

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE GOIÁS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA
NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**EJA E AS EXPECTATIVAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS
TRABALHADORES DO CEASA-GO**

Cleusa Teixeira de Sousa

Orientador: Prof.º Dr Revalino Antônio de Freitas

GOIÂNIA

2009

CLEUSA TEIXEIRA DE SOUSA

**EJA E AS EXPECTATIVAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS
TRABALHADORES DO CEASA-GO**

Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação *Latu sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás/IFG, como exigência parcial para obtenção do Título de Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sob a orientação do Professor Dr Revalino Antônio de Freitas.

GOIÂNIA

2009

CLEUSA TEIXEIRA DE SOUSA

**EJA E AS EXPECTATIVAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS
TRABALHADORES DO CEASA-GO**

Monografia defendida em 29 de agosto de 2009, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof.º Dr Revalino Antônio de Freitas (UFG) - Orientador

Prof.ª Dra Arlene Carvalho de Assis Clímaco (UFG)

Prof.º Dr Cleito Pereira dos Santos (IFG)

Para Deuracy e Wilson meus pais.
Trabalhadores informais, sem vínculo
empregatícios, que bravamente nos repassou
ensinamentos da vida através de suas leituras de
mundo.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa foi possível graças à colaboração de pessoas e instituições, às quais gostaríamos de agradecer, embora, de antemão queremos nos desculpar se não mencionarmos todas:

Primeiramente, o agradecimento a Deus pela vida, pelos dons e pela capacidade que Ele nos deu.

A minha família, por ter suportado minha ausência mesmo nos momentos em que eu estive presente, por conta das horas e dias a fio voltados, para as leituras e escritas. Vocês são todos admiráveis, por serem fonte de ânimo e alegria.

Meus agradecimentos ao IFG por ter me proporcionado esta oportunidade, estendo ao MEC/SETEC, pelo financiamento da bolsa.

A coordenação atual do curso e também ao ex-coordenador professor Mauricio e a secretária Jilcéia.

Ao Colégio Estadual Jornalista Luiz Gonzaga Contart, em nome do diretor vigente: Adilton Nogueira Filho, pelo apoio as pesquisas realizadas no interior desta Instituição.

À Secretaria da Educação do Estado de Goiás pela liberação das noites de sexta-feira para que pudéssemos nos dedicar ao estudo.

De modo especial, ao professor Revalino, meu orientador com quem tenho a dívida do companheirismo intelectual e também do carinho e da paciência ao tratar inúmeras questões práticas que acompanharam a pesquisa para a composição deste trabalho.

À professora Arlene, pelo carinho e pelas valiosas reflexões e contribuições ao longo de todo o curso. Também as professoras Maria Emília e Miriam Fábila pela amizade e apoio ao nosso trabalho. Estendendo os agradecimentos ainda, a todos (as) os (as) professores (as) que carinhosamente nos acompanhou nessa jornada.

Ao professor Cleito, pelas indicações de parte das bibliografias utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores (as) e colegas da turma “C” do curso de especialização, em especial aos grandes amigos (as) que conquistei nesta jornada, Beto, Márcia, Fátima Barros e a querida Maria Antônia.

De forma carinhosa, aos alunos do Colégio Estadual Jornalista, trabalhadores do Ceasa-Go, que me concederam entrevistas, responderam questionários e gentilmente me apresentaram o mundo do trabalho no qual estão inseridos, tornando possível a realização desta.

RESUMO

Nos últimos anos podemos constatar muitas mudanças na forma de se perceber a necessidade de uma oferta de educação diferenciada para atender as modalidades de educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. A centralidade da modalidade que visa atender essa demanda tem sofrido inúmeras transformações desde que surgiu no Brasil, sejam elas de cunhos sociais ou voltadas aos interesses políticos governamentais de uma determinada época. O mundo economicamente globalizado tornou a exclusão de jovens e adultos iletrados e desprovidos da preparação para o trabalho, ainda mais evidente. Nesse processo de transformações significativas, os desafios enfrentados pelos profissionais (educadores) que atuam nesse campo são inúmeros e de diferentes naturezas. Considere-se ainda o contexto sócio-econômico que transformou a sociedade de predominantemente rural em urbana, em um curto período de tempo, levando às escolas uma população até então desconhecida por elaboradores de políticas, por professores, por intelectuais, dentre outros. Eis que surgem perguntas e dúvidas sobre o alcance das mudanças ocorridas nesse processo por conta da globalização e como elas têm afetado a prática da EJA na sala de aula. Quais são, entre outros problemas, as reações desse grupo de profissionais envolvidos nesse processo e da população frente às inovações tecnológicas do mundo globalizado, às inovações apresentadas pelo mundo das competências, habilidades e trabalho, e a relação desses sujeitos com a EJA e com seu meio social?

ABSTRACT

In recent years we see many changes in order to understand the need for provision of education to meet the different modalities of education of Youth and Adult and Vocational Education. The centrality of the arrangement that aims to meet this demand has undergone numerous changes since it emerged in Brazil, whether they be social or Cunhos geared to the political government of a season. The world has globalized economic exclusion of youth and illiterate adults and lack of preparation for work, even more evident. In the process of significant change, the challenges faced by professionals (educators) who work in this field are numerous and different natures. Recital / Recital is also the socio-economic context that transformed the company from predominantly rural to urban, in a short period of time, leading to schools a population hitherto unknown by the policy makers, by teachers, for intellectuals, among others. Here are questions and doubts that arise about the extent of changes in this process on account of globalization and how they have affected the practice of the EJA in the classroom. What, among other problems, the reactions of this group of professionals (what?) And the front of the technological innovations of the globalized world, the innovations made by the world of skills, abilities and work, and the subject of the EJA and its social environment?

