ter do que se alimentar.

## **5.2 A implantação do PROEJA e um breve resgate histórico da EJA**

Os debates em torno das políticas educacionais destinadas aos estudantes jovens e adultos, no que diz respeito à escolarização básica e educação profissional, chegam ao século XXI em meio a debates envolvendo representantes de instituições de ensino, comunidade acadêmica, movimentos sociais, representantes de órgãos governamentais e sindicatos. Em 2002, durante a realização de seminários promovidos pelo Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP), reuniram-se na cidade de Santo André estes segmentos e elaboraram uma proposta que poderia subsidiar o então presidente Lula no que se referia à educação profissional. Chamada de carta de Santo André, no seu conteúdo apresentava, dentre as reivindicações, a possibilidade de aliar educação profissional com elevação de escolaridade para os trabalhadores.

O Programa Brasil alfabetizado, lançado pelo governo federal indica um novo olhar para a educação de jovens e adultos no Brasil, sendo resultante da luta dos educadores e educandos da EJA.

Atualmente a educação de jovens e adultos vem sendo discutida em um novo cenário - integrado a educação profissional. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo governo federal nos Institutos Federais de Educação, pelo Decreto 5478/05 atendendo inicialmente ao ensino médio, e sendo ampliado pelo Decreto 5.840/06 para ser desenvolvido em instituições públicas de ensino estaduais e municipais, passando atender também o ensino fundamental.

Segundo o documento base do PROEJA, esse programa traz consigo desafios políticos e pedagógicos para sociedade como um todo:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de

governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (p.7).

Sendo assim, o Programa traz como desafio oportunizar a educação de jovens e adultos uma escolarização vinculada ao mundo do trabalho e a busca por uma nova sociedade.

A escolarização de jovens e adultos que por diversas razões não tiveram oportunidade de concluir seus estudos no período dito regular, tem previsto na constituição esse direito. Não apenas na Constituição, mas o direito a escolarização desse segmento é previsto por diversos documentos legais. Mas muito mais do que o direito adquirido, torna-se necessário a efetivação desse conquista. Portanto, o PROEJA é uma política pública voltada para a EJA, com intencionalidade não apenas de elevação de escolaridade, mas também uma formação profissional:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. (Documento base, 2006 p.11).

Por outro lado, alguns indicadores apontam que, na prática, a efetivação do PROEJA tem sido cheia de desafios, vinculados à evasão dos estudantes, o currículo integrado entre outras peculiaridades.

No caso do Rio Grande do Sul, em recente estudo intitulado Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul, os coordenadores do Grupo de Pesquisa CAPES PROEJA/RS divulgaram alguns resultados obtidos no mapeamento feitos pelos integrantes do grupo. A preocupação com a evasão escolar persiste, conforme assinalado por Franzoi et al (2010):

Em relação ao sucesso e à permanência, identificamos que até o momento da coleta de dados a evasão estava em torno de 23% dos alunos. No

entanto este percentual médio resulta de índices bem extremos. De um lado, pode-se destacar a pouca evasão nos cursos de Operações Comerciais (IFRS/Campus Bento Gonçalves) e Instalação e Manutenção Industrial do CTISM (UFSM), respectivamente com 11% e 12% de evadidos curso. De outro lado, a enorme evasão no curso de Informática (IFSul/Carqueadas), com 50% de alunos evadidos (179-180).

A preocupação com a permanência dos estudantes nos cursos de PROEJA não se limita apenas ao RS, é uma preocupação nacional. O estudo referido, aponta quais poderiam ser os indicadores responsáveis pela alto índice de evasão escolar, sendo relacionados ao perfil dos estudantes e o desenvolvimento curricular e também a aspectos organizativos da escola e ao corpo docente (Franzoi et al, 2010).

Resultante de diversas lutas promovidos pelos mais variados segmentos, o PROEJA, apesar de sua complexidade, está sendo desenvolvido pelo país, uma nova chance para aqueles em que o tempo da vida e da escola não coincidiram no período infanto-juvenil. Portanto, acredito ser pertinente apresentar um breve resgate da EJA e da educação profissional, para seguir tecendo considerações sobre o PROEJA.

### **5.2.1 Educação de jovens e adultos x políticas públicas no Brasil**

A educação de jovens e adultos no Brasil, passou a ser preocupação do governo federal principalmente devido ao alto índice de analfabetismo e o baixo índice de escolarização desse segmento da população. O período marcado pela I Guerra Mundial (1914 a 1918), tem como característica a euforia quanto ao desenvolvimento do país e, conseqüentemente, a problemática da educação popular (Ghiraldelli, 1994).

Segundo Pierro et al (2001), a educação de jovens e adultos (EJA) passou a ser tema de políticas educacionais a partir da década 40, do século XX. Apesar de ser feito menção à EJA na Constituição de 1934, a mesma passa a ter iniciativas concretas da década de 40. Os anos 40 e 50 são marcados por programas governamentais dirigidos aos jovens e adultos, destacando-se o Fundo Nacional de

Ensino Primário, desenvolvido a partir de 1947, a Campanha de Alfabetização Rural que começou a ser oferecida em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo desenvolvida a partir de 1958. Em 1947 inicia a Campanha Nacional de Educação de Adultos, “(...) *que deu lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas conseqüências psicossociais* (s.p.).

A década de 60 é marcada pelo trabalho de Paulo Freire, onde encontramos, dentre várias iniciativas, programas como: *o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes*. Segundo Pierro et al (2001) o paradigma pedagógico de Freire era a centrado no diálogo:

Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e transformação do mundo (p.).

Segundo Haddad e Pierro (2000) o início da década de 60 foi um período de luzes para a educação de adultos no Brasil, onde destacaram além dos Programas citados anteriormente, ações como *Campanha de Pé no chão também se aprende a ler e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura*, que contou com a participação de Freire. Em 1964 dado o golpe militar, os movimentos vinculados à educação de jovens e adultos foram reprimidos:

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da campanha “De pé no chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente em educação popular. As lideranças estudantis e os

professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (HADDAD e PIERRO, 2000, p.113)”.

A censura e a perseguição a muitos dos Programas voltados a EJA causou um atraso na educação da população brasileira. Por outro lado, os militares estavam propondo o desenvolvimento do país frente ao mundo, e os índices de escolarização estavam diretamente relacionados à proposta de desenvolvimento do Brasil. Foi durante o regime militar que foi criado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sendo esse programa uma alternativa ao Programa Cruzada ABC instituído inicialmente pelos militares, alvo de diversas críticas a partir de 1968. O MOBRAL “ (...) *passou a se configurar como um Programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares* (HADDAD e PIERRO, 2000 p.114). “

Críticas quanto a questões relacionadas a qualidade de ensino no MOBRAL passaram a fazer parte de sua rotina. E passou-se a ter dúvida quantos aos indicadores produzidos pelo Programa:

O MOBRAL foi criado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo MOBRAL (HADDAD e PIERRO, 2000 p.116).

Outra ação que faz parte do governo militar, foi a instituição de supletivos no Brasil. Sua intencionalidade era “(...) *recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão- de -obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola* (HADDAD e PIERRO, 2000, p.117).

A década de 80 é marcada pelo fim da ditadura militar e pela promulgação da Constituição de 1988, que garante como direito, a educação básica a jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular. Após essa

importante conquista por parte da EJA, a década de 90 é marcada por uma mudança de “foco” do governo federal, que coloca em primeiro plano para investimentos financeiros o ensino primário. *“A falta de incentivo financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais –responsáveis por uma parte do atendimento a educação de jovens e adultos- a uma situação de estagnação ou declínio”* (PIERRO et al, 2001 p.).

Cabe destacar que no final da década de 90 o público da EJA experienciou ações descontínuas e diversificadas do segmento público como também sociedade civil. Dentre as ações governamentais vale destacar o Plano Nacional de Formação Profissional PLANFOR, que segundo Franzoi e Machado (2010) ofertava cursos curtos e de qualificação estrita.

O cenário em que o país se encontra é preocupante, pois os índices vem apontando um que a população brasileira tem baixa escolarização. Segundo Rummert (2007):

O país chega, assim, a meados da primeira década do século XXI, enfrentando a baixa escolaridade da população, cujos índices se mantêm elevados, como demonstrado na mais recente Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006). Nela afirma-se que, em 2005, o país “contava com cerca de 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas.” É informado, também, que “apenas 53,5% dos alunos concluíram a última série do ensino fundamental”. No que se refere especificamente à juventude, o documento destaca que para os “jovens de 18 a 24 anos, a frequência na escola era ainda mais reduzida, um privilégio para 31,6% das pessoas nessa faixa etária”. Especificamente no que diz respeito ao Ensino Médio, verificamos, na mesma Síntese, que somente 45,3% dos jovens entre 15 e 18 anos o cursavam no ano de 2005 (...) O Brasil encontra-se, portanto, numa situação paradoxal. Por um lado, convive com elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional, com baixas taxas de terminalidade do Ensino Fundamental e com possibilidades ainda menores de acesso ao Ensino Médio, atingindo particularmente a juventude (p.36-37).

Com esses dados, fica explícito que no Brasil além da baixa escolarização, a desigualdade social é grande. Olhando para o contexto da educação de jovens e adultos, Rummert (2007) aponta que esse segmento é marcado por iniciativas do governo, voltadas para questões referentes ao caráter socioeconômico:

A primeira constitui expressão histórica do quadro da distribuição profundamente desigual dos bens materiais e simbólicos, bem como da negação dos direitos fundamentais – entre os quais de destaca o direito pleno a educação – para a maioria da classe trabalhadora. A segunda, de origem recente, resulta das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir do final dos anos de 1980.

Sendo dentro desse contexto – direito adquirido e reestruturação produtiva – é que políticas públicas como o PROEJA se efetivam, buscando superar os baixos índices de escolarização da população brasileiras, possibilitando ao país uma constante inserção na economia mundial.

### **5.3 Política contemporânea na EJA: o PROEJA**

O PROEJA, além de ofertar educação básica na modalidade EJA, realiza, de forma integrada no currículo, uma formação profissional em nível técnico. Segundo Bonow e Del Pino (2010) o PROEJA vem para contribuir na superação dos índices de jovens e adultos que ainda não concluíram a escolarização básica:

O PROEJA foi formulado com o objetivo de contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgado em 2003, onde foi constatado que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal, o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Esse decreto foi substituído em seguida pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA (p.4).

O atual governo federal vem fortalecendo, como eixo das políticas públicas, a inclusão social. Para isso têm sido criados diversos programas que buscam ofertar alternativas para que a população brasileira possa se qualificar e buscar se incluir na sociedade. Segundo o texto base (2007), o PROEJA tem a intencionalidade de proporcionar aos usuários, uma formação técnica integrada com a educação básica:

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos - profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (p.35).

É proposto a oferta de um ensino integral, com vistas à formação de uma profissionalidade cidadã. A formação técnica é uma possibilidade para os jovens e adultos excluídos do mercado de trabalho formal, ou ainda, uma opção para os que estão empregados e precisam se qualificar para que possam se manter ocupando seus postos de trabalho. No entanto, é fundamental uma formação integral.

Segundo Santos (2010) o currículo do PROEJA vem para atender alunos trabalhadores, que querem se inserir no mundo do trabalho. O público do PROEJA é inédito nos Institutos:

(...) Se o decreto determina a carga horária da educação profissional conforme a respectiva habilitação profissional técnica, não há “aligeiramento”, a formação é igual a qualquer pós-médio, ou ensino médio integrado, ou concomitante oferecido pela escola. A diferença está na formação aligeirada prevista em lei para formação geral. Os pressupostos da Educação de jovens e adultos no Brasil, tendo uma marca da obra de Paulo Freire, considera que o aluno aprendeu antes de entrar na escola, portanto sua promoção a qualquer tempo é possível, não há necessidade do cumprimento rigoroso do calendário escolar. (...) Tal definição de currículo para o PROEJA pressupõe um reconhecimento do sujeito trabalhador ou que quer trabalhar no atual momento do desemprego estrutural, como figura de desordem, rompendo com a “ordem” até então concebida na escola de abrirá noite, de considerar que os sujeitos de classes populares não aprendem, que é somente em aula, com a presença do professor, que se aprende, sendo aluno uma *tabula rasa*, sem este conhecimento científico repassado pela escola, sendo esse conhecimento o de exclusiva importância (p.122-123).

KUENZER (1999) acredita que as mudanças que aconteceram no mercado de trabalho, exigem uma educação profissional que combine diversos fatores:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, quando apontam, mesmo que por contradição, para uma nova relação entre homem e trabalho,

mediada pelo conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico – enquanto conteúdo e método – passam a demandar uma educação profissional de novo tipo, que combine conhecimentos sistematizados, experiências e comportamentos de modo a substituir a rigidez derivada da incorporação de respostas provisórias como definitivas pela capacidade de usar conhecimentos científicos e saberes tácitos, razão e emoção, racionalidade e utopia, experimentação e intuição, para conviver com o caráter dinâmico e revolucionário do atual estágio de desenvolvimento, de modo a usufruir das positivities e construir novas respostas para enfrentar as negatividades, buscando a construção de relações sociais e produtivas menos perversas (p.27).

Sendo assim, a formação profissional necessita estar articulada ao conhecimento científico, tácito e também ao desenvolvimento de habilidades que capacitem o estudante a ser um trabalhador flexível, apto a trabalhar em equipe, que seja polivalente.

Por outro lado, o PROEJA traz de inovador a ideia do currículo integrado, que busca aliar, no currículo, conteúdos específicos da área técnica e conteúdos da escolarização básica, além de ser proposto pelo documento base do PROEJA a valorização dos saberes dos sujeitos participantes do programa. Para Arroyo (2008) a escola tem percebido a necessidade de alterar suas práticas pedagógicas, a fim de auxiliar na qualificação profissional dos alunos: *“A qualificação dos profissionais da educação básica, seu pensamento, seus valores e sua cultura se redefinem, alterando práticas na escola, incorporando novas dimensões nos processos educativos escolares”* (p. 140). Para Santos (2010) uma das sete lições que o PROEJA traz, é a existência de um currículo integrado:

Um currículo do ser da EJA, da aprendizagem a qualquer tempo, no respeito aos diversos saberes, para um *estar* da educação profissional, do privilégio à carga horária estabelecida pelas corporações profissionais rompendo com a tradição deixada pela lei nº 5.692/71, que, para pobre, valia curso de datilografia sem nunca tocar em uma máquina de escrever, curso de auxiliar de laboratório sem nunca ter pisado em um laboratório (p.124).

Entendo a possibilidade de trabalhar com um currículo integrado como uma inovação no que diz respeito à educação de jovens e adultos trabalhadores inseridos em um programa que alia elevação de escolaridade com uma formação profissional.

A ideia do PROEJA de possibilitar uma formação vinculada ao mundo do trabalho (Texto base do PROEJA, 2007) pode ser discutida dentro da perspectiva da valorização dos saberes dos estudantes trabalhadores no seu processo de escolarização, sendo relacionada ao trabalho como princípio educativo, que valoriza o processo de humanização do sujeito, e não apenas o saber-fazer:

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a construção histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador (ARROYO, 2008 p.152).

Sendo assim, o currículo do PROEJA discutindo dentre dessa perspectiva, de valorização dos saberes dos estudantes e dentro da concepção do trabalho enquanto princípio educativo traz inovações pedagógicas para o campo da educação de jovens e adultos, bem como para o campo trabalho e educação.

#### **5.4 Qualificação profissional ou competências?**

Segundo Castioni (2010), o debate sobre qualificação surge a partir dos debates dos economistas clássicos:

O debate original sobre a qualificação/educação nasce com os economistas clássicos, demarcado originalmente por Adam Smith (1723-1790), em *A riqueza das nações*, especialmente no primeiro capítulo dedicado a divisão do trabalho, pois ela proporcionaria o maior progresso social por meio do aprimoramento das forças produtivas. A desqualificação provocada pela divisão do trabalho seria um processo inexorável do capitalismo; daí a necessidade dos gastos estatais em educação (p.77).

Entendo que a relação entre qualificação e educação está atrelada ao discurso do capital, justificando a necessidade do homem buscar constantemente se qualificar para desempenhar, da melhor maneira possível, a sua tarefa no trabalho,

gerando assim mais lucro para o empregador. Outro aspecto que considero presente nessa relação é a ocupação no trabalho, a posição social que o sujeito tem no trabalho está relacionado com a sua qualificação, ou seja, por muito tempo, permeou nas relações de trabalho, a relação entre o diploma e a possibilidade de ocupar um “*bom lugar*” na empresa, e devido à divisão social do trabalho, permeava a idéia de que a área administrativa da empresa era mais importante e melhor remunerada que a da produção.

Segundo Ramos (2001), o conceito de qualificação se consolida com o modelo *taylorista-fordista* de produção, sendo ele historicamente atualizado em função de disputas teórico-filosóficas e sócio-empíricas, relacionadas às mudanças nos processos de produção. Com a “mudança” do modelo de produção *taylorista-fordista* para o *toyotista*, a noção de qualificação passou a ser questionada, pois seu significado sempre esteve relacionado a dois sistemas: “ *a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas*” (Ramos, 2001 p. 42).

A qualificação está atrelada às relações sociais e lutas coletivas por condições de trabalho e hierarquização social, ou seja, “(...) *a qualificação dependeria, na verdade, de fatores tais como o costume e a tradição socialmente construídos, por um lado, e a organização coletiva*” (Ramos, 2001 p. 50).

Segundo Ramos (2001) com a mudança do sistema de produção, aconteceu um deslocamento conceitual do conceito de qualificação para o de competência, o que não significa a substituição ou superação do conceito de qualificação, pois a competência nega e afirma algumas dimensões da qualificação; também nega que seja uma atualização do conceito de qualificação, pois o conceito de qualificação é historicamente atualizado, como também, nega que seja uma metamorfose do conceito de qualificação, pois, a competência além de ser um novo signo, expressa, também, significados diferentes daqueles da qualificação.

Os estudos de Schwartz (1995, *apud* Ramos, 2001) indicam a qualificação dividida em três dimensões:

Conceitual: registro de conceitos teóricos formalizados e, então, dos processos de formação, associando-se ao valor dos diplomas.

Social: classificações relacionadas aos conteúdos das atividades e ao reconhecimento social destas atividades.

Experimental: conteúdo real do trabalho, conjunto de saberes, inclusive tácitos, colocados em ação na realização do trabalho. (Ramos, 2001 p.43 )

Para Schwartz (apud Castioni, 2010) na articulação entre as dimensões conceitual e experimental da qualificação, teria nascido a noção de competência. Nesse processo, o trabalhador estaria sendo convocado a exercer o “saber-fazer”, relacionando sua história de vida com a prática de trabalho.

O que interessa destacar é o que ele entende por essas três fases. A dimensão social seria o reconhecimento das atividades desenvolvidas a partir do conteúdo atribuído pelas classificações coletivas operadas no espaço de produção. A dimensão experimental decorre do conteúdo real do trabalho, onde se é exigido mobilizar os saberes e onde a convocação para a compreensão e solução dos problemas que se apresentam na empresa é uma constante nos espaços de produção e, a meu ver, seriam estas convocações que estariam sendo feitas aos trabalhadores nos dias de hoje em nome das competências. Por último, a dimensão conceitual seria derivada dos processos de formação, associando-se os diplomas e o valor a eles atribuídos (CASTIONI, 2010 p.132).

#### 5.4.1 A educação profissional no Brasil e a relação com a qualificação profissional

A educação profissional no Brasil é marcada historicamente pela dualidade e pela sua função estar vinculada ao desenvolvimento econômico do país. Segundo Moura (2010), não existem registros sobre educação profissional até o início do século XIX, quando é criada em 1816 a Escola de Belas Artes, tendo como objetivo articular o ensino das ciências e dos desenhos para ofícios a serem realizados nas oficinas de mecânica. Em 1861 é criado o Instituto Comercial no Rio de Janeiro, que capacitava as pessoas para atuarem em cargos públicos nas secretarias do Estado. Em 1954 são criados estabelecimentos de ensino, chamados de Asilos da infância dos meninos desvalidos, onde as crianças eram alfabetizadas e encaminhadas para oficinas onde aprendiam algum ofício. Em 1940 por sua vez, são construídas 10 casas de Educandos e Artífices em diversas capitais do país. Dessa forma, a educação profissional, no país, foi criada dentro de uma perspectiva assistencialista.

Segundo Kuenzer (2010), as políticas da educação profissional estão sempre destinadas as pessoas excluídas socialmente:

No caso específico das políticas de educação profissional, exclusão passou a designar desempregados e populações em situação de risco social. Em todos os textos analisados neste estudo, a inclusão social, como objetivo das políticas públicas de educação profissional, está presente, o que determina a necessidade de precisar o significado dessa categoria tal como a estamos utilizando (p.254).

O mundo do trabalho vem exigindo trabalhadores que tenham o grau de escolaridade cada vez mais elevado; além disso, busca trabalhadores que tenha um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes que só podem ser atingidos com o mínimo de escolarização (Kuenzer, 1999). Apesar da preocupação do governo com a escolarização, sua prioridade é a universalização do ensino fundamental, portanto, mesmo que seja ofertado ensino médio e técnico gratuitamente, boa parte da população procura cursos técnicos na rede privada de ensino, pois a oferta de vagas na rede pública é inferior a demanda que a procura.

Entendendo a escolarização, principalmente a educação profissional, como possibilidade de qualificação profissional, já que o sistema produtivo tem exigido trabalhadores com o mínimo de escolarização.

Os anos 90 do século XX são marcados pelo decreto 2.208/97 que criava uma divisão entre escolarização básica e educação profissional, o que segundo Rummert (2007) provocou a oferta de cursos aligeirados que contribuía muito pouco para a formação dos trabalhadores jovens e adultos:

Do mesmo modo, o Decreto nº 2.208/97, que propiciou a chamada nova institucionalidade da educação profissional, concorreu para reiterar a desqualificação da EJA. Ao subdividir em níveis independentes a formação profissional, sendo o primeiro nível básico, desvinculando de qualquer nível de escolaridade mínimo, o Decreto concorreu para gerar o campo propício para a oferta de cursos aligeirados de formação profissional que pouco, ou nada, acrescentavam à formação plena dos jovens e adultos trabalhadores (p.32).

Nesse Decreto fica evidenciado a preocupação apenas com a qualificação para o trabalho, e não uma preocupação com a escolarização desse segmento da população. Rummert (2007) destaca que com o PLANFOR, tem como consequência o atendimento da população de jovens e adultos com baixa escolarização, foi realizado por uma rede de cursos de qualificação profissional, sendo financiados pelo Ministério do trabalho e emprego e sendo executado por diversas instituições, como empresas, ONGs, entidades sindicais, o Sistema S entre outros. Sendo a elevação da escolaridade deixada para segundo plano. Segundo Kuenzer (1997):

Por permitir uma relativa mobilidade social pela qualificação profissional, cria-se uma falsa impressão de democratização, uma vez que as dificuldades de acesso aos níveis mais altos do sistema de ensino, a par da origem de classe, delimita como alternativa máxima a formação em cursos profissionais voltados para aquisição apenas de formas operacionais. ( p.34)

A revogação desse Decreto por aquele que instituiu o PROEJA trouxe avanços para o campo da EJA, mas, por outro lado, o atendimento não tem suprido as necessidades brasileiras. Tal fato é comprovado pelos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional do Brasil divulgados pelo IBGE 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas, sendo aproximadamente 11% da população. Deste contingente, 37,7% eram pessoas de 60 anos ou mais, 18,9% de 50 a 59 anos, 16,8% de 40 a 49 anos e 13,9% de 30 a 39 anos. No que diz respeito ao analfabetismo funcional, os índices apontam para 23,5%, em 2005<sup>15</sup>. Por outro lado, torna-se pertinente ressaltar que o PROEJA, não é o único Programa desenvolvido na área da EJA, existe Programa Brasil alfabetizado. Mas apesar das ações d governo, o que fica evidenciado pelos índices, é que os referidos Programas, não estão conseguindo atender a demanda. <sup>16</sup>

---

15

[http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=774&id\\_pagina=1](http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774&id_pagina=1)

<sup>16</sup> O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal.

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article).

Um dos fundamentos pedagógicos do PROEJA está relacionado a qualificação profissional, além de oferecer um curso técnico oferece de forma integrada a escolarização básica. Segundo Santos (2010) o currículo do PROEJA não é um curso de segunda categoria:

Ora se o decreto determina carga horária de educação profissional conforme a respectiva habilitação profissional técnica, não há “aligeiramento”, a formação é igual a qualquer pós-médio, ou ensino médio integrado, ou concomitante oferecido pela escola. A diferença está na formação aligeirada prevista em lei para a formação geral (p.122-123).

Sendo assim, a ideia de currículo integrado prevê não apenas uma preparação qualificada para atuar no mercado de trabalho, e sim, uma preparação para que os sujeitos possam ter uma formação integral, que combine elevação de escolaridade e formação profissional.

Apesar da sua especificidade: relacionada aos altos índices de evasão escolar, a relação com a idéia de inclusão social, melhora dos índices de escolarização do país, dificuldades pedagógicas que permeiam o dia-a-dia desse programa do governo federal; o PROEJA é entendido por mim, como uma possibilidade de qualificação profissional, pois conforme a noção de qualificação de Schwartz, o saber – fazer está presente nas classes do PROEJA, pois nesse espaço acontece o encontro entre as experiências de vida vividas no contexto de trabalho e a busca por uma certificação, tal discurso está presente nas falas dos entrevistados participantes da pesquisa.

Outro dado a ser questionado no que diz respeito ao PROEJA é os cursos ofertados pelos catálogos, que são diferenciados dos demais cursos oferecidos nos Institutos Federais. Tomando como exemplo o caso de Sapucaia do Sul/RS, escola onde foi desenvolvido essa pesquisa, o curso ofertado para o PROEJA é o técnico de Administração. O curso de maior destaque na instituição é o de Plástico, e que não é oferecido na modalidade PROEJA. Parece existir aqui uma falsa idéia de democratização, pois os Institutos estão atendendo a “todos os segmentos da

---

população”, por outro lado, fica o questionamento referente os cursos oferecidos, que pode ser relacionados a inclusão excludente.

Sendo assim, apesar de todas as críticas feitas em torno da formação profissional, entendida dentro de uma dualidade, ou seja, “formação de segunda mão para os pobres” e outra formação para a burguesia, tem sua execução diretamente relacionada a globalização e economia, conforme assinala Ciavatta (2008):

A formação profissional é vista como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. (Ciavatta, p. 101 2008)

Portanto, discutir a educação profissional torna-se um constante paradoxo, pois de um lado, é entendido como possibilidade de inserção ou permanência no sistema produtivo e por outro lado, relacionado aos interesses do capital. Os dados evidenciados a seguir, apresentam esse paradoxo.

## 6 PARTICIPANTES DO PROEJA E O MUNDO DO TRABALHO

Destacando ser a categoria trabalho historicamente construída, Frigotto (2009) salienta também, sua natureza polissêmica. Apoiado no referencial teórico de Williams, o referido autor aponta que, na dimensão ontológica, o trabalho vem sendo reduzido ao emprego:

Os termos trabalho e emprego, mostra-nos Williams, interagiram tanto no seu desenvolvimento interno quanto em sua inter-relação. Com efeito, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzida a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. Dessa redução ideológica resulta que, no senso comum, a grande maioria das pessoas entenda como não trabalho o cuidar da casa, cuidar dos filhos etc. (p.176 ).

A invisibilidade do trabalho doméstico, bem como a relação entre trabalho e emprego aparecem nas falas dos entrevistados. Quando questionada sobre o seu trabalho hoje, Juliana refere não estar trabalhando, pois havia sido demitida há alguns dias atrás, uma vez que a empresa onde trabalhava, há dez anos, havia fechado. Além desta, destaca-se a fala de Flávia, que atua em uma empresa que fabrica peças plásticas, e que refere levar peças para o seu filho de 12 anos fazer o acabamento em casa, invisibilizando, dessa forma, o trabalho no espaço doméstico, uma vez que a entrevistada acredita que isso não é trabalho.

A formalização do contrato de trabalho com os empregadores é bastante diversificada entre os entrevistados. Juliana é a única entre os sujeitos da pesquisa que se encontra desempregada, não realizando trabalho remunerado: estava trabalhando no cuidado das filhas e da casa. No que refere aos demais, dois possuem carteira assinada e não trabalham na área na qual estão se qualificando. No caso de Fabiano, trabalha há 14 anos na mesma empresa e sua ocupação sempre esteve relacionada à manutenção de máquinas. Já Luana trabalha há seis anos na função de auxiliar de merendeira de escola, em uma unidade escolar da rede municipal de Esteio/RS, onde é funcionária pública. Três entrevistadas - Flávia, Viviane e Daiana - estão trabalhando na área administrativa, sendo área objeto de sua a formação técnica no PROEJA. No entanto a “relação com o trabalho” das três

entrevistadas é na forma de estágio extra-curricular<sup>17</sup>, não havendo registro em carteira profissional. E Edson trabalha na informalidade, sendo vendedor de bijuterias. Segundo ele, trabalha na área administrativa, pois organiza o fluxo de caixa, realiza compras, entre outras atribuições referentes à administração do negócio. Além disso, para o entrevistado o fato de estar *trabalhando por conta*, faz com que ele não seja explorado: *“Eu acho assim, todo patrão só ta de olho na tua mão de obra e deu. Tu não passa de um número”*.

Percebi durante as entrevistas que, quando questionados sobre seu primeiro trabalho, os entrevistados faziam questão de referir a não formalização do seu vínculo de trabalho, mediante a assinatura da carteira de trabalho, conforme exemplificado nas falas de Viviane e Daiana:

Viviane: ***Eu trabalhava assim, quando aparecia alguma coisa, eu adorava ir ajudar minha mãe na faxina. (...) Bico, nada de carteira assinada (...) Nunca com carteira assinada***, sempre ajudando minha mãe com alguma coisa. (...) Geralmente faxina. “Servicinhos” assim. ***Meu primeiro trabalho com carteira assinada foi logo após concluir o ensino fundamental, em uma fábrica, trabalhei como operária.***

Daiana: ***Comecei a trabalhar aos 12 anos, meu primeiro emprego foi numa lanchonete*** (...) Depois trabalhei como vendedora, em uma loja no centro da cidade de Sapucaia. Fiquei em período ali. Depois trabalhei em casa de família por umas três vezes e cada vez uma experiência diferente da outra. ***Trabalhei em uma empresa com carteira assinada em Novo Hamburgo, como revisora***, a empresa era de saltos.

Existe uma valorização recorrente, por parte dos entrevistados, do estabelecimento do vínculo formal de trabalho. No entanto, segundo Frigotto (2002), é justamente a legalização pelo contrato de trabalho que mascara a exploração do trabalhador.

---

<sup>17</sup> Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Art. 11. A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência. Art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)).

A ideologia dominante passa a ideia de que, ao assinarem um contrato, o patrão e o trabalhador o fazem igualmente livres e nas mesmas condições. Na verdade, a situação de patrão, comprador de sua força de trabalho, e a do trabalhador, vendedor de sua força de trabalho, configura uma relação de classe profundamente desigual. (...) Em tempos de desemprego estrutural, como o que vivemos atualmente, aumenta também a exploração e a perda de direitos conquistados (p.18).

No caso dos entrevistados, podemos perceber que, na luta diária pela sobrevivência, apenas dois possuem carteira assinada, três deles têm um contrato de formalização de estágio vinculado à instituição escolar onde estudam e um trabalha dentro do que Tiriba (2001) chama de “uma nova cultura do trabalho” caracterizada por atividade no âmbito da economia solidária, ou que poderia ser conceituado como economia cooperativa, economia popular, economia da sobrevivência, ou, de uma maneira mais ampla de mercado informal.

O período de permanência no trabalho varia de 3 meses de estágio até 14 anos em uma mesma empresa. Fabiano é o entrevistado que está há mais tempo na mesma empresa: há 14 anos atua no mesmo espaço e na mesma área, a mecânica. Seguido por Edson, 7 anos na venda de bijuterias; que saiu do seu emprego formal em uma rede de supermercado para viver na informalidade. E Luana, que é concursada há seis anos na prefeitura de Esteio/RS. No caso das estudantes que realizam estágio extra-curricular, o período de atuação também varia, da mesma forma como o local onde trabalham. Daiana e Viviane trabalham na Prefeitura de Sapucaia do Sul/RS, a primeira, há um ano e meio e a segunda, há cinco meses. Já Flávia, trabalha em uma empresa que fabrica peças de plástico e está estagiando há três meses nesse espaço. No caso de Juliana, apesar de estar recentemente desempregada, trabalhou durante dez anos na mesma empresa.

### **6.1 Trajetórias descontínuas de trabalho**

Dentre os sete participantes da pesquisa, apenas um possui o registro profissional em uma empresa, sendo esse seu primeiro emprego formal. Um ponto em comum, presente na narrativa dos outros seis pesquisados, são as trajetórias

descontínuas de trabalho. Em pesquisa sobre o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), Franzoi (2006) conceitua o que seriam as trajetórias descontínuas de sujeitos participantes da sua pesquisa:

Designa as trajetórias que, quanto à ocupação, podem ser consideradas “erráticas”, sem continuidade nem em um mesmo local de trabalho, nem sequer em uma mesma área de atividade. A expressão “em constante mutação” foi utilizada em analogia à expressão utilizada nos documentos do Planfor, refere a atual situação do mercado de trabalho. As trajetórias formativas são condizentes com essas trajetórias ocupacionais: o indivíduo não realiza qualquer curso ou os realiza em diferentes áreas, não acumulando saber em nenhuma área específica. Como nada é permanente em sua trajetória, nem local, nem área de inserção, o aprendizado na prática das diferentes ocupações também não possibilita nenhum acúmulo (p.84).