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
PARTE I	
1 - A EJA, A E.P. E A CENTRALIDADE DO TRABALHO.....	12
1.1 A EJA no Brasil	15
1.2 A EP e seus novos rumos a partir dos anos de 1990	19
PARTE II	
2 - TRABALHO X CAPITAL - A LÓGICA DO MODO DE PRODUÇÃO	
CAPITALISTA: COMO COMPONENTE DESTRUIDOR DO SER HUMANO E	
SOCIAL.....	26
2.1 - Trabalho alienado e suas perspectivas	32
PARTE III	
3 - O CEASA-GO E OS ALUNOS PESQUISADOS: ESTUDANTES DA EJA DO	
COLÉGIO ESTADUAL JORNALISTA LUIZ GONZAGA CONTART.....	35
3.1 Análise dos dados do questionário	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
DOCUMENTOS OFICIAIS, LEIS, RELATÓRIOS, PARECERES, PROJETOS-LEI E	
OUTROS.....	58
ANEXO 1	59
ANEXO 2	63
ANEXO 3	69
ANEXO 4	77

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da pesquisa bibliográfica, de campo e aplicação de questionários a um grupo de alunos. Pesquisa em que fizemos o estudo das relações entre: Trabalho, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP). Para tanto, nos pautamos no nosso objeto de estudo: os alunos da EJA, trabalhadores do CEASA-Go, estudantes do Colégio Estadual Jornalista Luiz Gonzaga Contart. Esse Colégio foi escolhido por se tratar da única Instituição de Ensino que oferece a EJA no Ensino Médio nas imediações do Setor Jardim Guanabara.

Observa-se no histórico deste Colégio (Vide Anexo I) que o mesmo começou a funcionar no ano de 2004, e que grande parcela dos alunos matriculados nessa Modalidade de Ensino, desde o primeiro ano de funcionamento, são trabalhadores do CEASA-Go (Vide Anexo II) e que muitos deles, exercem a função de carregadores de caixas de verduras e/ou frutas, atividades consideradas “ trabalho precário”, por não possuírem nenhum vínculo empregatício e por terem que usar a força braçal como trabalho. Segundo depoimento de alguns desses alunos, a realização desse trabalho se deve a pouca instrução educacional ou falta de profissionalização que eles apresentam.

A nova condição de trabalho está sempre perdendo mais direitos e garantias sociais. Tudo se converte em precariedade, sem nenhuma garantia de continuidade: o trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais. [...] Nessa guerra de desgaste, a força de trabalho é deixada completamente a descoberto, seja em relação ao futuro, seja em relação à renda, já que ninguém o assegura nos momentos de não-ocupação. (VASAPOLLO,2006,p.53)

Seu desenvolvimento se deu, centralmente, mediante a construção de um desenho consistente da realidade educacional brasileira, que tem se voltado com ênfase para a formação para o trabalho desde a década de 90. A importância dessa pesquisa se dá pelo fato da questão do trabalho ser a mais premente face do capitalismo contemporâneo, culminando com a reestruturação capitalista das atividades que objetiva explorar o trabalhador.

Considerando-se as particularidades da EJA e da EP, bem como o sistema sócio-econômico ao qual estamos submetidos, buscamos compreender como a conformação produtiva tem se desenvolvido na relação dos mecanismos que envolvem o mundo do trabalho como o assalariamento, a subcontratação, o subemprego e a precarização que vem afetando gravemente os trabalhadores, nas últimas décadas.

Nesse sentido, buscamos focar a relação desses alunos trabalhadores do CEASA-Go com o mundo do trabalho, levando em conta a “precarização” das atividades que esses trabalhadores realizam enquanto carregadores de caixas de verduras e/ou frutas no CEASA-Go.

O objetivo maior, portanto, foi apreender algumas particularidades nas políticas públicas educacionais que envolvem a EJA, a EP, bem como às mudanças engendradas pelo capital e refletir suas conseqüências para o mundo do trabalho que tem acarretado sobre esse universo as novas formas de organização, controle e gestão da força de trabalho e as mudanças de suas qualificações, bem como suas mudanças na estrutura do emprego e as formas de flexibilização do trabalho marcado pela mundialização do capital.

Para entender o processo que os levaram a condição de alunos da EJA, considerados por vários autores que escrevem sobre esse tema: “excluídos” e ou “marginalizados”, por encontrarem-se à margem da sociedade do conhecimento exigido pelo capitalismo contemporâneo, temos que levar em conta também a situação sócio-familiar desse aluno.

O trabalho que ora apresentamos, torna-se relevante, ainda, no tocante das transformações sociais que vem ocorrendo, proveniente dessas mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho, a partir dos anos 1990, gerando dessa forma, manifestações reconhecidamente precarizadas no trabalho, com a manutenção e a intensificação de formas de exploração do trabalho que acabam por ampliar as incertezas e o sofrimento dos trabalhadores, conduzindo-os ao rompimento da perspectiva de emprego e, por conseguinte a não condição de cidadão.

Diante deste contexto analisaremos as expectativas desses alunos trabalhadores do CEASA-Go, em relação ao retorno deles à sala de aula, após anos de afastamento da Escola,

questionando assim, a possibilidade do alcance dessas expectativas apontadas pelos alunos em questão.

A exposição do assunto, neste trabalho, está dividida em quatro partes:

Na Parte I, expomos o desenvolvimento da modalidade EJA e da EP no Brasil, desde os seus primórdios e como essas têm sido influenciadas pelas mudanças engendradas pelo capital no mundo do trabalho.

Na Parte II, tratamos do Trabalho X Capital – A Lógica do Modo de Produção Capitalista: como componente destruidor do ser humano e social, por submeter às relações sociais à sua própria dinâmica, extraindo as potencialidades humanas ao que for necessário para que haja sua produção e reprodução, desconsiderando o ser humano em sua essência.

Já na Parte III, abordamos a formação para o trabalho sob a égide do capital, que através da organização produtiva que ocorre a partir da crise do modelo fordista requer dos trabalhadores flexibilidade e geram novas formas de emprego, novas formas de contratos de trabalho, precarizando as atividades, bem como, explorando o trabalhador com fim último de reprodução do capital. Fazemos ainda nesse ínterim, a análise do questionário que foi aplicado a um grupo de 10 alunos, com objetivo maior de identificar as expectativas dos alunos da EJA carregadores do CEASA-Go, quanto ao retorno destes para escola.

Nos Anexos, oferecemos um quadro sobre os históricos das unidades de pesquisa envolvidas no nosso trabalho: Colégio Estadual Jornalista Luiz Gonzaga Contart e CEASA-Go, nesta temos ainda, a tabela com o número de alunos matriculados no Colégio pesquisado na EJA trabalhadores da CEASA-Go.

PARTE I

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A CENTRALIDADE DO TRABALHO.