Nas narrativas dos sujeitos pesquisados no PROEJA identifiquei que sua participação no mundo do trabalho pautava-se pela descontinuidade: observei passagens em espaços de trabalhos diferenciados, desde atuações em organizações com reconhecimento formal, até ocupações em espaços não formais, conforme indicado nas falas abaixo:

*Comecei a trabalhar muito cedo, com oito anos fazia sapato em casa para ajudar no sustento de minha mãe e eu. Aos 10 anos comecei a trabalhar em uma casa de família onde limpava a casa e cuidava de uma menina de 4 aninhos, a casa era no bairro e eles me ajudavam muito com roupas e alimentação. Trabalhei até os 13 como faxineira, então mudei de escola e parei de trabalhar. Aos 14 anos arrumei um emprego de babá, depois faxineira “novamente”. Aos 16 comecei a trabalhar em uma fábrica de produtos para cães e gatos, sem carteira assinada. Aos 17 anos engravidei e a partir desse momento minha vida começou a melhorar (...) Em 2004 passei a trabalhar em uma empresa prestadora de serviços dentro da Gerdau, onde eu fazia parte da equipe da limpeza, não me importava do trabalho, limpar os banheiros, os escritórios, lavar chão, os vidros. Sai da empresa, no começo de 2006, abri uma lojinha (bazar) em casa. (Flávia)*

*Aos 13 a 14 anos comecei (...) meu primeiro trabalho foi de empacotador de supermercado em Novo Hamburgo, foi de carteira assinada quando completei 14 anos. (...) Dos 14 anos aos 25 ou 26 anos trabalhei em vários empregos, mas nem um que fosse muito bom, alguns de carteira assinada, outros não. Não consegui empregos bons por não ter estudo isso ficou claro na minha vida, aos 26 ou 27 anos. (...) Não tenho uma profissão definida posso dizer que gosto de trabalhar com pessoas, com vendas. (Edson)*

*Comecei a trabalhar aos 12 anos, meu primeiro emprego foi numa lanchonete no Zoológico de Sapucaia onde aprendi a fazer os mais*

diversos lanches. (...) **Trabalhei como vendedora em uma loja no centro da cidade de Sapucaia** (...) Depois **trabalhei em casa de família** (...) **Trabalhei em uma empresa com carteira assinada em Novo Hamburgo como revisora**, a empresa era de saltos, tinha que revisar saltos de 17 máquinas automáticas, dali fui transferida para noite para trabalhar de cronometrista, para não perder o emprego, precisei aceitar o trabalho da noite, pois precisava. Trabalhei como cronometrista uns seis meses, depois a fábrica quebrou. (...) **Trabalhei em creche, casa de família e depois então após 5 anos me casei e fui embora para João Pessoa, onde 1 ano depois trabalhei no setor RH de um empresa, fui trabalhar em uma empresa onde eu era sócia. Foi um ano de empresa, vendas, etc.(Daiana)**

Identifiquei, nas falas desses diferentes sujeitos, o que Franzoi caracteriza como trajetórias descontínuas de trabalho. Destaque-se que, nos três casos, as experiências de trabalho são bastante diversificadas, porém os três tentaram trabalhar “*por conta própria*”, “*abrindo o próprio negócio*”. No caso de Daiana e Flávia, o negócio não foi bem sucedido e ambas optaram por fechar seu pequeno comércio. Na sua leitura, os motivos para o fechamento do pequeno comércio tem a ver com a falta de experiência em administrar um negócio próprio e a concorrência.

Mas **não compreendia como fazer os cálculos de uma (loja) bazar**. (Flávia)

A gente **fechou porque não deu certo** (...) **porque a gente trabalhava com um material, daí entrou uma outra empresa na cidade que conseguia vender com o preço que a gente comprava, assim bem abaixo do nosso**, então a gente preferiu não se estender pra não virar uma bola de neve e não ter como pagar. (Daiana)

Já Edson trabalha no comércio de bijuterias até hoje, e acredita que o que vem aprendendo no PROEJA é responsável pela organização de seu negócio, o que contribui para continuar mantendo sua atividade laboral, apesar de ainda não estar legalizado.

A escola me ajuda cem por cento. (...) Organização, gastos, fluxo de caixa, tudo, tudo. (...) **Eu to a um passo de legalizar tudo, já te digo com certeza que é por causa da escola, de tudo que to aprendendo aqui, to vendo que vale a pena pagar teus tributos, todos os encargos que têm, mas isso tem retorno**. (Edson)

Frigotto (2001) refere que a nova tecnologia e a informática exigem do trabalhador atributos intelectuais e psicossociais e menos força física. Dentro do sistema produtivo, o que se pode observar é que o mercado de trabalho “estável” absorve uma parcela muito pequena de trabalhadores. Por outro lado, existe uma grande massa de trabalhadores temporários, terceirizados, ou ainda, por não serem imediatamente necessários à produção, trabalhadores “independentes” que se auto-empregam ou são seus próprios patrões. Conforme Frigotto (2005):

O desemprego é o problema social e político fundamental desde os anos 1980. O cenário visível é bastante preocupante. As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado, e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado na incorporação de ciência e tecnologia, acabam desenhando um realidade sintetizada por Robert Castel dentro das seguintes tendências: a) desestabilização dos trabalhadores estáveis (...); b) instalação da precariedade do emprego (...); c) aumento crescente dos sobrantes (...) (p.70-71).

No caso dos entrevistados, três tentaram abrir seu próprio negócio, mas apenas uma delas tinha o negócio legalizado, mas acabou fechando devido à concorrência. Dois tinham negócio ilegal, mas apenas um conseguiu mantê-lo, e acredita que hoje tem mais rendimentos do que recebeu de salário no seu último emprego com registro em carteira.

A pequena parcela de trabalhadores “estável”, absorvida pelo mercado de trabalho, precisa estar constantemente se qualificando profissionalmente, ou seja, estar constantemente se atualizando a serviço das necessidades do sistema produtivo. Para Frigotto (2002) “*Tornou-se uma espécie de lugar comum falar-se em crise do trabalho ou fim do trabalho; fim da sociedade do trabalho e emergência da sociedade do conhecimento, crise ou fim do emprego e era da empregabilidade (p. 11-12)*”.

Partindo dessa ideia acredito que a noção de descontinuidade de trabalho possa estar indiretamente relacionada à responsabilização do próprio sujeito pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. No caso dos participantes da pesquisa, a falta de escolarização, a inexperiência profissional, a falta de cursos preparatórios fez com que tentassem ocupar uma gama diversificada de ocupações

remuneradas, sendo que alguns tentaram abrindo seu próprio negócio, se auto-empregar.

## **6.2 Trabalho infantil: marca na trajetória de vida dos estudantes do PROEJA**

As marcas do trabalho infanto-juvenil estão presentes na trajetória dos sete participantes da pesquisa. Segundo Fonseca (2010), o conceito de trabalho infanto-juvenil refere-se a toda prática laboral, formal ou informal, realizada por menores de 18 anos, não tendo qualquer caráter educativo:

Conceituamos trabalho infanto-juvenil como toda prática laboral – formal ou informal – realizada por crianças e adolescentes, menores de 18 anos, sem caráter educativo, desrespeitando os limites do sujeito, com riscos diretos ou indiretos, como estratégia de sobrevivência, remunerada direta ou indiretamente, desenvolvida em casa ou na rua, caracterizando exploração da força de trabalho. E, mesmo quando travestido de ajuda, a forma de trabalho explicita marcas de classe, etnia e gênero (p.18).

Dos sete participantes da pesquisa, cinco interromperam os estudos para trabalhar, os outros dois, indicam que a desmotivação em relação à escola fez com que abandonassem os estudos e se inserissem no trabalho. Segundo Arroyo (2009), existe uma imprevisibilidade entre os tempos de sobrevivência das crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes populares e o tempo da escola:

Os tempos de sobrevivência e trabalho das crianças, adolescentes, jovens e adultos populares são regidos pela imprevisibilidade, o não controle, “atrás de um bico aqui e outro lá”, a premência do presente, a incerteza do futuro... Já os tempos escolares são regidos por uma lógica rígida, gradeada, disciplinada, na crença de que tudo é previsível, que o futuro é certo, que a seqüenciação é inexorável... No confronto dessas lógicas temporais os alunos tentam se equilibrar como em uma corda bamba. Uma grande percentagem caem vencidos, forçados a ser fiéis aos tempos do sobreviver (p.23).

Existe uma relação entre os tempos escolares e o de sobrevivência, que levam muitos estudantes a tomar a difícil decisão entre o estudar e o trabalhar para

poder sobreviver, entre alimentar-se intelectualmente e alimentar-se como forma de sobrevivência.

No que diz respeito à inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, no período infante juvenil, no Brasil, o UNICEF, apresentou, no relatório “Examinando o problema, avaliando estratégias de erradicação” (1998), a problemática do trabalho infante-juvenil em nosso país, indicando quatro razões para o ingresso das crianças e adolescentes no mundo do trabalho:

A pobreza, que obriga as famílias a ofertar a mão-de-obra dos filhos pequenos; a ineficiência do sistema educacional brasileiro, que torna a escola desinteressante para os alunos e promove elevadas taxas de repetência e evasão; o sistema de valores e tradições da nossa sociedade, fortemente marcado pela “ética do trabalho”; o desejo de muitas crianças de trabalhar desde cedo (p.10).

A análise dos depoimentos dos sujeitos do estudo revelou que a pobreza está presente na trajetória de vida dos sete estudantes do PROEJA, distinguindo-se como um dos fatores responsáveis pelo trabalho infante juvenil. No caso dos entrevistados, os problemas financeiros da família foram um forte “motivador” para que realizassem trabalho infante juvenil.

Por quê? **Problemas financeiros em casa.** Foi assim, nós somos uma família grande, primeiro eu vou te contar toda história. Somos uma família grande, eu **cresci vendo minha mãe e meu pai, minha mãe tinha meu pai, com toda uma dificuldade financeira, e também muitos filhos, cada vez mais, e minha mãe quando ficou grávida do segundo menino(...) enjoou muito**, ela teve muito enjôo e ela tava trabalhando, **ficou doente, em cima de uma cama.** Daí ela tinha emprego de babá, e eu já me achava a tal porque cuidava do meu irmão mais novo, daí eu disse **“mãe eu sei cuidar de criança, tu quer que eu vá no teu lugar?”**(referindo-se ao emprego da mãe) E **já com aquela coisa de adolescente, de não querer estudar.** “Ta vai”, ela disse. **E eu fui indo, fui gostando, já cuidava de bebê**, pra mim aquilo era moleza. Eu me achava muito... era bom. **Então já que ninguém me obrigou a ir (refere-se à escola) eu fui trabalhar.** (Viviane)

Por que eu parei?! **Porque nessa época as coisas eram bem mais difíceis. A situação financeira não era boa e os pais não poderiam dar tudo o que a gente precisava**, e eu como adolescente queria comprar coisas boas, coisas novas que eles não podiam me oferecer. **Mas para acontecer isso, eu teria que trabalhar, e teria que parar de estudar.** E foi o que aconteceu. (Juliana)

Na verdade, **meus pais pediram pro dono dessa fazenda lá pra eu ir morar com eles já pra aliviar um pouco em casa... nas despesas (...)** Ficou aquela falta do estudo que eu completei depois. (Frederico)

Porque **na época nos valorizávamos mais o trabalho, pela necessidade que a gente tinha assim. (...) Dificuldades financeiras (...) eu era muito pobre e também sofri preconceito (...)** (Luana)

Eu **passei muita necessidade, então desde cedo eu tive que trabalhar. Então assim, eu lembro com 8, 9 anos eu fazia calçado em casa**, sabe. Claro minha mãe tava junto, a gente fazia junto, mas eu lembro fazendo aqueles calçados que nem existem mais que entregavam em casa pra fazer. E eu fazia. (...) Mas também assim, nada de ai coitadinha, aquilo valeu muito, nossa aquilo foi muito bom. Acho que se eu não tivesse passado por tudo isso, eu não teria a condição de vida que eu tenho hoje. **Depois eu fui babá, ai com 10,11 anos eu limpava casas, só que eles não me davam dinheiro, davam roupa. Eu trabalhava, limpava a casa de uma senhora, tirava pó, limpava a casa assim, lavava a louça, tirava pó, varia. E ela me dava em roupas, sabe, porque eu nunca tinha roupas.** Eu não sabia o que era ir à loja e comprar roupas. Então ela me dava roupas e calçado novo. E ai eu gostava de fazer sabe, não fazia porque era obrigada. (...) assim é porque **eu tive muita falta de alimento, assim sabe.** Falta mesmo assim. Eu não tinha alimentação, não tinha TV e lá tinha então eu gostava, a mulher era de mais assim. E hoje eu trabalho na empresa do filho dela, olha como são as coisas. (Flávia)

Observei nas falas que, além da pobreza, outros elementos contribuíram para que os estudantes fossem inseridos no trabalho infantil, tais como: problemas na escola e preconceito pela condição financeira. No caso de Juliana, sabia que para poder “comprar as coisas boas” que queria ter, precisava trabalhar, pois o rendimento da sua família não era suficiente, portanto “optou” por trabalhar e sair da escola. Nos depoimentos de Flávia e Juliana, identifiquei que ambas passaram muita dificuldade financeira; às vezes não tinham do que se alimentar, por isso trabalhar era indispensável para poder sobreviver. Além disso, a falta de motivação e apoio da família nos estudos, também contribuiu para a evasão escolar e realização de trabalho infantil.

A inserção precoce no mundo do trabalho acarreta uma série de problemas para as crianças e jovens, além do prejuízo causado junto à sua escolarização, pois, na maioria das vezes, precisam abandonar a escola para contribuir com a “renda” da família; muitos acabam tendo problemas de saúde, envolvem-se em situações perigosas e, alguns casos, terminam em óbito. Sem contar a outra face da exploração que sofrem, pois o empregador dificilmente pagará a uma criança ou adolescente, o mesmo que pagaria a um adulto. Segundo Flávia e Frederico:

***Eu virei babá de duas crianças, que era assim uma criança cuidando de duas crianças, não é; um era um bebê de meses assim e o outro era um... Não, ele era o bebê e ela devia ter uns 3 aninhos e ele era o menininho que era o bebê; então eu cuidava deles em troca ela me dava roupa, alimentação assim, eu comia na casa dela. Depois eu fui limpar a casa das pessoas, onde isso me marca é uma coisa que me faz... Eu não tiro isso como (ah) não é uma coisa triste, mas triste é a exploração que as pessoas fazem com a criança, hoje talvez não, não aonde eu vivo, tem exploração de crianças ainda, mas como isso é forte eu limpava a casa de uma senhora e ela me dava um real na época que o real entro, então assim tu limpava toda a casa, claro limpeza na forma que uma criança limpa, não chega a ser... Mas limpava, lavava a louça, tudo e ela me pagava um real e mesmo assim eu precisava ir eu tinha que ir (Flávia).***

Com 15 anos... ***Trabalhava em um tipo de fazenda no interior, então trabalhava no campo... Não tinha carteira...*** Morava no interior e lá fulano vai pra casa de fulano ***pra trabalhar, ter café, almoço e janta e dorme lá.*** E aí foi o que aconteceu (Frederico).<sup>18</sup>

Nas narrativas tanto de Flávia quanto de Frederico fica evidenciado o que Fonseca (2010) refere um “sujeito de direito” que trabalha no período infanto-juvenil não receber financeiramente como um adulto. No caso de Frederico, não recebia nenhum rendimento financeiro para trabalhar, recebia casa e comida. Flávia recebia um real, e ao refletir sobre sua trajetória, observou que “a exploração das pessoas sobre as pessoas é triste”.

O homem necessita trabalhar para poder suprir suas necessidades básicas e sobreviver na sociedade, especialmente desigual em termos de oportunidades. Na contemporaneidade, vivemos tempos de consumismo, onde as pessoas são avaliadas pelos bens materiais que adquirem. Para Frigotto (2002), o trabalho enquanto valor de uso condiciona os sujeitos em relação aos outros.

O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às suas múltiplas necessidades. Por isso o trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre. Desgraçadamente o trabalho, criador de valores de uso imprescindível à reprodução da vida, não tem sido assumido por todos. A história humana, infelizmente, até hoje, reitera a exploração de seres humanos por seres humanos e de classes sobre classes (p.13).

---

<sup>18</sup> Na sua narrativa escrita refere que iniciou o seu trabalho na fazenda aos 12 anos de idade.

Historicamente, é possível perceber que a exploração de seres humanos por outros seres humanos, bem como a exploração de classes sobre outras classes, não é algo recente. Apesar de o trabalho ser criador do valor de uso e produzir bens para suprir múltiplas necessidades, sempre teve como pano de fundo a exploração de muitos e a acumulação de capital de poucos. Fonseca (2010) ressalta que: “*As reestruturações produtivas ao longo da história vêm ratificando a afirmativa de Marx (1991) quanto ao caráter definitivo do uso da força de trabalho infantil na produção capitalista (p. 3-4)*”.