Dentre as indagações e estudos que permeiam o cotidiano dessa oferta de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, neste momento significativo de mudanças que caracterizam o mundo economicamente globalizado e que exige cada vez mais do indivíduo, as mais prementes, sem dúvidas, são as que se refere a que papel a escola vem tendo na formação do sujeito frente às transformações do mundo globalizado, a que tipo de alunos pretende-se formar, a que metodologias o professor deve recorrer e quais materiais didáticos são adequados e necessários para auxiliar de forma satisfatória o trabalho do professor/educador, que busca transmitir conhecimentos e tenta manter seus alunos interessados nas aulas para que não evadam. Esses profissionais se deparam com jovens e adultos de diferentes setores sociais e culturais e com os “saberes” pré-estabelecidos pela experiência de vida que já trazem consigo. Sujeitos envolvidos nos programas de educação de jovens e adultos, considerados “excluídos” da escola, pessoas que apresentam baixo nível de escolaridade, por vezes, até “analfabetas” e normalmente inseridas no mundo do trabalho, ocupando funções que, às vezes, envolvem condições subumanas, marcada pela insegurança, pela baixa qualificação profissional e baixa remuneração.

O termo globalização sugere que pensemos na movimentação intensa que envolve fatores econômicos, sociais, políticos e culturais expressando a etapa de desenvolvimento do capitalismo na atualidade, dando ênfase a um processo de integração e reestruturação capitalista ascendente.

Alguns estudiosos desta área salientam que o conceito de globalização associado a uma construção ideológica, está atrelado à ideologia neoliberal, e que para garanti-la em pleno desenvolvimento em um país, basta liberalizar a economia e suprimir as intervenções do Estado no campo social, criando um sistema auto-regulador mundial.

Todavia, esses acontecimentos do mundo economicamente globalizado têm afetado a educação escolar de maneira a prejudicá-la. Esse “mercado” exige trabalhadores com maiores flexibilidades e polivalências, provocando uma educação formadora voltada para habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais.

Uma das premissas do capitalismo caracteriza-se em estabelecer para a escola finalidades voltadas aos interesses de mercado: 1) A escola se vê “obrigada” a mudar seus objetivos e prioridades, mudando assim seus interesses, necessidades e valores educacionais; 2) A escola é forçada a mudar suas práticas e estratégias por conta do desenvolvimento tecnológico avançado. Contudo, é necessário observarmos que a profusão de estudos sobre processos educativos mostram que nem todas as escolas ou práticas escolares obedecem a essa lógica do capital. Profissionais da educação tem reagido com frequência contra as práticas escolares evidenciadas pelas exigências estabelecidas pelo capital, negando-se a puramente formar um “robô”, a serviço das demandas do mercado capitalista. Estando voltados para práticas escolares que visam formar, preparar e qualificar sujeitos críticos capazes de criar, inventar e socializar o saber. E nessa visão mais totalizante dos processos formadores teremos que incluir outros focos educadores e socializadores que vão além da escola. É necessário ampliar o olhar e buscar compreender os danos causados à humanidade, quanto à qualificação e desqualificação, inclusive à escolarização, como consequência de mudanças nos setores “globalizados”, ou mais globais. Mas, temos que perceber nesse contexto que as relações sociais de produção e de formação são de suma importância na formação dos indivíduos, seja na infância, juventude, adolescência, ou enquanto trabalhadores que freqüentam o sistema escolar.

O início do processo de reestruturação dos sistemas educacionais tem sido estabelecido pela tensão da escola nesse momento que já não é mais considerada como o meio mais eficiente de socialização dos conhecimentos técnicos científicos. Voltar-se para o papel da escola na atualidade sugere refletir sobre: as transformações ocorridas por conta da

globalização econômica mundial fazendo assim uma reavaliação do que o capitalismo requer de seus objetivos e de como entendemos a educação como um direito de todos. É importante referendarmos a educação popular, que ainda que a duras penas, vem sendo conquistada pela luta dos trabalhadores. Observando, portanto, que a Educação Popular é resultante dos conflitos estabelecidos pelos interesses das classes dominantes contrapondo-se aos interesses das classes subalternas.

Pois para manter a hegemonia o capitalismo elimina as fronteiras comerciais para que ocorra a integração econômica mundial, reorganizando dessa forma seus meios de produção e de consumo. Objetivando fortalecer-se, fortalecendo assim as nações ricas e submetendo os países mais pobres a estabelecerem-se como consumidores. Contudo, torna-se necessário considerarmos uma dupla perspectiva, enfocando a análise da educação popular, enfatizando que essa serve para legitimar os interesses dominantes, entretanto, sofre interferências das classes subalternas que a utilizam para reagir contra a dominação, legitimar os interesses dos dominados e difundi-la numa nova visão de mundo que condiz com os interesses dessa classe, criando assim um paradoxo e contínuo movimento entre os interesses que se opõem entre essas classes distintas. (MANFREDI,1987).

Há décadas, educadores têm buscado métodos e práticas educativas adequadas à realidade cultural e ao nível de subjetividade na Educação de Jovens e Adultos. Torna-se importante observarmos, nesse sentido, que a escola ainda não está adequada para atender à modalidade Educação de Jovens e Adultos, pois os currículos, programas, métodos de ensino, foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam supostamente o caminho regular da escolaridade. Percebe-se aí o desconhecimento dessas novas formas de trabalhar com esse público alvo atrelado a uma determinada situação de fracasso na escolarização tardia.

Entretanto,

[...] “refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”. (OLIVEIRA, 2000).

A condição de “não-criança” refere-se a processos de construção do conhecimento e da aprendizagem que são menos explorados no contexto literário psicológico do que os que se referem às crianças.

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos, a partir da Segunda Guerra Mundial no Brasil, ganhou novos rumos, de cunho mais governamental, sendo caracterizada pelas Campanhas de Alfabetização nas quais podemos observar que, por trás dessas campanhas, havia um jogo de interesses por parte dos governantes. Já a educação (não-formal) que não acontecia nas escolas ou centros de formação estava vinculada a organizações de práticas cotidianas como: movimentos sociais (não governamentais). Ao longo da história da EJA no Brasil, podemos observar um caráter político, voltados para fins eleitoreiros, pois se sugere a prática dessa modalidade para que analfabetos possam votar.

Todavia, torna-se relevante retomarmos as iniciativas governamentais que envolveram a Educação de Jovens e Adultos no decorrer da história brasileira: campanhas de alfabetização em massa que objetivavam levar educação de base aos brasileiros iletrados, das cidades e das zonas rurais, só começaram a se estabelecer depois dos anos de 1940. Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos que, sob a orientação de Lourenço Filho, previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. A etapa seguinte da “ação em profundidade” se voltaria para o desenvolvimento comunitário e para capacitação profissional. Os resultados obtidos em número de escolas supletivas em várias regiões do país até mesmo com o entusiasmo de voluntários não se manteve na década subsequente.

Contudo, a Campanha de Educação de Adultos (CEAA), possibilitou o aprofundamento de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão do

analfabetismo enquanto tal. A desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e “marginal”, identificado psicologicamente com a criança.

A referência principal para um novo paradigma teórico e pedagógico para a educação de jovens e adultos será a do educador Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização teoricamente sustentada em torno da visão, que a educação pode vir a desempenhar um papel político na construção de uma sociedade “aberta” e socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país desde o final dos anos 50. Na concepção freiriana “*a construção de uma nova sociedade só seria possível, se conduzida pelas massas populares que são a única forma capaz de operar a mudança.*” (FREIRE, 1983, p.34).

Estudantes e intelectuais atuarão junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando essas novas perspectivas. É o caso dos Centros de Cultura Popular (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961 e dos Movimentos de Cultura Popular, criados através do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Estes diferentes grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal a fim de que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Assim, em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido “método Paulo Freire”. O golpe de 1964 interromperia a efetivação do plano que desencadearia estes programas e essas iniciativas foram reprimidas no Brasil pelas reformas educacionais do regime militar. Na década de 1970, a Educação de Jovens e Adultos focalizou-se na classe trabalhadora, na alfabetização e na preparação para o trabalho.

O “modelo de desenvolvimento” adotado pelos novos “donos” do poder (os ditadores militares) entendia como ameaça à ordem tais planos e programas. Os programas, movimentos e campanhas foram reprimidos (extintos ou fechados). A desconfiança e a repressão atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo, a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria se tornar uma “potência” e palco das “grandes obras”. A resposta do regime militar consistiu primeiramente na expansão da Cruzada ABC, entre 1964 e 1967 e, depois, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967. O MOBRAL constituiu-se autonomamente em relação ao Ministério da Educação e teve uma

volumosa dotação de recursos. A partir de 1970, iniciou uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. Comissões Municipais se responsabilizavam pela execução das atividades enquanto que a orientação geral, a supervisão pedagógica e a produção de material didático eram centralizadas. Se o material e a técnica pedagógica se inspiravam no “método Paulo Freire”, a nova orientação esvaziara toda ótica problematizadora que primava no primeiro.

Todavia, o Brasil nas décadas de 1970 a 1980, se caracteriza por eclosão de movimentos sociais e transformações decorridas destes movimentos. O que dava crédito à construção de fato de uma sociedade mais justa; sem desmerecer as conquistas sociais que caracterizam os atuais anos da história do Brasil. Seu principal alvo era acabar com a ditadura militar e criar novos espaços de participação popular. Criar canais de comunicação com o Estado para poder expressar as bandeiras de luta dos operários e da população em geral. Redução de carga horária de 44 horas para 40 horas, anistia aos exilados políticos e eleições diretas para cargos executivos, inclusive o de Presidente da República, foram algumas das reivindicações da sociedade que foram legalizadas a partir do levante de movimentos sociais do Brasil deste período. (CLÍMACO, 2007).

A organização e o crescimento dos vários movimentos sociais no Brasil na década de 1970 (finalzinho e década de 1980), fez com que estes se tornassem progressiva e paulatinamente uma instância de caráter educativo; além da coesão do movimento de professores da rede pública, que juntamente com a comunidade conquistaram escolas, creches, associações de pais e mestres, eleições diretas para diretores de escolas públicas e de reitores, nas universidades públicas.

Desde a metade dos anos 1970, contudo, a sociedade começava, portanto, a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão através de uma auto-organização. Movimentos populares em bairros das periferias urbanas, movimentos sociais de caráter político e de oposição sindical, associações de bairro e comunidades de base começaram, lentamente, a se constituir em atores sociais aspirando por democracia política e uma mudança dos rumos excludentes do crescimento econômico. Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação entre as quais as relativas às etnias e ao gênero. Renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições sócio-existenciais de vida marcadas pela ausência de liberdade, de espaços de participação e de ganhos econômicos. Ganha força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante. Esta buscava a construção de grupos de alfabetização, de reflexão e de articulação.

A idéia de tecnologia a serviço do econômico e do pedagógico perdurou entre as décadas entre 1960 e 1980, pois, as incertezas do mundo do trabalho e da educação podem aproximar-nos do real de forma mecânica valorizando mais os sujeitos do trabalho. Observa-se, portanto, que a crise do trabalho não é só econômica, mas também, social, educacional e cultural. Nas pesquisas realizadas por HADDAD, que incidem sobre o referido período, revelam que o Estado se propunha durante todo o período de estudado por ele a oferecer uma educação de massas, a custos baixos, com perspectiva de democratizar oportunidades educacionais, “elevando” o nível cultural da população, nível este que vinha perdendo qualidade pelo crescimento do número de pessoas atendidas. (HADDAD, 1991).

Em 1985, já declinante o regime autoritário, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação não executa diretamente os programas. Ela atua através de apoio financeiro e técnico as ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas. Ela foi extinta em 1990, no início do governo Collor, quando já vigia uma nova concepção de EJA a partir da Constituição Federal de 1988. Já nos anos 90, houve a reestruturação do Ensino Médio e Profissional, destacando-se os projetos Sentec, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho. No que se refere à reforma do Ensino Médio e Técnico foram articulados conhecimentos, competências para a cidadania e o trabalho, e a Educação Profissional implantada em caráter complementar.

No processo de redemocratização brasileira, que marca os anos de 1980, constata-se uma sociedade organizada por movimentos sociais e/ou populares, como: sindicatos, associações, dentre outros, que se firmam através da manifestação, da liberdade de expressão, e se valem delas para expressar e cobrar do governo federal os direitos dos cidadãos na construção de novas políticas públicas que venham a atender as necessidades do “povo”. Através dessas lutas, os movimentos sociais conseguiram a regulamentação de políticas legais que viabilizavam a EJA e a EP, através da elaboração de novas constituições.