Nos seus relatos, Frederico e Juliana contam que foram privados da companhia da família, pois passaram a residir no seu trabalho. Estudos da Organização Internacional de Trabalho (OIT) (1993) referentes ao trabalho infantil indicam que, na busca pela sobrevivência nas zonas rurais, os pais acabam inserindo os filhos no trabalho na lavoura, devido ao baixo salário pago a quem trabalha nessas áreas.

Os baixos salários “por empreita” que se paga ao empregado adulto nos serviços rurais fazem com que este se veja na obrigação de envolver o cônjuge e os filhos a partir do momento em que são capazes de prestar alguma colaboração (...) a proibição de trabalhos perigosos, insalubres e penosos é desrespeitada com maior ou menor intensidade em determinadas regiões e setores de produção. Crianças e adolescentes trabalham na lavoura de cana em todo Brasil, expostas a agrotóxicos, a um trabalho penoso sob ardente sol e manuseando cargas pesadas (...) (OIT 1993, p. 26).

No caso do entrevistado, sua criação foi na zona rural, onde a sobrevivência da família se dava a partir dos rendimentos do campo. Frederico, além de abandonar a escola e ser inserido precocemente no mundo do trabalho, foi privado da companhia de sua família, pois foi morar na casa de um fazendeiro, trabalhava por roupa, comida e “amizade pelo patrão” e sua família.

Na verdade, meus pais pediram pro dono dessa fazenda lá pra eu ir morar com eles já pra aliviar um pouco em casa...nas despesas (Frederico).

Caso semelhante é relatado por Luana:

**Aos 10 para os 11 anos de idade minha mãe optou em me levar para uma casa de família porque era preciso começar a trabalhar, porque ela ficou viúva e não conseguia nos sustentar sozinha.** Nos primeiros dias foi difícil, não sabia quase fazer nada muito direito, mas a Dona Izane, que era minha patroa me ensinou tudo em dois anos de emprego, aprendi várias coisas até fazia tricô, trabalhava na horta da chácara... **Minha mãe ia nos finais de semana me buscar para eu ver meus irmãos, eu chorava porque sentia saudades de brincar com eles. Mas o fato de ver minha família feliz no final do mês, eu ajudava no sustento dos meus irmãos** (Luana).

Conforme os estudos de Tiriba (2001), na diversidade de estratégias para sobreviver, dependendo da situação, as crianças desempenham papel importante:

Nas distintas modalidades de estratégia de sobrevivência, trata-se de incorporar o maior número possível dos membros da “família” – não entendida somente em sua concepção clássica baseada em laços de consanguidade, mas fundamentalmente estruturada a partir dos sujeitos que contribuem para a manutenção da unidade doméstica, do lar. Dependendo da situação de maior ou menor carência, a força de trabalho das crianças desempenha um papel principal ou secundário na soma das rendas pessoais de cada um dos membros da família, seja no cuidado de seus irmãos menores (enquanto os adultos saem para “ganhar a vida”), seja através de sua inserção direta no mercado do subtrabalho (p. 128).

Muitas crianças e jovens têm importante papel na da renda familiar, como aconteceu com a entrevistada Luana. O seu rendimento contribuía no sustento da casa. O fato de passar fome, frio e sofrer preconceito por ser pobre, fizeram com que a oportunidade de trabalhar fosse considerada como mais importante do que o estudo. Nas suas palavras “*trabalhar lhe trazia um retorno imediato*”.

## 7 TRAJETÓRIAS DESCONTÍNUAS DE ESCOLARIZAÇÃO – ENCONTROS – (DES)ENCONTROS E (RE) ENCONTROS COM A ESCOLA

Assim como as trajetórias descontínuas de trabalho, o percurso de escolarização dos participantes da pesquisa também foi marcado pela descontinuidade. Tomando o conceito de descontinuidade desenvolvido por Franzoi (2006) relaciono-o com a escolarização desses sujeitos, que conforme os relatos, revelaram que sua escolarização não teve uma continuidade “regular”: além do abandono e alguns retornos, ficou evidenciado trocas de instituição de ensino, o que também motivou o abandono da escola, porque alguns estudantes não se adaptavam com a “rotina escolar” com a qual se deparavam, e também situações de reprovação.

***Entrei para a escola aos 6 anos no antigo Pré.*** A escola é no bairro que moro até hoje, e atualmente onde meu filho estuda.(...) Eu adorava ir para escola. Eu acho que hoje as crianças não se divertem a metade do que na minha época eu me diverti. ***A escola vai somente até a oitava série e naquela época ia somente até a sexta série, obrigando-me então a ir para outra escola....Repeti na 4º série do primário. Não era acompanhada por minha família...Parei de estudar foi por desleixo. É aquilo, tu não tens a família que te apóia*** (Flávia).

***Entrei com sete anos aí eu fiz primeira, segunda, terceira, quarta, quinta deu sete, oito, nove dez e onze.*** Acho que com onze ou doze terminei a quinta série, daí ***eu fui estudar no Marcos Vinicius, na outra escola, aí estudei um ano lá e fui reprovada. Daí eu parei, e aos 14 anos eu fui trabalhar. Voltei a estudar à noite com 15 anos, comecei a fazer um supletivo de primeiro grau, mas não durou muito, logo desisti, sem concluir a sexta série*** (Juliana).

Minhas ***lembranças são muito boas*** apesar de na quinta série ter parado de estudar para trabalhar a fim de ajudar meu pai. ***Estudei na escola rural até a quarta série, quando passei para a quinta fui estudar em outra escola*** , mas ali ***fiquei só três meses e parei, fui trabalhar*** (Daiana).

O relato das três entrevistadas revela que, a troca de escola culminou em reprovações e desistências dos estudos. Como referido por Juliana: após abandonar a escola na adolescência e depois tentar retomar os estudos no ano seguinte, logo desistiu. Outro dado indica que Daiana e Juliana interromperam seus estudos para trabalhar. Identifico a descontinuidade da escolarização no caso de Juliana, que tentou retornar os estudos ainda na adolescência, mas devido ao trabalho, não conseguiu dar seqüência aos estudos; Flávia e Daiana, apresentam descontinuidade na trajetória escolar relacionada a trocas e saída do ambiente escolar, e seu retorno

a escola aconteceu apenas na idade adulta, nas classes de EJA, na conclusão do ensino fundamental. Em suas pesquisas, apoiada na Convenção nº 182 da OIT (1994), Fonseca (2010) refere a vinculação entre trabalho infantil e escolaridade.

No caso das três entrevistadas, apenas Flávia já estava realizando trabalho infanto-juvenil desde os oito anos de idade. Juliana e Daiana foram inseridas no trabalho no período infanto-juvenil devido ao seu insucesso escolar e à desmotivação pela escola.

Para Arroyo (2009) a escola remete à infância dos sujeitos, quando lembram da infância lembram da escola e as vivências que tiveram nesse contexto. Para alguns, as vivências escolares quebram auto-imagens e para outros trazem lembranças positivas:

Seria ingênuo não reconhecer que a escola é ruim para os alunos (as) que reprova, retém, quebra auto-imagens, ignora as trajetórias humanas, a diversidade. De outro lado, seria injusto não reconhecer que alguns professores (as) mantêm gestos e olhares positivos para seus alunos (as). A mesma escola é tudo isso. O mesmo corpo profissional é tudo isso. É uma instituição carregada de tensões, contraditória, não está isenta aos padrões, conceitos e preconceitos sociais (...) As próprias vivências e lembranças dos alunos são muito misturadas, nas mesmas misturas das lembranças da família, da rua, do trabalho, dos grupos de amigos. Aprendem logo a complexidade do social fora e dentro da escola (p.98-99).

Além dessas lembranças sobre o período de escolarização, identifiquei, nos relatos de Flávia, Viviane, Eduardo e Luana, vivências de dificuldades na aprendizagem, falta de incentivo por parte da família no “primeiro” período de escolarização e também o preconceito sofrido devido à condição financeira da família, conforme as falas abaixo assinalam:

**Repeti na 4º série do primário. Não era acompanhada por minha família**, como hoje acompanho meu filho, entretanto isto serviu-me como espelho, na qual, porém pude mudar a imagem. A escola, com o nome de Primo Vacchi, municipal e ensino fundamental fez uma boa construção em minha vida, as professoras me tratavam muito bem e com muito carinho, não sei se pelas necessidades que passava ou por gostarem mesmo daquela criança. **Aos 13 anos ingressei na Escola Estadual Vila Prado, onde tudo viria a mudar. Conheci outras pessoas, outras matérias e tive atitudes e ações na qual hoje me fizeram crescer, mudar e aprender, mas que não precisavam ter existido. Conheci a maconha, usei e gostei. Larguei os estudos e como sempre minha mãe não se preocupava em saber onde sua filha estava.** (Flávia)

***Minhas lembranças da escola são boas, mas poderiam ser melhores. Lembro-me que eu era uma criança muito tímida, que tinha vergonha de todo, por isso tive muitas dificuldades na escola no aprendizado.*** Não culpo meus pais, mas não tive muita ajuda em casa, no sentido de me ajudarem nos temas, na leitura (Viviane)

***Aos seis anos comecei a estudar, já na primeira série eram tempos difíceis . Meus pais eram de família humilde, não tinham tantos recursos.*** Já éramos seis irmãos e não tinha ninguém da família que estivesse se destacando na escola tanto porque ***os irmãos mais velhos não gostavam de estudar. As dificuldades começavam ao entender a matéria e quando precisava até um auxílio de alguém de casa não gostavam de estudar*** ( Edson).

***Sou natural de Santa Maria, tive uma infância normal, apenas com dificuldades financeiras, melhor muitas dificuldades. Tive muitas faltas na escola, por muitas vezes não ter o que vestir, por ser muito frio, não ter incentivo a estudar. Para minha mãe o mais importante era o trabalho*** e não estudar, até é compreensível porque ela não soube o que era estudar e nem escrever seu nome... ***Eu era muito pobre e também sofri preconceito, porque realmente a gente andava “desajeitadinhos”*** (Luana)

Para Arroyo (2009) as trajetórias escolares estão relacionadas às trajetórias de vida dos alunos:

As trajetórias humanas condicionam as escolares. É fundamental conhecer aquelas para entendermos essa. Sobretudo as trajetórias humanas, sociais, coletivas, de classe, gênero, raça, idade, dos setores populares, estão estreitamente emaranhadas com suas trajetórias escolares. Podemos iniciar por conhecer as trajetórias humanas, depois as escolares para entendermos seus complexos emaranhados (p.82).

Às vezes, a condição de vida dos estudantes vindos das classes populares não lhes “permite” o direito de ingressar e permanecer em uma escola. A instituição escolar, e a sociedade, excluem direitos desses sujeitos. Fonseca (2006) destaca a relação entre exclusão e a perda de direitos, tomando como ponto de discussão os estudos de Castel (2004).

Aceitando o argumento de Castel (2004) que nos instiga a precisar o termo “exclusão”, busco associá-lo à perda de direitos, fundamentalmente o sujeito excluído a que faço referência é aquele posto à margem da esfera contratual de direitos, não por opção individual, mas por que há um déficit social estrutural: assim é o caso da expulsão na/da escola por vulnerabilidades sociais crianças, adolescentes, jovens e adultos são

expulsos dos bancos escolares ou são privados de acessá-los. Assim, a idéia de exclusão escolar ilude tanto quem passou pela escola e perdeu a condição de escolar quanto quem está contratualmente inserido entre escolares, e cujo real impede condições de acesso ou de permanência com qualidade (p.09).

Partindo desse referencial é possível relacionar a evasão dos estudantes, ou seja, a exclusão da escola, como uma perda de direitos. Fonseca (2006) discute a expulsão da/na escola, relacionando a questão da evasão com a exclusão escolar, a qual pode ocorrer dentro e fora do espaço da escola, problematizando, desse modo, não apenas a falta de oportunidade de muitas crianças, jovens e adultos de seguirem nos seus estudos, mas também a qualidade da escolarização oferecida.

Segundos os dados do IBGE<sup>19</sup> (2002), o índice de defasagem nos estudos aumentou nos últimos 10 anos (1992-2002) em 1,3 anos de estudo na média nacional: *“As pessoas de 14 anos de idade deveriam ter em média 8 anos de estudo, ou seja, terem terminado o ensino fundamental (completado a 8ª série). Porém, é somente na faixa entre 19 e 24 anos de idade que a média da população alcança 8 anos de estudo”*.

Ferraro (2002) denomina exclusão *da* escola, que segundo o autor acontece quando, em idade de freqüentarem a escola, não o fazem, independente de já terem ou não freqüentado-a em outro período. O fenômeno que Ferraro (2002) denomina de exclusão *da* escola está presente na fala de todos entrevistados, pois quando em idade para freqüentar as séries finais do ensino fundamental regular, “abandonaram” o espaço escolar para trabalhar, ao invés de seguir os estudos. No caso dos sete participantes da pesquisa, interromperam seus estudos na faixa etária entre 12 e 15 anos, todos freqüentando as séries finais do ensino fundamental, entre a quinta e a sexta série.

Por outro lado, o autor refere que a exclusão *na* escola acontece quando, apesar de freqüentarem a escola, os sujeitos, devido ao ingresso tardio e às sucessivas reprovações, apresentam uma defasagem nos estudos. Em alguns depoimentos encontramos referência, por parte dos entrevistados, a dificuldades em

---

<sup>19</sup> Fonte: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>

relação à aprendizagem dos conteúdos escolares, e também à falta de incentivo em casa, como fatores responsáveis por sua evasão escolar.

No caso de Flávia e Viviane o trabalho infanto juvenil já estava presente em suas vidas antes de abandonarem a escola. Flávia relata que abandonou a escola por falta de motivação e apoio da família, não sendo esse abandono dos estudos “diretamente” relacionado ao trabalho que realizava. Já Viviane auxiliava a mãe nas faxinas que realizava na cidade, mas o fato de trabalhar foi um pretexto para evadir da escola, além disso, no seu relato faz referência às dificuldades em compreender o conteúdo e também à falta de estímulo por parte da família.

Eu não se lembro exatamente, mas eu lembro que eu era muito pequeninha, porque as minhas mãos eram pequeninhas pra fazer os calçados, eu trabalhava com calçados, acho que eu tinha uns 9, 10, 11 anos (...) Entrei no ensino fundamental com 6 anos estudei até a 6ª série regular, na 6ª série houve uma quebra, uma parada, onde **eu me afastei da escola por motivos de trabalho, e por motivos de desinteresse também que vieram a acarretar, seria mais fácil eu trabalhar, ficar trabalhando do que estudar... Isso eu tinha 14 pra 15 anos.** (Flávia)

Minha mãe tinha emprego de babá, e eu já me achava a tal porque cuidava do meu irmão mais novo, daí eu disse “mãe eu sei cuidar de criança, tu quer que eu vá no teu lugar?”(referindo-se ao emprego da mãe) **E já com aquela coisa de adolescente, de não querer estudar. “Ta vai”, ela disse. E eu fui indo, fui indo, fui gostando, já cuidava de bebê, pra mim aquilo era moleza.** Eu me achava muito... era bom. Então já que **ninguém me obrigou a ir (refere-se à escola) eu fui trabalhar...Com 14 anos eu odiava, tinha pavor de estudar.** É que assim muito vai, claro tem pessoas que não tem ajuda em casa e tão aqui, **só que realmente quando tem preguiça, junto com dificuldade, sabe, aquela dificuldade de aprender e tu não tem auxílio em casa, e te dão, abrem a porta pra tu sair, tu sai.** (Viviane)

As dificuldades acima narradas culminaram na saída de Viviane e Flávia da escola entre 13 e 15 anos de idade. Já Eduardo, Juliana, Luana, Frederico e Daiana interromperam seus estudos para serem inseridos no trabalho. As razões de inserção no trabalho estavam relacionadas às condições financeiras das famílias, mas também a questões de ordem cultural e a “fuga” da escola devido a dificuldades de aprendizagem e o desejo de “adquirir” coisas que os pais não podiam comprar. Segundo Fonseca (2006) na área da educação tem se produzido diversos estudos para olhar o trabalho infantil. Citando Alves-Mazzotti (2002) a autora refere que:

(...) Duas ordens de preocupações motivam esforços pela erradicação do trabalho infanto-juvenil: as condições de trabalho que se impõem a crianças e adolescentes e os prejuízos causados à escolarização. No que diz respeito às condições de trabalho, os indicadores de problemas apontam para longas jornadas de trabalho, baixa remuneração e ausência de legislação trabalhista. Quanto à escolarização, constituem os efeitos do trabalho precoce e/ou desprotegido, a repetência, a evasão e a exclusão na/da escola (Ferraro, 1997). Alves-Mazzotti adverte que a provável relação entre trabalho infanto-juvenil e fracasso escolar advém de mecanismos excludentes perpetuadores da pobreza mais do que a causalidade do trabalho precoce sobre a escolaridade. Sustenta a vinculação entre trabalho infanto-juvenil e pobreza fundamentada na PNAD e em estudos sobre o tema. Não que a pobreza seja a única explicação para o trabalho precoce; há ainda questões relativas à auto-afirmação, à independência econômica, à cultura familiar. Ainda assim, nenhum dos estudos nega a pobreza como o principal vetor do trabalho infanto-juvenil. Afirma a autora que (o trabalho precoce) é uma questão social determinada pelos mecanismos de reprodução das estruturas de classe (p.18-19).