A Constituição de 1988 projetou-se uma educação voltada para a qualificação no exercício do trabalho, embora a educação não tenha dado ênfase aos aspectos científicos e tecnológicos. Com a nova LDB em 1996, a EJA passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes, tornou-se modalidade da educação básica e passou a ser reconhecida como direito público subjetivo. Logo, ela tornou-se regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. Portanto, ao assinalar cursos e exames supletivos, a Lei os tem como compreendidos dentro dos novos referenciais legais e da concepção da EJA aí postas.

Observamos assim que a EJA tornou-se uma educação compensatória, evidenciando que ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos, podemos observar um atendimento frágil e importante no que diz respeito às demandas populacionais. Nas últimas décadas até nossos dias, mais especificamente a partir dos anos de 1990, as preocupações com a EJA enfraqueceram, pois o governo investiu nos últimos anos na educação profissional voltada para o mercado neoliberal, que vem exigindo a modernização desse ensino no país para atender às demandas do mercado e na educação básica que lhe rende mais recursos advindos dos Fundos.

1.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS NOVOS RUMOS A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Como afirma Ramos (2002), a Educação Profissional também ganhou novos a partir da década de 90, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso essa modalidade esteve voltada para práticas de formações restritas, tendo a competência com seu princípio ordenador. Já nos últimos quatro anos, podemos constatar um avanço na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, criado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que regulamenta o PROEJA, lançado pelo MEC para ser “implementado” pela Rede Federal de Educação Tecnológica, a partir de 2006. Embora, ainda não tenhamos pesquisas que analisem esse recente projeto, o compreendemos como um avanço na perspectiva educacional que envolve essas modalidades.

A reforma profissional brasileira do ensino técnico que marcam os anos 1990 se deu para atender os ensejos da classe popular, visto que mais especificamente a classe subalterna estava pressionando o governo para oferecer cursos profissionalizantes ligados à realidade do mercado de trabalho, objetivando preparar os estudantes para o mercado de trabalho em vigor. Foi criado no Brasil um Plano Nacional de Educação Profissional, projeto criado pelo Ministério do Trabalho (1995), voltado para os trabalhadores formais e para os desempregados, pois o grau de pessoas analfabetas ainda continuava elevado.

Nessa perspectiva, das reformas dos anos 1990, o MEC idealizou a criação riação dos Cefets - Centros Federais de Educação Tecnológica, que seriam os centros de referência,

e que ofereceria cursos profissionalizantes para os trabalhadores ou para aqueles que quisessem se profissionalizar e englobaria todas as escolas técnicas dos diversos setores. Contudo, a Educação Profissional dissociada da educação formal ocorrida pela interferência dos organismos internacionais os quais apontavam que a Educação Profissional não deveria ocupar-se da formação geral do educando, responsabilizando-se exclusivamente pela educação básica dos alunos, gerou a reforma na Educação Profissional que acabou, por não conseguir atender as demandas da sociedade moderna e global, criando assim um abismo na recuperação da cidadania educacional que deveria estar aberta a todos.

O processo de reestruturação dos sistemas educacionais tem sido estabelecido pela tensão vivenciada dentro da escola nesse momento, embora, esta mesma escola venha sendo centro de questionamentos e desconfianças por grande parte da sociedade que já não mais acredita na escola como o meio mais eficiente de socialização dos conhecimentos técnicos científicos. Voltar-se para o papel da escola na atualidade sugere refletir sobre as transformações ocorridas por conta da globalização econômica mundial fazendo assim uma reavaliação do que o capitalismo requer de seus objetivos e das necessidades e demandas dos trabalhadores. Pois para manter a hegemonia o capitalismo elimina as fronteiras comerciais para que ocorra a integração econômica mundial, reorganizando dessa forma seus meios de produção e de consumo.

Analisar a educação voltada para esse público alvo da EJA e da EP, traz z à tona, entre outros, o inúmero quantitativo de experiências desenvolvidas atualmente através dos recursos provenientes do FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador - dirigidas para as iniciativas de alfabetização, educação básica e profissionalização, todas objetivando a empregabilidade.

A EJA assim como a submetidas à lógica imediata do mercado, defendida pelas forças hegemônicas na década de 1990, apresenta caráter fragmentado e compensatório da política educacional voltada para o ensino de jovens e adultos. A identidade que vem sendo construída ao longo história educacional do Brasil para essa modalidade retrata as mudanças educacionais ocorridas que envolvem a educação voltada para o mercado do trabalho. Portanto, essas transformações educacionais ocorridas desde a década de 1960 corroboraram para a educação associada às necessidades do setor produtivo, dirigida para as ideologias competitivista e desenvolvimentista.

“(...) a educação passou de uma tentativa de adequar-se as exigências do padrão fordista para, após profunda reformulação, a tentativa de adequar-se ao referencial de flexibilização e globalização. Assim, se, ao longo dos anos 60 e 70, a Teoria do Capital Humano dominou fortemente a educação, na década de 90, o que podemos perceber é que conceitos como: competências e empregabilidade podem estar

configurando um ressurgimento ou uma neo-teoria do Capital Humano.”
(VENTURA, GT18)

A Educação Profissional, que também se volta para a Educação de Jovens e Adultos encontra-se, portanto, direcionada para a empregabilidade e orienta-se por ela. Individualiza-se a formação do trabalhador, uma vez que o governo coloca-o como responsável pela busca de competências e construção das próprias habilidades, sejam elas de gestão, básicas ou específicas.

“Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende.” (FUCK,1994,p.14-15)

As etapas históricas que entremeiam a EJA têm evidenciado características institucionais educativas que têm se relacionado diretamente com os níveis de complexidade das estruturas sociais e econômicas da população. E traz a tona ainda, as transformações sócio-econômicas causadas por conta do capitalismo, que envolvem a transmissão de valores e de princípios relacionados à convivência sociais associados a novas funções estabelecidas pela necessidade de legitimar uma ordem político-social, assim como os conhecimentos e habilidades práticas exigidas pelo sistema de produção capitalista vigente.

A Educação de Jovens e Adultos, assim como o mercado vigente, tornou-se um âmbito de disputas caracterizado por interesses políticos, pois, essa modalidade assim como os cursos profissionalizantes estão vinculadas à economia e ao trabalho, na medida em que os processos econômicos requerem formações especializadas para responder às necessidades do modelo capitalista.

Contudo, estudiosas como Shiroma e Campos (1997), dentre outros que tecem pesquisas no campo da Educação e do Trabalho, enfatizam que as análises realizadas nesse campo nas décadas de 1960 e 1970, responsabilizavam a educação pelos baixos níveis de produtividade e de renda populacional. Outros estudos vinculam a educação às expectativas do mercado de trabalho, pois consideravam que os cursos deveriam estar associados às demandas de mercado. Já nos anos 70, foram estabelecidos novos caminhos na área da sociologia da educação, pois, os estudiosos dessa área começaram discutir a função social da escola, tecendo questões sobre o vínculo entre escola e produção. E já nos anos 1980, estudiosos se debruçaram, sob a égide da escola como espaço de mediação e um campo fecundo de lutas em torno da educação, bem como do direito de cidadania.

Observa-se, portanto, nesses diversos estudos realizados no campo da educação e do trabalho que a escola ao atender às demandas do mercado, serve ao capital, agindo de forma antagônica, ora servindo a classes dominantes, ora servindo aos interesses das classes subalternas, pois nos momentos em que a escola reformula e/ou cria novas práticas pedagógicas ela presta serviço aos trabalhadores, estabelecendo vínculos entre a vivência dos alunos com as práticas metodológicas utilizadas dentro da escola, tornando reais as possibilidades dos alunos/educandos se reconhecerem como produtores desse saber. A escola mostra-se uma mediadora de conhecimentos e de práticas "democráticas" de formular o saber.

De modo que muitas políticas educacionais propuseram e continuam propondo reformas que desconsideram saberes produzidos pelos docentes. Muitas propostas insistem em reservar para o professor o papel de executor do que foi concebido por equipes técnicas. O discurso é de autonomia, contudo, na prática o espaço de atuação do professor e da escola apresenta-se cada vez mais reduzido. "[...] *o que se tem testemunhado são políticas educacionais e administrativas que contribuem para uma negação do que para uma afirmação das práticas profissionais*". (HYPOLITO, 1999, p.12).

Entretanto, os resultados iniciais dessa reestruturação produtiva, no Brasil, fez com que os estudiosos da sociologia do trabalho, estreitassem laços com outras áreas do conhecimento: administração, produção, engenharia, psicologia, direito, dentre outras, e assim abrissem a partir da década de 1990, novos caminhos para as pesquisas educacionais. Observando que, ao analisarmos estes estudos, podemos perceber que eles dão ênfase à necessidade de que a escola seja um espaço voltado para a construção e socialização dos conhecimentos científicos, é necessário que construamos este saber partindo da realidade e necessidade de nossos alunos.

O debate entre os estudiosos da sociologia do trabalho com a engenharia, por exemplo, tem ajudado para que haja a compreensão das lógicas do processo produtivo e da organização do trabalho, elucidando a dinâmica do processo de inovação tecnológica; o diálogo com a administração tem permitido a compreensão das novas formas de gerir a mão-de-obra, suas razões empresariais e conseqüências para as condições do trabalho; a relação com a psicologia tem fornecido informações para trazer à tona à subjetividade dos trabalhadores e trabalhadoras, permitindo que ambos os sexos pudessem ser analisados como sujeitos do processo de trabalho, trazendo a realidade, sentimentos e subjetividades existentes nos locais de trabalho; a colaboração do direito do trabalho elucidada a desregulamentação dos direitos e análises sobre o conjunto de modificações existentes no

âmbito dos sindicatos; o diálogo com a economia, principalmente a Industrial, contribui ao relacionar os processos que afetam o trabalho com o processo geral da globalização econômica, evidenciando assim, os efeitos do mercado de trabalho, relacionados às melhorias das condições de trabalho, a estabilidade, remuneração e qualificação da mão-de-obra. (SHIROMA e CAMPOS, 1997).

O caminho que a sociologia do trabalho vem trilhando desde o início do processo de reestruturação produtiva, marca um processo de enriquecimento dos estudos apontando para maior compreensão da complexidade da realidade do trabalho, como as de precarização do trabalho e/ou emprego, que afeta os vários setores da mão-de-obra. A sociologia do trabalho evidenciou experiências inovadoras no mundo do trabalho, criando novas potencialidades e identificou transformações que vêm ocorrendo com o trabalho para a sociedade.

Na sociedade à mercê da globalização econômica mundial, o trabalho adquiriu centralidade e constituiu-se no meio privilegiado de integração social, neste contexto sócio-econômico da industrialização e da divisão que ela provoca, o trabalho aparece ideologicamente, portanto, como o melhor caminho para que o indivíduo encontre seu lugar ou um lugar na sociedade.

Todavia, as “crises” universais da sociedade têm marcado continuamente o caráter econômico. Propondo-se a melhorar expressamente as atitudes do trabalho do indivíduo e melhorar as condições da sociedade sem escamotear, tornando evidente a preocupação permanente da acumulação do capital, que gera a riqueza.

O processo gradativo de reconhecimento da função sócio-econômica que a educação começa a adquirir nas sociedades capitalistas traduz-se pelas teorias que tratavam de explicar de que maneira e através de que mecanismos era possível selar esse vínculo.

A rapidez propiciada pelos avanços técnicos e a quantidade enorme de informações que circula diariamente, bem ou mal, compõe o universo dos jovens que freqüentam as escolas. “[...] *quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.*”(HOBSBAWM, 1995, p.13).

Diante disso, como a escola e o professor conseguem propiciar elementos para que os alunos façam relações conjunturais e estruturais? A esse respeito Nacarato, Varani, Carvalho, 2003 observam:

Com a globalização da economia, aumentaram-se as responsabilidades da escola, do docente e do formador. A escola, conseqüentemente o docente e o formador, para atender

às expectativas do mercado de trabalho, e conseguir suprir as necessidades dos educandos, que é divulgado pela mídia, deve formar um estudante que tenha cultura geral e diversificada, conhecimento científico, raciocínio lógico, capacidade de comunicação e trabalho em grupo, que seja flexível e capaz de aprender a aprender, além de criativo.