Os depoimentos dos entrevistados revelaram que não só a evasão escolar culminou na inserção precoce no trabalho, como a realização de trabalho infanto-juvenil contribuiu para que Flávia e Viviane tivessem dificuldades na escola, pois se trabalhavam no turno inverso da escola, quando iriam buscar auxílio para as dificuldades escolares?

Outro aspecto a ser considerado é a questão da paternagem e da maternagem na adolescência. Conforme assinala Fonseca (2006), *“Outra temática que precisa ser associada à mutilação do tempo infanto-juvenil se inscreve nos indícios de antecipação da vida adulta: a maternagem e a paternagem precoces”* (p.19).

A questão da paternagem e maternagem, ainda no período infanto-juvenil, está presente em dois relatos – de Flávia e de Eduardo. Ambos tiveram o primeiro filho aos 17 anos de idade, postergaram a realização de alguns projetos, dentre esses o retorno à escola.

Relatos de 7 entrevistados revelaram que seu retorno à escola ocorreu depois dos 20 anos de idade e que voltaram a estudar nas classes de EJA. Seis sujeitos concluíram o ensino fundamental em turmas ofertadas na rede pública e um realizou um supletivo em uma escola privada.

Um ponto comum indicado como motivação para a volta à escola diz respeito à relação que os estudantes estabelecem entre ocupação no mercado de trabalho e o nível de escolarização.

**Tive que voltar para a escola.** Conclui o 1ª grau e não parei. Fiz cursos, no SENAI fiz Mecânica e hoje trabalho nessa profissão já há 14 anos. (Frederico)

Quando eu entrei no EJA lá pra fechar o ensino fundamental, **sentia um vazio**, que ali eu completei. (...) **Falar que foi apenas profissional**

assim não se encaixa muito. Claro, que **tu pensa, vou estudar para que? Para melhorar de vida, conseguir um emprego melhor.** Mas foi mais uma necessidade minha mesmo (Flávia).

Nesse tempo, que eu fiquei fora, que eu não retornei, eu tive três filhos, de tanto que eles me disserem “mãe tu tem que voltar”, e meu marido se formou na faculdade, disse “ta na hora de tu voltar agora, eu já me formei agora é tu que tem que”... Meu marido já formado e empregado, que é melhor, **começou a me incentivar a voltar a estudar**, mas já estava bem consciente da importância da qualificação. Quando fiz o **concurso para Esteio** foi minha grande **descoberta da necessidade de voltar aos estudos** (Luana).

**Senti a vontade de estudar porque eu via a dificuldade pra arrumar um emprego.** É daí eu fui tentar a EJA, ai que legal vou fazer duas séries num ano. Já tava grande quando eu entrei. No EJA eu tava com que idade (... ) hoje tenho 27, acho que foi em 2003, será que foi?! Foi em 2002. (...) **Eu tinha vergonha de dizer que eu não tinha nem o primeiro grau** (Viviane).

Não, foi assim, **no começo eu não tive dificuldade nenhuma para arrumar um emprego se não tivesse ensino médio.** Era normal isso ai. **O fundamental era importante, eu não tinha nem o fundamental.** Eu ia me encaixando assim – quem indica. Eu pensava futuramente não vai ter quem indique, as empresas vão exigir isso ai. **Eu fui indo, fui indo e pensando lá na frente eu quero mais, quero melhor. Ai eu fui indo e cheguei até aqui** (Juliana)

**Eu resolvi voltar a estudar porque faltava conhecimento, faltava para o mercado de trabalho, porque pra tu estar incluído hoje no mercado de trabalho,** onde se tem perspectiva de crescimento **tu tem que no mínimo saber um pouco de tudo** (Edson)

**Eu precisei me casar, ir embora voltar e ter uma empresa, uma pequena empresa com meu cunhado pra despertar novamente o desejo do estudo. A gente teve uma loja de material de solda, e por causa disso, dessa oportunidade, eu acabei querendo voltar.** E ai eu fui atrás, estudei no Júlio Plaif, não sei se tu conheces. (...) Conclui o ensino fundamental lá (...) Foi muito legal assim, nossa maravilhoso. Eu me realizei voltando a estudar (Daiana).

Nas narrativas, observa-se a forte relação que os estudantes estabelecem entre escolarização e oportunidades no mercado de trabalho. Arroyo (1996) destaca que o contexto da globalização, as tecnologias e as novas formas de organização do trabalho exigem do trabalhador mais do que experiência prática, exigem outras competências vinculadas à educação básica como a capacidade de se relacionar, de diferenciar e de fazer escolhas. No entanto, o autor indica que, apesar da escolarização básica ser uma exigência do mercado de trabalho, atualmente não temos uma verdadeira educação básica, o que temos é um projeto de escolarização elementar, primária e rudimentar.

Na fala de Juliana, há referência a relação entre o nível de escolarização e mercado de trabalho, envolvendo a passagem do modo de produção taylorista-fordista ao Toyota. A entrevistada indica, na sua fala, que quando começou a trabalhar, a escolarização não era exigida, mas atualmente as coisas mudaram. Segundo Kuenzer (2005), durante o período taylorista-fordista era priorizado o modo de fazer e o disciplinamento, sendo considerado desnecessário ao trabalhador conhecimento científico e intelectual:

Nessa concepção o que fundamentou os cursos de treinamento das empresas, de qualificação profissional das agências formadoras e os médios profissionalizantes, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico-tecnológico não se apresentavam como necessidades para os trabalhadores. Para estes, o conceito de competência profissional compreendia alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem-definidas, de reduzida complexidade, e estáveis (p.31).

Nas narrativas dos sujeitos aparecem expectativas em termos de mudanças profissionais que a conclusão do ensino fundamental e médio poderiam oportunizar frente ao mercado de trabalho. Segundo Arroyo (2000): *“A maioria dos programas continuam assumindo como função social primordial da escola titular ou credenciar, visto que cada vez mais a titulação é um dos critérios de seleção da força de trabalho, de status social, de empregos diferentemente remunerados, de empregabilidade”* (p.38).

Devido às mudanças no mundo do trabalho ocorridas, à globalização e a reestruturação produtiva exige-se um trabalhador de novo tipo, que domine

capacidades intelectuais e adapte-se a esse modelo de produção flexível (Kuenzer, 2005).

FRIGOTTO (2005), no entanto, refere a relação entre a escolarização e o mundo do trabalho, não deve ser linear, mas mediada:

Nesse horizonte, a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condições da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (p.74).

A escola tem importante papel na qualificação profissional dos alunos, porém a escolarização não é garantia de acesso ao trabalho. O projeto político-pedagógico das instituições precisa criar estratégias para que os discentes possam ir além desse horizonte, percebendo a escolarização como espaço para desenvolvimento de habilidades, competências cognitivas e de formação humana.

A leitura que os estudantes fazem da falta de oportunidades frente ao mercado de trabalho devido à baixa escolarização pode ser relacionada às mudanças tecnológicas das empresas que exigem trabalhadores cada vez mais preparados para intervirem, de forma criativa e dinâmica, tornando-se a escolarização condição relevante nesse contexto. Para Kuenzer (1999) a presença de ciência e tecnologia exigem mais desenvolvimento cognitivo e conhecimento do trabalhador e este não mais relativo ao saber fazer na prática:

A primeira a considerar é a crescente presença de ciência e tecnologia nos processos produtivo e social, a partir do que se estabelece uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e não mais relativo ao saber fazer, cada vez menos necessário. Ao contrário, a crescente complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar

com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante. Mesmo para desempenhar tarefas simplificadas, o elevado custo de um investimento tecnologicamente sofisticado exige trabalhadores potencialmente capazes de intervir crítica e criativamente quando necessário, além de observar normas que assegurem a competitividade e, portanto, o retorno do investimento, através de índices mínimos de desperdício, retrabalho e riscos (s.p).

Sendo assim, além do trabalhador necessitar de escolarização para trabalhar com as tecnologias implantadas nas empresas, ele precisa saber trabalhar em equipe, desenvolver determinadas habilidades comportamentais, ser criativo, flexível, buscando aprender no contexto da empresa, bem como buscando conhecimentos fora dela. No entanto, embora a certificação escolar e também a formação profissional adquirida em cursos técnicos e superiores sejam necessários, não são suficientes para garantir uma colocação no mercado de trabalho formal, almejado por grande parte dos estudantes. Conforme destacado por Kuenzer (1999), quem determinará as competências necessárias para cada situação e em que medida e período será o mercado de trabalho.

Outro dado revelado nas narrativas diz respeito à busca da escolarização para suprir necessidades pessoais dos sujeitos. Os entrevistados relacionam a conclusão dos estudos com realização pessoal e resgate da auto-estima. É o caso de Viviane que tinha vergonha de dizer que não tinha nem o ensino fundamental completo. A relação entre escolarização e auto-estima que participantes de programas de elevação de escolaridade estabelecem, já foi assinalado por Franzoi (2006), em sua pesquisa sobre o Projeto Integrar.

O que parece ser principal mérito do Integrar, segundo os entrevistados, é o fato de ser um importante espaço de desenvolvimento pessoal. Traz aos alunos um sentimento de terem recuperado alguma coisa que haviam perdido (...) atua como uma segunda chance de socialização – e conseqüente elevação da auto-estima (p.108).

Pode-se afirmar que os estudantes retornaram à escola, num primeiro momento, interessados nos benefícios que a escolarização poderia lhes oferecer face ao mercado de trabalho. Porém, durante o processo de ensino-aprendizagem na escola, perceberam mudanças pessoais, tais como a elevação da auto-estima.

Segundo Arroyo (2009) as experiências escolares podem trazer para os sujeitos novas possibilidades ou a reprodução da mesmice.

A retomada da trajetória escolar desse jovem-adulto trabalhador pode se converter em uma experiência não apenas escolar, mas humana, decisiva no momento em que se abrem esperanças de vida no trabalho, na relação afetiva, familiar ou na participação em um grupo cultural ou em uma ação militante ou política. (...) A volta à escola tanto pode ser um incentivo para acreditar que tem sentido tentar ser sujeitos de novos percursos, como pode ser a última tentativa de saída (p. 107).

Em síntese, o conteúdo das narrativas evidenciou que a retomada dos estudos construiu novas imagens pessoais para os sujeitos da pesquisa, que vêem, na escola, um espaço para oportunidade de mudanças profissionais e também pessoais.

### **7.1 O PROEJA enquanto possibilidade de qualificação profissional – na fala dos estudantes participantes do Programa**

Procurando compreender, com mais clareza, o percurso de escolarização dos participantes da pesquisa, busquei aprofundar as razões de escolha do Programa, para poder, a partir das suas narrativas, problematizar o PROEJA enquanto possibilidade de qualificação profissional para esses sujeitos, que tiveram trajetórias descontínuas no contexto da escola e do mundo do trabalho, e que foram vítimas do trabalho infanto-juvenil. Quando questionados sobre as razões de ingresso no PROEJA, os estudantes afirmaram:

Busquei o PROEJA porque me **faltava o segundo grau** (Frederico).

E eu tinha **um sonho** de fazer: um dia **eu quero fazer o segundo grau**, quero fechar. E aí surgiu essa oportunidade aqui, e como tinha um curso técnico integrado, a princípio eu pensei vou me formar técnica em administração. É o que eu quero, quero meu comprovante, o canudo e deu (Flávia)

No meu trabalho também (refere o incentivo para participar do PROEJA), (...) **Eu quis um técnico porque disseram: “tu vai estudar no CEFET,**

**olha. No CEFET. Imagina tu**". Porque a propaganda da escola sempre foi grande. (...) A imagem é boa, muito forte (Luana).

Eu não queria curso técnico. **Eu estava atrás de um segundo grau**. Eu tava atrás, eu queria fazer o médio. (...) Fazer um ensino médio pra poder mudar de ambiente de trabalho (Viviane).

O PROEJA... é que é assim, **a escola aqui é bem conceitualizada**, e eu sempre quis colocar meus filhos aqui, uma delas até fez prova porque eu insisti, mas ela não queria muito (Juliana).

**Na verdade não era nem pra mim, minha esposa queria fazer aqui**. Ai ta, me incentivou bastante, vamos fazer, e ai eu acabei vindo aqui e eu consegui e ela não conseguiu. Ela conseguiu no outro ano. (...) **Mas até pela escola ser conceituada** (Edson)

Na verdade, tinha uma coordenadora e tem ainda, hoje ela não trabalha mais na escola, trabalha na Secretaria de Educação, ela sempre **nos incentivou** muito, eu tenho uma consideração grandiosa por ela, assim. Sempre conversava, dava apoio, e ela nos apresentou o CEFET (...), falou do curso, nos falou da escola e eu fui uma das que fez a inscrição. E hoje, quando eu digo: "eu estudo numa escola técnica, no CEFET, todo mundo já, não sei, mas as pessoas"... (refere a mudança de postura das pessoas quando diz que estuda em uma escola do governo federal) (...) Acho **que a escola tem uma grande imagem** (Daiana)

Conforme os depoimentos dos estudantes, o desejo de concluir o ensino médio persistiu e foi a principal razão de escolha do PROEJA. Mas inicialmente, o ingresso no Programa foi motivado pela busca de certificação, como explicitado por Flávia, destacando a relação entre a escolarização e a ocupação no mercado de trabalho ao afirmar: "*quero meu comprovante: o canudo*".

A escolarização básica é direito garantido pela constituição do Brasil, mas apesar do direito adquirido legalmente, mas se observa no contexto do dia-a-dia a dificuldade de colocar a lei na prática. Para Frigotto (2005), o ensino médio é um direito social e subjetivo para os jovens:

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserve sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-lo mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (p. 77).

A questão da qualidade e o conceito da instituição de ensino também apareceu como motivação para ingressar no PROEJA. Nos relatos de mais da metade dos entrevistados a motivação para ingressar no Programa foi a oportunidade de estudar em um instituto federal. Segundo Santos (2010), a entrada dos alunos de EJA, nessas instituições, marcadas por rigorosos exames de seleção que muitas vezes os excluía, é algo inédito na história brasileira. Os sujeitos revelaram que o conceito da escola é tão bom perante a comunidade que, por vezes, têm tratamento diferenciado por lá estudarem. Isto, por sua vez, reflete positivamente na sua auto-estima e valorização pessoal.

Lembrando do percurso dentro do PROEJA, muitos estudantes referiram as dificuldades encontradas para dar seqüência aos estudos. Para muitos era difícil conciliar escola e trabalho. Por outro lado, durante a reflexão indicaram possibilidades que encontraram durante a caminhada e projetos que pretendem realizar após a conclusão do curso:

Comecei a estudar no PROEJA em fevereiro de 2007 e junto comecei a trabalhar em uma fábrica de produção alimentícia. Era auxiliar de fábrica. Estava ficando difícil conciliar casa, trabalho e escola, pensei em desistir, mas meu esposo não deixou. Fui levando até o final de ano a situação. Em janeiro de 2008 sai do emprego e na volta as aulas em março comecei a trabalhar como bolsista na escola, trabalhava à tarde quatro horas e ***explodiu em mim o desejo de crescer, não mais ser uma simples auxiliar de fábrica, ou babá, ou faxineira e sim alguém com um grande potencial de aprendizagem. Quero continuar estudando, eu estou entre Letras e Pedagogia, mas assim pra me formar e trabalhar nessa área sabe, EJA, PROEJA, nessa parte da educação de jovens*** (Flávia).

Senti que as chances estavam passando em minha frente por isso voltei a estudar e ***o PROEJA foi minha porta de entrada para retornar. E hoje sou outra pessoa, mais confiante, com pensamentos e idéias diferentes para melhor. Estou pensando em fazer, um vestibular pra área de mecânica.*** Mas eu to meio assim porque minha família, porque fiquei 3 anos longe da família, longe não (Frederico).

Um dia meu esposo descobriu a vaga no PROEJA. O grande marco na minha vida. Aqui estou, primeiro ano muitas dificuldades, rever coisas que estacionaram lá atrás, que precisavam ser revistas. Segundo ano começou a melhorar e cair a ficha que realmente os estudos fazem parte do ser humano e são necessários. Como ser humano é indescritível a importância do técnico Administrativo na minha vida. ***Área que envolve as humanas é realmente minha área. Quero fazer faculdade, na área de Sociologia, que eu me encontrei muito. A professora debateu muito esses assuntos e eu acho que vou contribuir bastante*** (Luana).

Então um dia na lotação eu vi o anuncio em um cartaz dos cursos do antigo CEFET. Eu então vim até a escola me informei e me inscrevi, na época era sorteio e com a graça de Deus fui sorteada. ***Me agarrei a esta***

***oportunidade com unhas e dentes e hoje estou quase concluindo este curso no qual eu e minha família nos orgulhamos muito.*** (...) o que eu posso falar de um curso que veio como este que modificou minha e tenho certeza que daqui pra frente, só virá coisas boas (Viviane).