Quanto às habilidades e as competências, que este mundo economicamente globalizado, exige do trabalhador, vale observar que essas bem como os focos de competências são identificadas como relevantes ou não mediante o ambiente estudado, e fazem referências apenas àquelas esferas de vida, envolvidas no contexto apreendido naquele dado momento.

O grupo de sujeitos envolvidos nos programas de educação de jovens e adultos, considerados “excluídos” da escola, são pessoas ou sujeitos que apresentam baixo nível de escolaridade, como já foi salientado anteriormente e que em sua maioria retornam para escola em busca de uma expectativa de trabalho menos excludente. Pois, acreditam que através do conhecimento gerado pelos programas escolares, estarão aptos a conseguirem melhores condições de trabalho. Embora, saibamos que a realidade está distante desse objetivo, porque na maioria das vezes seria necessário que a Educação Profissional estivesse interligada à EJA, para que fosse possível preparar, ou melhor, qualificar esses sujeitos para as demandas atuais do mercado de trabalho. E será que esse sonho ainda há de se tornar possível? Na verdade, creio que através de resistências e lutas populares conjunta com os ideais dos professores enquanto formadores de opiniões, essa educação pode vir a se consolidar, como prática permanente não só nos Cefets como vem ocorrendo, mas que possa também abranger a rede pública estadual a quem está regulamentada pela LDB 9394/96, o Ensino Médio regular. O Decreto nº. 5154/04 que regulamenta o PROEJA, trata-se de um avanço, por flexibilizar as possibilidades de relacionamento entre o Ensino Médio e a EP de nível técnico, contudo, não podemos parar por aí, nos avanços de políticas que regulamentam as modalidades educacionais, temos que lutar pela garantia de nossos direitos enquanto cidadãos e formadores de opiniões.

Portanto, a escola voltada à educação de jovens e adultos, deve preocupar-se com o contexto da experiência pessoal de seus sujeitos, buscando adequar-se à situação de encontro de singularidades e interação social de sua clientela. Torna-se necessário o repensar do educador atuante nas classes de EJA, a reflexão de suas práticas pedagógicas, especialmente como formador de cidadãos cômicos e de seu papel na sociedade, buscando adequar o material didático e as didáticas de trabalho às necessidades de seus alunos. Todavia, numa sociedade voltada para as práticas econômicas do mercado vigente é

necessário que nós enquanto educadores retomemos as práticas de construção do saber científico, inserindo nossos alunos como co-participantes dessas, conscientizando-os da necessidade da participação deles na construção do saber científico.

Foram e são tantas as mudanças e/ou reformas que aconteceram e acontecem na educação, a serem consideradas, e que tornam a escola prejudicada, pois praticamente impedem o seu funcionamento. A simples realização de uma reunião de planejamento ou socialização de experiências ou práticas com todos os professores não é uma tarefa fácil, como deveria ser, pois os professores têm carga horária elevada e geralmente em mais de uma escola. Tendo que enfrentar constantemente dificuldades como essas, a escola mal consegue discutir questões pedagógicas ou mesmo burocráticas que envolvem professores e alunos. Dessa forma e com tanto despreparo para receber essas reformas ou iniciativas, a escola não tem cumprido uma função necessária num mundo tão complexo e que exige tanto da escola. Pois no contexto de economia globalizada em que estamos inseridos o conhecimento científico deveria ocupar um papel relevante na formação dos educandos.

A educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Gadotti (1979), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Considerando a própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para atingir o conhecimento. O jovem e o adulto querem ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua auto-estima, pois sua “ignorância” lhes trará ansiedade, angústia e “complexo de inferioridade”. Esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficiente para esse tipo de modalidade.

PARTE II

2. TRABALHO X CAPITAL – A LÓGICA DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: COMO COMPONENTE DESTRUIDOR DO SER HUMANO E SOCIAL

Pensar o trabalho é algo complexo, ainda no século XIX, Karl Max, afirmou que somos seres sociais que temos necessidades e a partir dessas necessidades é que nos constituímos enquanto ser social. Nesse aspecto nos diferenciamos dos animais, por pensarmos e não agirmos instintivamente, uma vez que satisfazemos nossas próprias necessidades, vamos construindo novas necessidades. Quanto mais a sociedade produz bens, mais necessidades de cunho materiais ou sócias são criadas.

Nesse sentido, podemos perceber várias formas de se pensar o trabalho, pois, é através dele que damos forma à vida social. O homem, trabalhando, se aperfeiçoa a si próprio, adquire novos hábitos, faz novos descobrimentos, fortalece sua capacidade, sua preparação, sua experiência, seus conhecimentos e se torna apto para novas tarefas, assim, adquire uma profissão. Existem, no entanto, formas de trabalho que desaparecem com o tempo, são profissões que vêm e vão, desaparecem dando lugar a outras formas. Existem ainda, determinadas formas de trabalho que não se dão pela profissão, mas pela relação das atividades em si, e que determina as relações sociais, é o capital.

O emprego, por exemplo, é um tipo determinado de trabalho, estabelecido no capitalismo a partir da relação salarial, que envolve uma série de direitos sociais ou mecanismos de proteção social que difere de acordo com cada sociedade.

Para Marx e Gramsci, o homem é um ser que não sobrevive sem trabalho, pois o trabalho dá continuidade à vida. Na relação estabelecida com a natureza, o homem vai ampliando e transformando sua visão de mundo, criando condições de sobrevivência e se constituindo como sujeito capaz de envolver aspectos materiais e culturais, alterando suas necessidades e criando explicações para o mundo que o envolve. Gramsci (1981), afirmou que o trabalho tem um princípio educativo. O autor pensa o trabalho como construtor do homem que é capaz de elaborar conhecimentos, executá-los e viver coletivamente. Nessa perspectiva, o homem se constrói através do trabalho, ele se torna capaz de transformar se transformando.

Na sociedade capitalista, tudo o que se vende é trabalho, e esse se torna uma mercadoria que "vale o quanto pesa", portanto, o homem vende sua capacidade de trabalho, como em toda transação comercial. Por outro lado, no capitalismo o trabalho assalariado, vende a única mercadoria: o trabalho. Marx (2004) enfatiza que somos livres para aceitar ou não as condições que nos são impostas para realização de um determinado trabalho. Então, mediante o contexto exposto, supostamente se estabelece um contrato de trabalho. Mas, Marx (2004), acrescenta ainda que o homem enquanto indivíduo realiza o trabalho assalariado para sobreviver. Ao longo da análise do questionário aplicado aos nossos alunos pesquisados, identificamos que eles realizam as atividades de carregadores na CEASA-Go, para sobreviverem, mas que não se reconhecem no trabalho que realizam, assim como afirma Marx.