Eu sempre quis fazer administração de empresas (...) Entrei no curso do PROEJA no IF Sul, porque no IF Sul teria o ensino médio com o técnico administrativo juntos. **Por que ter um técnico nos dias de hoje conta muito para a vida profissional. Quero fazer vestibular aqui na escola mesmo, e já vou me inscrever no outro técnico de contabilidade** (Juliana).

Retornei novamente em 2007 agora no PROEJA com Administração. **Resolvi voltar porque sei que minha qualificação profissional vai melhorar.** (...) Aqui no PROEJA só tenho a agradecer o apoio dos professores, dos colegas que são maravilhosos (...) são pessoas de garra, persistentes. (...) Não foi fácil durante este tempo de 3 anos muitas vezes levantar cedo 5h30 minutos da manhã e indo dormir às 01h da madrugada, mas valeu a pena (Edson).

O PROEJA mudou a minha história de vida, foi através dele que eu cheguei onde estou e será através dele que chegarei mais longe. **Pretendo fazer faculdade, porque quero me qualificar e pretendo fazer duas coisas: trabalhar com administração, mas quero fazer faculdade de Psicologia.** É um sonho, um desejo acho que sou capaz me identificar com a Psicologia e amo trabalhar na área administrativa (Daiana).

Segundo Kuenzer (2005) o ensino médio traz aos jovens a possibilidade de atender a duas demandas: o acesso ao trabalho e a possibilidade de seguir os estudos.

Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior; o Ensino Médio, portanto, deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de seus estudos, com competência e compromisso (p.38).

Durante sua trajetória no PROEJA, os estudantes participantes da pesquisa revelaram ter encontrado algumas dificuldades para seguir no curso. Apesar do PROEJA ser um programa inovador, pois abrange a educação básica e também um formação profissional técnica, ele está destinado a jovens e adultos que, na maioria das vezes, são trabalhadores, responsáveis pelo sustento da sua família. Segundo Franzoi et al (2010), o PROEJA é uma segunda chance para essas pessoas, no entanto, continuam aparecendo indicadores de abandono:

Todavia, muitas são as resistências a essas inovações e muitos são os problemas a serem superados nesta mudança de rumo das políticas de educação profissional da EJA no Brasil. Entre as dificuldades a serem ultrapassadas estão os indicadores de abandono da EJA, em especial no ensino médio. Visando a romper com a história de exclusão que essa realidade desvela, o governo federal aposta na articulação da educação profissional na modalidade EJA com as redes de educação pública em nível médio, em especial com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (p.179).

Segundo o texto da referida autora, no caso do Rio Grande do Sul, em 2007, havia casos de evasão no Programa, destacando-se um dos cursos ofertados na região metropolitana de Porto Alegre, que tinha 50% de evasão. A preocupação com o abandono escolar está presente no PROEJA. A partir dos relatos dos entrevistados participantes dessa pesquisa, ficou evidenciado que as principais dificuldades que encontraram e, no caso de alguns foi quase determinante para que chegassem a pensar em parar de estudar, foi a ausência no núcleo familiar, já que as aulas aconteciam a noite e durante o dia os estudantes trabalhavam. No caso das mulheres, especificamente, as dificuldade estava em conciliar os estudos com o cuidado da casa e dos filhos, realizando uma tripla jornada de trabalho. Durante o dia trabalhavam para ajudar no sustento da casa, à noite vinham para escola e, depois das aulas, organizavam a casa e davam atenção aos filhos. Os dados coletados pelo grupo de pesquisa CAPES/PROEJA em 2009 indicam que essa turma de terceiro ano de Administração, ao longo dos três anos de curso atingiu um número de 16 evadidos, iniciando as atividades com 35 alunos e terminando o ano com 19.

A tripla jornada, no caso das mulheres, e conciliar o trabalho e a escola no caso dos homens, caracterizou, para alguns estudantes do PROEJA um novo “desencontro” com a escolarização. Arroyo (2009) acredita que existe uma diversidade de vivências na escola, e o percurso de escolarização pode ser uma nova possibilidade ou o convencimento da incompatibilidade de trajetórias de vida e escolares:

Do percurso que tantos jovens-adultos fazem de volta a escola podem sair encontrando o sentido do conhecimento e do estudo como podem sair mais convencidos de que as trajetórias escolares são incompatíveis com suas trajetórias humanas e que não acrescentam novas luminosidades para sua compreensão e menos para sua mudança. Ai a decepção com a escola

será confirmada e atestada. Esta será o certificado mais convincente de anos de sacrifício por voltar a estudar como jovens e adultos (p.107-108).

Para parte dos alunos dessa turma focalizada, a escola deixou de fazer parte do seu cotidiano. Para os que permaneceram, apesar das dificuldades encontradas, a vontade de se manter na escola e concluir os estudos foi ainda mais forte. Para os sete participantes da pesquisa o PROEJA significou uma espécie de “porta aberta”, que lhes indicava vários caminhos. Nas suas falas identificamos que a conclusão do curso era a realização de um sonho, além de valorizarem o reconhecimento da família. Identificado pelos estudantes como uma possibilidade de qualificação profissional, o PROEJA foi caracterizado, ainda, como uma possibilidade de transformação humana. Todos os sete entrevistados fizeram referência às transformações internas que o curso provocou, destacando o desenvolvimento de criticidade e a valorização pessoal.

Outro aspecto a destacar é a gratidão e respeito manifestados pelos educandos, em relação aos educadores, principalmente aqueles que acreditaram e ainda acreditam no potencial do Programa. Segundo Franzoi et al (2010) o trabalho pedagógico dentro de Programas como o PROEJA demanda um olhar do professor *ad-mirado* e muito atento:

A discussão dos saberes adquiridos por adultos em situação de trabalho e sua relação com propostas pedagógicas em modalidades de ensino como a do PROEJA não é simples. Demanda um olhar *ad-mirado* e muito atento. Inicialmente é preciso considerar que se está falando de estabelecimentos marcados pela tradição de reconhecimento qualificado para certificar e legitimar a formação técnica produzida pelos currículos e pelos rituais voltados para determinado público. A formação para o trabalho, construída ao longo da história das instituições da Rede Federal de Ensino Técnico, tem sido a tônica do trabalho de educação profissionalizante nessas instituições. O ingresso, nessas escolas, de um público específico, como o do PROEJA, implica uma novidade, tendo em vista que são sujeitos que já tem uma formação no e pelo trabalho. Esta distinção traz consigo um conjunto de elementos que problematizam os saberes desses adultos ingressantes, estranhos à tradição das escolas técnicas e, conseqüentemente, aos saberes dos seus professores (p.172).

Durante as narrativas identificamos que os alunos destacaram positivamente o trabalho dos professores; no caso de Juliana, atribuiu a identificação do desejo de

cursar sociologia as discussões em aula com a professora da disciplina. Flávia decidiu que também seria professora da EJA, espelhando-se no trabalho dos seus próprios professores dessa modalidade de ensino. Já Eduardo acredita que a persistência de alguns professores que acreditaram no potencial do público alvo do PROEJA refletiu em um bom trabalho docente em sala de aula, o que culminou para que permanecesse no curso. Segundo Arroyo (2009), o retorno à escola pode significar a abertura de novos horizontes humanos dependendo do profissionalismo dos mestres. Nas palavras do autor:

É interessante constatar que a retomada do percurso escolar por tantos jovens-adultos estará motivada pelos rumos de sua trajetória social. Iniciando-se no mundo do trabalho ou ameaçados pelo não-trabalho, recolocarão os sentidos da escola e do estudo. Do trabalho para a escola, fazendo o percurso inverso ao feito ainda adolescentes: da escola à sobrevivência. Milhares de jovens-adultos, depois de anos de errância, tentarão o caminho o caminho inverso, do trabalho, da experiência afetiva, da expectativa dos filhos para a escola noturna. Promessas e esperanças de luminosidades nas suas trajetórias humanas que parecem dar novos sentidos ao esforço de se submeter de novo às disciplinas escolares. A realização dessas promessas de luz vai depender de novo da própria experiência escolar e das possibilidades de articulá-las com o trabalho, a família, com sua realidade social concreta. A crença na promessa de que desta vez a escola poderá abrir seus horizontes humanos vai depender do profissionalismo dos mestres. Tanto podem descobrir-lhes o sentido do estudo, do conhecimento, da cultura devida, trazer luminosidades para a compreensão de suas existências, como podem desestimulá-los a lançá-los no caminho sem volta do desencanto (Arroyo, 2009, p. 106).

O cotidiano escolar têm como atores principais os alunos e seus mestres, aliás, sem eles não se faz escola. Portanto, o professor precisa estar atento às trajetórias de vida dos seus alunos, não apenas no PROEJA, em qualquer nível de ensino. Apesar de não ser uma tarefa fácil, ela pode ser decisiva no sucesso ou fracasso escolar dos alunos. No relato de alguns entrevistados ficou evidenciado a admiração que têm pelo seu professor; por outro lado, nos depoimentos de outros, foi possível identificar como motivo para o abandono escolar a falta de compreensão, por parte do professor, da realidade vivida pelos alunos. Mais do que regular notas e horários, a escola precisa ser espaço de compreensão, diálogo e escuta.

A pesquisa revelou a contribuição do PROEJA enquanto possibilidade de qualificação profissional nas atividades de trabalho atualmente exercidas pelos estudantes. Os sete entrevistados indicam que, apesar de não trabalharem todos na área administrativa (o curso do qual participam é o de Administração), os saberes escolares têm contribuído para seu melhor desempenho no trabalho, principalmente no que diz respeito à comunicação com as pessoas:

Contribuiu sim, **antes** eu era assim meio, muito **tímido**, então isso me atrapalhava bastante. (...) **Vindo pra cá, me ajudou bastante.** Antes a timidez era tanto assim em expressão, tinha aquele gelo, quando eu ia falar com uma pessoa ficava assim naquela ansiedade, então o colégio me ajudou bastante nessa parte. **Então hoje eu falo com as pessoas normalmente (...)** **O curso me mostrou várias formas de aprendizado, disciplinas que mudaram minha percepção e hoje se as oportunidades surgirem eu estou preparado** ( Frederico).

**Mas também ninguém me deu chance pra mostrar o outro lado, o outro potencial. E ai eu vim pra cá,** ai eu fiquei um ano, eu tava trabalhando tive que parar porque estava muito puxado, assim. Levantava às 6 horas e saía daqui às 11h. Ai meu esposo me ajudou bastante, disse não, opta por um que é tu estudar e te formar, te dedica e realmente foi a melhor coisa que eu fiz. **Eu pedi pro que era coordenador, perguntei pra ele como é que se fazia, e ele me ajudou, me apoiou** “não tu preenche a ficha, e quando tiver uma vaga eu te puxo”. (...) Ai eu fui à recepcionista dos professores lá na sala dele, e ai no começo foi difícil até eu conseguir entender, mas eu não tinha trabalhado na frente do computador. **Eles foram me ensinando.** Eu **desabrochei como uma flor, minha mente...** é como tem uma frase do Einstein que a mente depois que ela se abre, realmente ela não volta mais ao tamanho que era. Se abriu de uma maneira, assim sabe, que eu **não consigo regredir nem imaginar mais, eu só consigo pensar pra frente...** E ai falando da empresa, eu to fazendo estágio em uma empresa, nunca imaginei, nunca. Me imaginava lá na linha da produção, quando eu passo e vejo as meninas eu me vejo assim, eu sei que eu seria boa naquilo que elas estão fazendo, mas assim eu sei que eu posso ser melhor ainda naquilo que eu to fazendo, sabe. Esta sendo muito legal essa parte, o escritório na administração, tirando nota, sabe atendendo cliente, fazendo ordem de compra. **É muito enriquecedor, eu olho uns anos atrás, nossa, eu não acredito** (Flávia)

**No meu trabalho eu consigo. Na parte de comunicação e organização** (...) que nem hoje, os alimentos na parte de compras, como eu tenho o curso, eu consigo separar os setores e analisar os pedidos, se está legal. O que eu recebi bate com o que ta na nota (Luana).

**Melhorei muito mais. A escrever textos, nossa (...)** **Eu disse não, já estou PRE parada .** (...) Hoje eu vejo assim que eu sou realmente capaz de fazer o que muita gente que eu olhava e dizia nossa como deve ser isso ai, um bicho de sete cabeças, talvez. Eu não vou saber fazer nunca. E eu não tenho dificuldade nem na informática que só tive informática básica, nem nisso tenho dificuldade (Viviane)

Muito pouco. **Muito pouco dentro da produção.** Porque é totalmente diferente, é chão de fábrica, eles não aceitam, as pessoas não são tão informadas assim. Eu procurava assim **só no meio assim de como lidar com as pessoas, como tratar as pessoas, isso aí eu usei bastante do que eu aprendi aqui** (Juliana).

Que nem eu te disse, **eu to aproveitando agora. Eu já to aproveitando. Tudo o que eu to aprendendo, aprendo aqui eu tento colocar na prática na minha vida profissional. E como eu trabalho por conta com vendas organização, gastos, fluxo de caixa, tudo, tudo** (Edson).

**Nossa eu acho que tudo o que eu aprendo aqui eu uso lá. Principalmente assim em termos de educação, de saber falar com as pessoas, atender telefone. Comunicação com o público.** Eu gosto, particularmente eu sempre gostei, sou muito falante, mas eu acho que muita coisa que a gente vê aqui voltada pra isso eu tem que fazer lá (Daiana).

Sendo assim, entendo que o PROEJA foi uma possibilidade de qualificação profissional para os sujeitos participantes dessa pesquisa, pois conseguem relacionar alguma forma o que aprendem na escola com o que trabalham, mesmo não atuando na área administrativa. Por outro lado, cada um indica o que desenvolveu individualmente no seu espaço de trabalho, a partir do que aprendeu na escola.

## 8 MARCAS FORMADORAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA

Como a metodologia de trabalho envolve um trabalho de pesquisa e formação do sujeito participante da investigação, com inspiração metodológica em Josso (1999, 2004), optei por identificar nas narrativas dos sujeitos as marcas formadoras destacadas por eles no decorrer da construção de narrativas biográficas.

A experiência a respeito do trabalho biográfico relatada por Josso (2004) indica que o que somos hoje tem relação com o significado que atribuímos às experiências vividas em nosso passado. Vivências que se tornaram formadoras se constituem em elementos fundamentais no processo investigativo. Segundo Josso (2006),

O trabalho biográfico não consiste somente em fazer reemergir essas lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta esse trabalho. Uma vez que a perspectiva biográfica com a qual eu trabalho abraça a história de uma vida, é preciso chegar a um momento charneira de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo - o processo de formação – que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro (p. 378).

JOSSO (2004) aponta em seus estudos que as experiências são significativas em relação ao seguinte questionamento: “O que é minha formação?” Destaca também que, para a experiência ser considerada como formadora, é preciso que se fale a partir do ângulo da aprendizagem. Essa experiência envolve atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que constituem a subjetividade e moldam a identidade do sujeito. Neste sentido, torna-se pertinente, durante a construção da narrativa dos sujeitos, refletir e buscar compreender os caminhos por eles percorridos.

Para essa etapa do trabalho, os dados utilizados foram coletados a partir da discussão realizada no grupo, sendo essa a última etapa do trabalho empírico. Para o momento da confrontação, utilizamos a narrativa escrita e os relatos feitos pelos estudantes no grupo.

Segundo Josso (2004) nesse momento acontece um distanciamento entre o papel de leitor e autor dos sujeitos:

É o primeiro momento de distanciamento em relação ao seu papel de leitor de um terceiro autor e em relação ao seu papel de leitor da sua própria narrativa. Por vezes, os textos pedidos na primeira fase apresentam-se como bóias de salvação no turbilhão das questões que interpelam o participante, por outras, esses textos são totalmente esquecidos e dão lugar a uma nova configuração, nascida de uma síntese implícita e intuitiva do que se trabalhou em cada uma das etapas vividas (p. 151).

O texto que segue, traz as vivências e marcas formadoras no contexto do trabalho e escolarização dos alunos do PROEJA participantes da investigação, bem como, as experiências formadoras da própria pesquisadora no contexto da presente pesquisa .

### **8.1 Vivências e marcas formadoras no contexto da escola e do trabalho dos estudantes do PROEJA**

Apesar do grupo se conhecer há pelo menos três anos, houve resistência no que diz respeito à leitura das narrativas no grupo. Optei, então, por trabalhar a partir da leitura individual das narrativas e iniciamos um processo de diálogo sobre o que viveram, procurando elementos que indicassem que aprendizagens aquelas experiências lhes trouxeram.

No que diz respeito às vivências no trabalho no período infanto juvenil, os participantes da pesquisa destacaram marcas positivas, relacionadas ao amadurecimento pessoal e aprendizagem de tarefas práticas.

Eu fui morar em uma fazenda, trabalhar. E posso dizer com muito orgulho que foi um aprendizado. Eu não tinha salário, mas eu tinha o carinho e amizade deles. Eu cuidava dos animais, trabalhava na agricultura. Ah naquela época, uns dez, doze anos. **Isso me fez crescer depressa, porque aos doze anos eu tinha responsabilidade de adulto. Gostava desse lugar, do trabalho e das pessoas que eu vivia que me ajudaram a formar minha personalidade. Por isso não me arrependo de ter deixado**

**a escola cedo para trabalhar, porque a escola não ia me proporcionar o que eu aprendi lá (Frederico).**

**Eu já vejo assim, eu se só tivesse estudado, tivesse uma formação, não tivesse trabalhado, não tivesse essa dificuldade eu não teria as experiências, vivências de vida que tenho hoje, só estudando ... se tivesse que trocar hoje, eu não trocava. As dificuldades e o trabalho cedo que eu tive que sair de casa pra trabalhar, fez parte da minha história de vida e da minha maturidade. Porque naquele momento se fazia a necessidade do trabalho, a gente estava aprendendo daquela maneira, cada vez que eu aprendia uma coisa na escola...depois eu não sabia nada, ai na fazenda, com a patroa era um aprendizado, e isso vai me servir pro resto da minha vida. Então foi formador (Luana).**

Eu acho que foi formador...por mais difícil que foi naquela época, por mais difícil que tenha sido, hoje tu traz **uma experiência que as vezes tem a ver com a formação do teu caráter. Hoje reflete o que tu foi aprimorando, aprendendo (Flávia).**

Por outro lado, referiram o processo de exploração de “pessoas sobre pessoas” e o abandono escolar, como tendo sido decisivos para que o lugar que ocupam hoje no mercado de trabalho não seja aquele que sonhavam:

**Eu acho que parar de estudar para trabalhar quando tu ta saindo... entrando na adolescência eu acho que traz todos prejuízos que puder, tu tem que parar de estudar, pra trabalhar e ai tu não retorna mais, vai voltar mais tarde como eu retornei. E as oportunidades...eu poderia já estar formada a muito tempo, porque nós não fizemos isso quando a gente estava lá na adolescência, trabalhando ... e estudando? E depois eu acho que eu não conseguia ver o estudo como importante como vejo hoje (Juliana).**

Acho que assim, pra mim que **trabalhei como babá meigo....mas não acho que tenha acrescentado. Só que assim não me arrependo...me arrependo, sim, pelo tempo de ter parado de estudar, mas ao mesmo tempo eu precisava muito ajudar minha família, eu me orgulhava muito de poder já trabalhar e ajudar minha família financeiramente (Viviane).**

Percebo, nas falas de Juliana e Viviane, a valorização da escolarização atualmente, o que, no período da adolescência, não tinham. A desvalorização da escola no período da adolescência, segundo Fonseca (2006), é recorrente junto a crianças e adolescentes que realizam trabalho infantil. Na sua trajetória a escola passa a ocupar um lugar secundário.

As experiências de Edson no mercado de trabalho, levaram-no a aprender que para o patrão, o trabalhador é somente um número, conforme referido abaixo:

Eu na verdade acho assim, **a experiência que eu trago, pela vivências que eu tive eu acho assim, na questão do trabalho, eu acho que nenhum patrão presta.** Tem várias empresas. Eu já trabalhei em pequena, multinacional e tudo e se tu fou ver até a empresa pequena, quanto mais pequena dependendo tu tem uma perspectiva de crescimento mais rápido ou algo assim, dependo da pessoa, patrão se tiver um bom coração de repente até pode dar uma amenizada, mas na verdade o patrão ele visa o lucro. **Ele contrata o funcionário visando o lucro, não adianta me dizer que não porque é. Tu ta lá pra dar o teu sangue, no momento que tu não der mais, tchau pra ti. Não pretendo voltar a trabalhar de carteira assinada.** Trabalhar para outras pessoas, porque em primeiro lugar eles tiram tu tempo, tempo com a família, tira...só é teu trabalho, tua pra mão de obra e deu. **É uma troca, eles te pagam e tu da a tua mão de obra. É uma troca e deu. Tu é só...principalmente na multinacional, tu é apenas um número 054635 e deu. É isso que eu vejo** (Edson).

No entanto, questionado por um colega no grupo, durante esse momento de troca, e diálogo, sobre o posicionamento que ele teria se fosse patrão, ou seja, se ele agiria da mesma forma, vendo seu empregado como apenas um número, Edson respondeu: *"Com certeza pensaria da mesma forma"*.

No contexto desse momento de troca entre Edson e os colegas, identifico relação com a discussão que Marx fazia em torno da preocupação do capitalista com os produtos que comprou – desde a mão de obra do trabalhador, matéria prima e o tempo de trabalho.

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija.

Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo lhe pertence de modo inteiramente igual ao produto do processo de fermentação em sua adega (Marx, 1996 p.304).

Apesar de não conhecerem a obra de Marx, os estudantes entendem as relações capitalistas, onde o patrão visa a mais valia, ou seja, o excedente entre o valor de uso (transformação de bens úteis) e o valor de troca (a transformação dos bens úteis em algo quantificável).

Luana, por sua vez, relatou a relação que entende entre escolarização e trabalho, dizendo que passou a ser mais valorizada por estar estudando:

Luana: Eu nunca participava das reuniões pedagógicas da escola e agora pelas minhas opiniões que eu dava/dou no meu setor, eles passaram a me tratar como importante no setor, que as idéias que eu tava colocando para as colegas estavam ajudando o ambiente, tava todo mundo dizendo vamos participar todos é importante.

Fica explícito na fala de Luana, que o papel da PROEJA transcende a qualificação profissional e a elevação de escolaridade, ele tem relação direta com a imagem que os sujeitos criam de si mesmos. O fato de Luana estar estudando fez com que se sentisse mais capaz de expor suas opiniões nas reuniões e sentiu-se mais valorizada por isso.

No que se refere às vivências que tiveram no PROEJA, Frederico, Edson e Flávia identificaram o papel importante que ele tem, destacando como marcas formadoras deixadas pela escola: formação de opinião, criticidade, transformação pessoal e profissional.

**A escola é formadora de opinião. Profissionalmente me ajudou a mudar. Eu consegui outro cargo na empresa onde trabalho, isso foi uma demonstração de que voltar a estudar ajudou...** Faltava alguma coisa e que foi eu voltar a estudar e as coisas aconteceram. Porém por mais que gente não deixe de lado, todos aqui **deixam a família, que era difícil no início**, ta sendo difícil ainda todo período em que a gente está na escola, a gente teve que deixar a família de lado. **A gente faz uma escolha** (Frederico).

Bah, eu acho que **fiquei um pouco mais chato**, já me falaram isso, antes tu era mais legal. Tu ta mais chato porque tu consegue ver as coisas de um jeito diferente, tu começa a dar a tua opinião de um jeito diferente. **A pessoa no momento que para de estudar para trabalhar, claro que se tu tens a necessidade... Mas tu para de evoluir.** Tu tens uma evolução, que nem a gente está tendo agora, se tu olhar pra trás o que a gente aprendeu em três anos aqui, pela evolução (Edson).

**As vivências na escola considero pra mim, como uma transformação humana, como pessoa e a transformação profissional. Tu sabia que tu tinha condições, mas ninguém te dava oportunidade** e não tinha, por mais que tu batalhasse que tu quisesse não tinha como; a partir do momento que alguém ali dentro te deu essa oportunidade, alguém viu que tu tinha essa oportunidade, que tu tinha essa capacidade que te abriu as portas, que te deu a oportunidade, então assim foi isso que eu vou levar pra sempre, por isso que eu acho que são formadoras, **são marcas que vão ficar em mim, foi o momento do crescimento pessoal e depois do crescimento profissional, do desenvolvimento profissional** (Flávia).

Entendo, a partir das falas, que o PROEJA foi vivido com intensidade diferentes, por parte de cada um dos sujeitos participantes da pesquisa, percebo esse processo de (re) visitação dessa experiência como tomada de consciência dessa transforma o.

Falar das próprias experiências formadoras,   pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribuiu ao que   "vivido" na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo,   também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe   nossa consciência e delas extrairemos as informa es úteis às nossas transa es conosco próprias e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004 p.48)

Percebo que o papel da educa o, vai além do ato de ensinar a aprender. Ele tem rela o com a subjetividade dos estudantes. No caso dos alunos do PROEJA, sua imagem pessoal estava fragilizada devido às experiências que tiveram ao longo da vida, tendo o abandono da escola deixado marcas. Por outro lado, o retorno   escolariza o fez com que esses sujeitos se percebessem como sujeitos capazes de fazer coisas que antes não sabiam que tinham condi es de fazer. Freire (1996) já postulava do papel transformador da escola, "*como experiência especificamente humana, a educa o   uma forma de interven o no mundo*" (p.98). Na fala de Flávia, identifico as palavras de Freire:

No 2 o ano aí foi um outro marco assim, foi uma guinada daí entra o lado profissional, no 1 o ano foi a transforma o pessoal, porque eu consegui respeitar tempos, eu consegui me entender como pessoa me conhecer mais como pessoa, como ser humano mesmo, assim; No 2 o ano foi como o lado

profissional, eu sempre trabalhei como auxiliar de fábrica, como babá, como auxiliar de limpeza, como faxineira mesmo, não desmerecendo essas funções, não é, mas era isso que eu me enquadrava, mas eu sentia que eu podia muito mais que eu tinha condições de ir muito mais de ir além, no 2º ano surgiu a oportunidade de ser bolsista dentro do Cefet, então ali foi assim um marco profissional aquela explosão onde ninguém segura mais assim, tu te descobre, e eu fui bolsista de abril de 2008 á abril de 2009, então assim eu fui colhendo fui absorvendo dos professores a experiência profissional junto com a experiência pessoal, foi só agregando assim valores, conhecimento, foi assim, eu digo assim um dos melhores anos de aprendizado da minha vida foi esse tempo que eu fique dentro do IF esses 3 anos, mas o 1º e o 2º o 3º já vai ser uma conclusão do que o 1º e o 2º te transformaram, então tu já vai vim com a transformação, mas o 1º é onde tu entra crua, entra bruta e tem que ser lapidada e no 2º onde tu vai sendo lapidada.

Josso (2004) faz uma distinção entre dois tipos de aprendizagem que a experiência traz aos sujeitos: “aprendizagem pela experiência” e “experiência existencial”:

Mas gostaria que se admitisse a importância de se fazer uma distinção entre “experiência existencial” e “aprendizagem pela experiência”. Com efeito, a experiência existencial diz respeito ao todo da pessoa, diz respeito à sua identidade profunda, à maneira como ela vive como ser; enquanto a aprendizagem a partir da experiência, ou pela experiência, está relacionada apenas às transformações menores. Ainda que adquirir uma competência ou um saber-fazer instrumental ou pragmático possa mudar um certo número de coisas numa existência, não há verdadeiramente uma metamorfose no ser; há uma contribuição, por vezes, uma perda, mas não ocorre, na verdade, uma metamorfose (p.55).

Sendo assim, no contexto das falas dos estudantes participantes da pesquisa, entendo que a aprendizagem pela experiência está relacionada ao que aprenderam no PROEJA, tais como escrever melhor, conseguir expor suas idéias, sentir-se seguro para falar em público superando muitas vezes a timidez, como também aprenderam noções de informática e tantos outros saberes foram aprendidos durante esses três anos de curso. Por outro lado, identifico a experiência existencial, relacionada às transformações maiores, relacionada a uma metamorfose do ser, como o resgate da auto-estima dos sujeitos, e também a criticidade adquirida. O fato de hoje se sentirem capazes de desenvolver certas tarefas relacionadas à área a qual estão se capacitando e enxergar a possibilidade de irem mais adiante,

ingressando em um curso de ensino superior, indica uma transformação na identidade desses sujeitos.

## **8.2 Experiências significativas enquanto pesquisadora... No processo de caminhar com...**

A oportunidade de trabalhar nessa investigação com três etapas distintas – narrativa oral, narrativa escrita e reflexão em grupo numa adaptação da metodologia proposta por Josso (2004) – levou-me a perceber que, nas narrativas escritas, os sujeitos da pesquisa observaram certa lógica, na reflexão de cada uma das categorias propostas. Já na narrativa oral, não se preocupavam com as categorias, e sim contavam sua história de uma forma “menos organizada”. Josso (2004) destaca diferenciações quanto à organização do pensamento dos sujeitos nas narrativas escrita e oral:

Enquanto a escrita obriga a introdução de uma lógica na narrativa, o oral permite mais fluidez, como a justaposição por associação simples, sem relação explícita. A reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida, e que me permite situar o que hoje penso e faço, reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de se auto-observar e de refletir sobre si mesmo. Eu me formo, aprendo, conheço e não fui formado por, fui educado, ensinado etc., isto é, todas as fórmulas que fazem do sujeito aprendiz um continente dependente (p.130).

Em cada uma das narrativas o que se pretendia era que os sujeitos pudessem refletir sobre si mesmos, sobre sua trajetória, percebendo o que foi formador na sua vida, o que os transformou em uma pessoa com as idéias que hoje têm. Essa experiência me levou a perceber que cada uma das etapas “completava” a outra, enriquecendo o trabalho. Algumas informações que aparecem na narrativa oral foram “complementadas” pelo relato da narrativa escrita, auxiliando-me a atribuir sentido às narrativas dos sujeitos. Saliento, particularmente, a riqueza de expressão, de natureza afetiva (choro, alegria, orgulho de sua própria história, timidez, “vergonha” de contar sua história), presente nas narrativas orais. Tal situação destaca a necessidade de se considerar, de forma relacional, aspectos referentes à expressão cognitiva e afetiva dos sujeitos.

Algumas informações aparecerem na narrativa escrita, que aconteceu na segunda etapa do trabalho, após a pesquisadora já estar inserida na escola por algum tempo e já ter estabelecido o “vínculo” junto aos estudantes participantes da pesquisa. Em relação a esta questão, Josso (2006) indica que é preciso estabelecer um contrato ético no trabalho com histórias de vida:

A importância do elo nesse procedimento é explicitamente salientada pela constituição de um contrato pelo qual os participantes definem os limites que pretendem estabelecer a fim de garantir uma confiança possível para facilitar a socialização de seus relatos e a reflexão comum sobre o conjunto dos relatos. Ligar-se conscientemente por meio de um contrato ético constitui, portanto, a condição prévia ao procedimento (p. 375).

Acredito que tal relação ética é possível de ser estabelecida com o tempo e também mediante postura do pesquisador. Na etapa do trabalho em grupo, foi possível perceber, por parte dos estudantes, certa resistência em socializar sua história de vida, tendo alguns optado em não partilhar seu texto com o grupo. Apesar do grupo “se conhecer” há três anos, não se sentiam à vontade para socializar determinadas situações. O processo de negociação consigo mesmo é indicado por Josso (2006) como um procedimento constante que cada narrador tem consigo:

Um outro aspecto da importância do elo nesse procedimento se expressa na negociação quase permanente que cada narrador tem consigo mesmo ao longo do processo de pesquisa-formação a fim de decidir o que ele deseja partilhar e o que ele prefere guardar consigo (p.376).

Outra vivência que me fez refletir enquanto pesquisadora refere-se às respostas dadas pelos estudantes sobre a categoria mundo do trabalho, principalmente no que diz respeito às questões do trabalho realizado no período infanto-juvenil. No que refere ao trabalho infanto-juvenil fiquei “surpreendida” com o posicionamento de três entrevistados que avaliaram a experiência vivida no contexto do trabalho realizado no período infanto-juvenil como positiva e formadora enquanto pessoa. Tinha como representação que os estudantes do PROEJA que haviam experienciado tal situação, se sentissem prejudicados pela inserção no trabalho e o abandono dos estudos, mas estes sujeitos, ao contrário, indicaram como positivo o

fato de trabalhar no período infanto-juvenil, referindo que os estudos poderiam ser completados mais tarde, porque o que necessitavam, naquele período, era sobreviver.

Segundo Moscovici (1978):

Representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo, recolocá-lo, modificar-lhe o texto (...) As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostra-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica (p.58-59).

Olhando para a teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici (1978) compreendo que tal fenômeno vivido por mim enquanto pesquisadora me fez repensar alguns posicionamentos, pois trazia representações sobre o problema pesquisado, tais como: o trabalho infantil apenas como deformador, a culpabilização das famílias pela inserção dos filhos no trabalho; mas durante a pesquisa algumas representações foram se modificando. Tal processo fazer parte da caminhada do pesquisador. Conforme já referido por Edla Eggert, eu descobri que “*quando pesquisamos nos pesquisamos*”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante estes dois anos de imersão nessa pesquisa, percebi o quanto à discussão foi amadurecendo. Eu, enquanto pesquisadora fui trilhando caminhos que me oportunizaram crescimento pessoal e interação com o PROEJA.

Para mim, com o “fechamento” da dissertação ficou uma espécie de inacabamento,. Por outro lado, fica a sensação de “dever cumprido”, pois trabalhei de forma respeitosa com os sujeitos da pesquisa desde a coleta de dados no campo empírico até o tratamento dos dados.

O fato de ter aliado o PROEJA aos meus estudos referentes ao trabalho infanto-juvenil fez com que a investigação tivesse muito sentido para mim, permitiu aprofundar as reflexões em torno de Josso e estudar outros referencias teóricos, como Frigotto e Kuenzer, problematizando questões relacionadas a educação profissional e o mundo do trabalho.

O trabalho com pessoas jovens e adultos fortaleceu o meu contato com os estudos da EJA, já que durante os demais estudos que havia realizado, havia trabalhado, na maior parte das vezes, com crianças e adolescentes. O trabalho com os estudantes do PROEJA despertou em mim a vontade de trabalhar com o público adulto, fez com que eu descobrisse questões relacionadas à minha subjetividade: percebi que consigo criar um ambiente favorável para que as pessoas narrem suas histórias de vida, que consigam se envolver na pesquisa. Me descobri uma pesquisadora apaixonada pelo objeto de estudo, sem medos de desafios e que perante as adversidades, consegui, na medida do possível superá-las, devido ao envolvimento que tive com este estudo.

Os sujeitos participantes da pesquisa, mostrarem-se pessoas com trajetórias descontínuas de escolarização e trabalho, e apesar da relação truncada (Arroyo,2009) com a escola enxergam nela a possibilidade de mudança, não apenas em relação a ocupação no mundo do trabalho, mas também de natureza pessoal. A pesquisa revelou que a escolarização tem relação com a auto-estima dos estudantes das classes de EJA. Por já terem na sua história, uma relação de

abandono e (re)encontro com a escola, concluir os estudos, muitas vezes freqüentando a instituição escolar após um intensa jornada de trabalho, faz com que se sintam duplamente vitoriosos. Foi essa a expressão que enxergava no rosto dos participantes da pesquisa, quando perguntava “E agora, com a conclusão do PROEJA, o que pretende fazer?” Percebia olhares cheios de orgulho por terem conseguido chegar até o final do curso, pois, como referido durante a análise de dados, a evasão e o abandono dos estudantes do PROEJA é significativamente grande. Segundo Bonow e Del Pino (2010) os índices de evasão escolar nas turmas de PROEJA do RS indicam resultados extremos:

Quanto a aspectos referentes ao sucesso e à permanência, identificamos que até o momento da coleta de dados a evasão estava em torno de 23% dos alunos. No entanto este percentual médio resulta de índices bem extremos. De um lado, pode-se destacar a pouca evasão nos cursos de Operações Comerciais (IFRS/*Campus* Bento Gonçalves) e Instalação e Manutenção Industrial do CTISM (UFSC), respectivamente, com 11% e 12% de evadidos. De outro lado, a enorme evasão no curso de Informática (IFSul/*Campus* Charqueadas), com 50% de alunos evadidos. (p.10)

Para muitos estudantes inseridos no PROEJA, ele pode, num primeiro momento, caracterizar uma segunda chance, porém, durante o curso, quando encontram dificuldades para permanecer na escola, podem estar vivendo novamente o (des) encontro com o espaço escolar. Podem voltar a viver, de novo, a reprodução da mesmice (Arroyo, 2009) vivida na infância: a escola deixando para “segundo plano”.

Os estudos sobre trabalho infanto-juvenil revelaram duas grandes preocupações: a primeira está relacionada às condições de trabalho impostas as crianças e adolescentes, o que Fonseca (2006) chama de “piores formas de trabalho infanto-juvenil”. Além do crime que está por de trás da exploração da mão de obra infantil, o que preocupa são os tipos e as condições de trabalho: em carvoarias, na lavoura, em espaços domésticos. Nas narrativas dos sujeitos participantes dessa pesquisa ouvi relatos de pessoas que viveram esses tipos de trabalho e acabaram abandonando o espaço escolar, sendo esse o segundo ponto de preocupação: a relação entre o trabalho-infanto-juvenil e a escolarização.

Os dados aqui apresentados revelaram essa relação, pois, para cinco sujeitos, o ingresso no mundo do trabalho fez com que abandonassem a escola e duas pessoas acabaram abandonando a escola por outras razões, porém o trabalho também foi uma delas. Por isso que, os dados encontrados na pesquisa, relacionados ao referencial teórico estudado, me levaram a fazer a relação entre trabalho infantil e a educação de jovens e adultos. O fato de abandonarem a escola no período infanto-juvenil é algo que deixou cicatrizes nos estudantes do PROEJA que participaram da investigação, apesar de alguns não destacarem isso nas falas. A vontade de concluir os estudos sempre foi algo presente na trajetória desses sujeitos, estudar fazia parte do seu projeto de vida. Apesar de estabelecerem relação entre escolarização e ocupação no mercado de trabalho, a pesquisa revelou que, para alguns a escola abriu novas possibilidades de trabalho. Mas não foi apenas a escolarização, e sim a combinação de outros fatores, como a coragem de aceitar novos desafios, a rede social que estabeleceram pelo fato de estarem estudando na escola (no caso de três entrevistadas isso ajudou para que conseguissem fazer estágio extra-curricular na área administrativa). Entendo que seria essa a relação mediada entre a escola e o trabalho proposta por Frigotto (2005), que combine formação humana e acompanhe as mudanças técnico-científico do mundo do trabalho.

Por outro lado, é preciso especificar que, por de trás de toda política educacional, há o interesse do Capital, que dita o tipo de trabalhador e a qualificação profissional que deseja, conforme assinala Frigotto (2008):

Um vez mais afirma-se que a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação. Todavia, não é de qualquer educação e formação. Que educação e formação são essas, então?

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial) vinculados ao mundo produtivo de cada país. (p.44-45)

Porém apesar do interesse do Capital relacionado as políticas públicas, não pode ser esquecido, principalmente quando faz-se referência a educação de jovens e adultos, a longa história de lutas e acúmulos da sociedade brasileira, em relação a esse segmento da população.

Sendo assim, há uma relação entre escolarização e mundo do trabalho e políticas educacionais, que vai além do direito à escolarização. Para Arroyo (2008): *Vincular as políticas e as práticas educacionais às transformações no trabalho e à consciência dos novos sujeitos sócio-culturais significa sintonizá-las com uma concepção mais alargada e mais dinâmica do direito à educação.* (p.146)

Quanto a questão do PROEJA: enquanto possibilidade de qualificação profissional, entendo que ele é sim uma oportunidade para os sujeitos se qualificarem e elevarem sua escolarização. Por outro lado, entendo ele como uma possibilidade de crescimento intelectual, possibilidade de resgate da auto-estima dos alunos às vezes fragilizada, uma possibilidade de uma nova leitura de mundo. Freire (1996) postulava que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria construção”* (p.47).

A relação de respeito estabelecida por Freire em torno dos saberes dos jovens e adultos vindos para as classes de EJA permeou toda a sua prática e produção acadêmica. Para ele, o papel do professor não era o transmitir conhecimento.

(...) e ai já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo da sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996 p.22).”

A escola tem importante papel na qualificação profissional dos alunos. O projeto político-pedagógico das instituições precisa criar estratégias para que os discentes sejam preparados para interagirem com o conhecimento, e não apenas repetir e memorizar os conteúdos, para desenvolver a capacidade de usarem razão e emoção, experimentação e intuição.

Estudos de Baquero e Fischer (2004), apoiados em Rivero (1993) indicam que os programas formais da Educação de Jovens e Adultos abrangem sujeitos com pouca ou nenhuma escolarização que foram excluídos da/na escola:

Rivero (1993) destaca que os *programas formais* de EJA se inserem no sistema educativo e têm, como seus principais gestores, os ministérios e as secretarias (estaduais e municipais) de educação. Tais programas se dirigem a promover escolarização a adultos não escolarizados ou com baixos níveis de escolarização e a jovens que sofreram o processo de *exclusão da/na escola*. Eles têm uma correspondência com o sistema educativo regular, compreendendo programas de alfabetização, educação básica, fundamental e média, assim como qualificação para determinadas atividades de trabalho, a cargo de organismos especializados (p.250).

Desse modo, o PROEJA pode ser visto como espaço para conclusão da educação básica e também como possibilidade de qualificação para o trabalho. Para Bonow e Del Pino (2010) é necessário que se entenda que o conhecimento está vinculado a uma prática social:

As trajetórias escolares desses alunos se atrelam às trajetórias de vida social, cultural, econômica e política que abrangem muito além da organização social da escola. Faz-se necessário que esse programa seja concebido numa perspectiva de Educação Profissional Técnica integrada à modalidade EJA, onde o trabalho, ciência e cultura sejam considerados princípios fundantes na organização da proposta formativa escolar desses jovens e adultos/trabalhadores. Enfim, precisa-se reconhecer que o conhecimento está vinculado a uma prática social, construído historicamente pelo homem, possibilitando-o conhecer e reconhecer-se como um ser social, cultural, histórico-político. (p.12)

Arroyo (1998) destaca a relação entre os estudos referente ao trabalho e a educação, principalmente quando é assumido o trabalho como princípio educativo e a centralidade do trabalho humano como constituinte da condição humana, acreditando que o debate entre teoria e prática bem como profissionais que pesquisam sobre as relações entre trabalho e educação e aqueles que fazem à educação deveria ser constante. Assumo a idéia de que o trabalho de pesquisa com os estudantes trabalhadores do PROEJA é uma possibilidade de diálogo para o GT Trabalho e Educação, pois além de serem trabalhadores, em vezes com trajetórias

descontínuas no mundo do trabalho, fazem parte do sistema educacional em nosso país, e que em vezes têm relações truncadas com a escola.

Acredito que existe um potencial inovador nessa pesquisa, o trabalho com o tempo do passado, de certa forma um tempo de tristeza para muitos participantes dessa pesquisa, um tempo em que desacreditavam nos dias melhores, e o tempo do presente, onde existe um clima de esperança por dias melhores.

Essa é uma pesquisa que mostra a relação entre a educação de jovens e adultos, o trabalho infantil narrando histórias de sujeitos que frequentaram uma unidade escolar do PROEJA localizada na grande Porto Alegre. Considerando os dados problematizados nesta pesquisa, acredito que por muitos anos ainda teremos muitos alunos nas classes de EJA com histórias de vida muito parecidas com os estudantes do PROEJA que participaram dessa investigação.

Enfim, com este trabalho elucidado o fato de que o Programa PROEJA - para os estudantes participantes - é muito mais do que uma política de governo: é uma possibilidade de resgate de auto-estima, busca por uma certificação escolar, qualificação profissional e, ainda, melhor colocação no mercado de trabalho. Felizmente, para alguns estudantes inseridos neste Programa, realmente ocorreu a conquista de um novo espaço no mundo do trabalho, tornando seus objetivos alcançados. Sendo um dos paradoxos do PROEJA, ser um direito conquistados pelos estudantes da EJA, após anos de lutas e reivindicações, é um Programa que apesar de ser uma conquista, ao mesmo tempo está relacionado a outra face – a do interesse do Capital, que dita o perfil do trabalhador que o mercado de trabalho irá absorver e quem serão os *sobrantes* dentro do sistema produtivo.

## REFERÊNCIAS

ALVAS – MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNJDER, Fernando. O Planejamento de Pesquisas qualitativas in **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 2ed, São Paulo, 2002.

ANTUNES, Ricardo, ALVES, Giovane. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

ARROYO, Miguel. **Educação básica, profissional e sindical: um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos**. Palestra realizada na Escola Sindical 7 de outubro, 1996.

\_\_\_\_\_. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n.71, p. 33 – 40 jan. 2000.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Trabalho – educação e teoria pedagógica In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo; FISCHER, Maria Clara Bueno. A educação de jovens e adultos no Brasil:um campo político – pedagógico em disputa. São Leopoldo: **Revista Educação Unisinos**, vol.5, Jul – Dez, p. 247-263,2004 .

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 2007

CASTIONI,Remi. **Educação no mundo do trabalho, qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

COSTA,D;CALVÃO,L.Trabalho Infantil. IN:FRIGOTTO,G; CIAVATTA,M.(org.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro:DP&A, 2002

DEL PINO, M.A.B ; BONOW, Dirnei . A implantação dos cursos de proeja no rio grande do sul: dados preliminares sobre a permanência dos estudantes. In: **XV ENDIPE** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte-MG. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010. v. 1. p. 2-13.

FERRARO, Alceu R.; MACHADO, Nádie C.F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Revista Educação e Sociedade** . vol.23 n.79 Campinas Aug. 2002

FISCHER, Maria Clara Bueno et al. Os saberes do trabalho no cotidiano. In:**Anais do III Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre diálogos**, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2010.

FONSECA, Laura Souza. Trabalho Infanto-Juvenil: **Concepções, contradições e práticas políticas**. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil, 2006. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos. **Trabalho, educação e saúde** (Online), v. 8, p. 137-153, 2010.

FRANCO, *Maria* Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

FRANCO, Maria Ciavatta . Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo, Brasil, México e Itália. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FRANZOI, Naira Lisboa; MACHADO, Carmem. Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, v.35, n1 Jan/abr 2010.

\_\_\_\_\_. O conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.13, n.3, p. 189-200, set/dez, 2009.

\_\_\_\_\_. Da profissão como profissão de fé ao “mercado em constante mutação”: trajetórias e profissionalização dos alunos do Plano estadual de qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS) In **Reunião Anual 27 da ANPED**, 2004.

FRANZOI, Naira L. et al. Escola, saberes e trabalho: a pesquisa no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, v.35, n1 Jan/abr 2010.

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

FRIGOTTO,G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. IN: FRIGOTTO,G; CIAVATTA,M.(org.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro:DP&A, 2002

\_\_\_\_\_. A nova e velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. IN: FRIGOTTO,G; CIAVATTA,M.(org.) **Teoria e Educação no labirinto do Capital Petrópolis**: Editora Vozes, 2ed., 2001.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio IN. FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo:Cortez, 2005

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, n.40, 168-194, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_ Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias e conflitos. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOTARDO; Renata Cristina da Costa, VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Integração curricular: o ensino médio integrado e o PROEJA In **Reunião Anual 32 da ANPED**, 2009.

HADDAD , Sérgio, PIERRÔ, Maria Clara di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n° 14, mai/ago 2000.

JOSSO, Marie Christine . **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_ As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n2 p. 373 – 383 maio/agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. vol.25 no.2 São Paulo July/Dec. 1999.

KUENZER. Acácia Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v.25, n.2. maio/ago, 1999.

\_\_\_\_\_ Ensino Médio: novos desafios In KUENZER. Acácia Z (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária In MOOL, Jaqueline. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d. Volume I.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, Dante H. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração In MOOL, Jaqueline. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

NETO, Giovani Zanetti. **Socilização e educação profissional: um estudo do PROEJA-CEFETES**, Universidade Federal do Espírito Santo – Educação: dissertação de mestrado, 2009.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação In. Gomes, Carlos Minayo et al. **Dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Oris de. **O trabalho infantil: o trabalho infante juvenil no direito brasileiro**. Editora Raízes artes gráficas, OIT, 1993.

PIERRO, Clara Maria di et al Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno. CEDES**, vol.21, no.55 Campinas Nov. 2001

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e fazendo escola. **Educar**, Curitiba, n.29, p.29-45, Ed. UFPR, 2007

SANTOS, Simone Valdete. Sete lições sobre o PROEJA. In MOOL, Jaqueline. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

SANTOS; Miriam de Oliveira . Notas de pesquisa sobre o trabalho infantil no contexto do trabalho familiar In **Reunião Anual 32 da ANPED**, 2009.

SAVIANI, Derval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.21- 49, 2003.

STOER, S.R.; MAGALHÃES, A.M.; RODRIGUES, D.**Os lugares da exclusão social:um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição In **Reunião Anual 31 da ANPED**, 2009.

TIRIBA,Lia. **Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí:Ed. Unijuí, 2001 400p.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010.

UNICEF. **Trabalho Infantil: Examinando o problema, avaliando estratégias de erradicação**. Disponível:

VIEIRA; Maria Clarisse . Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. In **Reunião Anual 30 da ANPED**, 2007.

**Educação no Brasil.** Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

**Instituto Sul – Rio – Grandense.** Disponível em:

<[http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32&Itemid=9](http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=9)>. Acesso em: 15 ago. 2010.

**Síntese de Indicadores Sociais 2005.** Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impresao.php?id\\_noticia=580](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=580)>. Acesso em 20 set. 2010.

**Síntese de Indicadores Sociais 2006.** Disponível em:

<[http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=774&id\\_pagina=1](http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774&id_pagina=1)>. Acesso em 25 out. 2010.

**Trabalho infantil: examinando o problema e avaliando estratégias de erradicação.** Disponível em:

<[http://www.iets.org.br/biblioteca/Trabalho\\_infantil\\_examinando\\_o\\_problema\\_avaliao\\_estrategias\\_de\\_erradicacao.pdf](http://www.iets.org.br/biblioteca/Trabalho_infantil_examinando_o_problema_avaliao_estrategias_de_erradicacao.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2009.