O que o torna um trabalho alienado¹, ou seja, um trabalho mecânico, que o trabalhador executa sem pensar ou elaborar, por não exigir dele nenhum processo de reflexão

¹) O trabalho alienado refere-se ao sistema econômico: "Capitalismo", que são organizados de maneiras que alienam os trabalhadores de seu trabalho. A alienação é o resultado da posse privada do capital e do emprego de trabalhadores por salário, um arranjo que lhes conferem pouco ou quase nenhum controle sobre as atividades que realizam. A alienação ocorre primeiro na ruptura da relação entre trabalhadores e trabalho que ocorre no Capital. No sentido mais completo, produzir alguma coisa implica num processo humano complexo, que se inicia com idéias sobre o que fazer. Dessa forma há uma unidade entre corpo e mente, à medida que a idéia adquire forma no processo de execução. Sob o capitalismo, há a ruptura desse processo, os que produzem bens não têm voz ativa sobre o que produzir e como produzir. A alienação ocorre também na relação interrompida entre operários e o produto de seu trabalho, pois eles também não exercem controle sobre o que é feito com o mesmo. A produção capitalista rompe também com a integridade do trabalho do indivíduo, resultando no distanciamento entre trabalhadores e trabalho, tornando seu trabalho um fardo para o trabalhador. Sendo aquele cujo trabalho é externo ao trabalhador, quem o faz não se reconhece no seu próprio trabalho, por conta da separação que há entre o trabalho e a natureza, esse torna-se estranhado, uma negação de seu próprio trabalho, nesse processo o trabalhador sente-se infeliz e não se realiza naquilo que faz. Nesse sentido, o trabalho torna-se

ou de transformação, desumanizando assim o homem, que nesse sentido, não executa aquilo que é capaz. Nessa perspectiva o trabalho assalariado é alienado.

Nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2004):

“Nenhuma ação se dá isolada da reflexão, que organiza, projeta não se dá isolada da reflexão, que organiza, projeta e orienta a ação. Nesse sentido, o trabalho é obra que recupera a incerteza e se liga ao seu criador, que se identifica com sua obra e se reconhece nela. Não se reduz, portanto, à força de trabalho que dissocia o trabalhador do seu produto e o aliena, quando nem mais é capaz de se reconhecer como autor do seu trabalho”. (p. 219)

Nesse aspecto, percebemos que Frigotto e Ciavatta (2004) corroboram a afirmativa de Marx (2004), no que diz respeito ao trabalho que é realizado mecanicamente, que dissociado da reflexão, torna-se um trabalho alienado. No qual o trabalhador não se reconhece.

Dessa forma, o trabalho com sentido alienador, aquele que é realizado apenas para garantir a sobrevivência, torna-se também, um trabalho que de certa forma desumaniza o homem.

Ao analisarmos o trabalho enquanto princípio educativo, observamos que este, devia ser para o trabalhador, um ato de prazer. No qual ele objetivasse ressignificar suas atividades na busca de recuperar o valor ético, e não apenas o valor material de sua negociação. Assim, o trabalho enquanto princípio educativo propiciaria ao trabalhador o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, por meio do conhecimento científico-tecnológico, na perspectiva histórico-crítica, possibilitando a participação dos trabalhadores na vida social, política e da produção fazendo que essa classe se reconheça enquanto cidadão trabalhador.

A sociedade capitalista porta uma lógica destrutiva responsável por submeter à totalidade das relações sociais a sua dinâmica própria, o que implica na extração das potencialidades humanas ao que for necessário para a produção e reprodução do capital.

Nesse sentido, torna-se necessário que se realize a produção e reprodução do capital, tendo por finalidade o acúmulo deste, uma vez que as condições de manutenção dos

uma atividade vital, no sentido apenas de prover a necessidade de manutenção da existência física do trabalhador. Trabalho alienado, portanto é aquele que o trabalhador se vê na rotina, em atividade mecânica dirigida por outras pessoas. (MARX,2004)

capitalistas contam com a redução de custo e melhoria da qualidade, para que haja a conquista de mercado, sob pena de serem ultrapassados pelos capitalistas concorrentes.

Todavia, o homem na era do capital, se dá pela crescente incorporação do ser social aos desígnios da reprodução ampliada do capital, gerando de certo modo, o estranhamento radicalizado, condicionando o próprio estranhamento do trabalho, do outro e de si mesmo. Fragmentando-o em seres definidos pela inserção de sua existência no plano da circulação do capital, afastando-o da esfera da percepção de si mesmo, para ser reconhecido como ser identificado enquanto classe de consumo permitida por sua renda. O trabalho confunde-se com o emprego, como se não fossem dimensões antagônicas da realização do ser social (o trabalho) e da realização do capital, na qual o emprego é percebido como possibilidade de consumir.

Desta lógica mercantil emerge o trabalhador que tem na sua atividade laboral o fim último de sua identificação como trabalhador, evidenciado substancialmente com a padronização e especialização decorrentes da taylorização, do fordismo e do toyotismo. Modelo esse que exige novas técnicas do trabalhador envolvendo o uso da máquina, buscando dessa forma, executar tarefas de maneira há gastar menos tempo e energia possível.

Discorrendo sobre o papel desempenhado pelo taylorismo na expansão capitalista, Ferreira afirma que:

“...o taylorismo se constituiu numa poderosa arma utilizada pelo capital para solapar o poder exercido pelos trabalhadores qualificados sobre o processo de trabalho e, desse modo, desobstruir o caminho para a expansão da acumulação capitalista. A “taylorização” do processo de trabalho vai operar uma transferência dos conhecimentos técnicos concernentes ao processo produtivo, que então se concentravam nos operários do “métier”, para a gerência capitalista. Isso implicou em uma desqualificação do trabalho, abrindo caminho para que se processassem uma considerável modificação da composição dos coletivos operários no interior das usinas (e, por conseqüência, uma mudança na composição da própria classe operária). Isto é, a aplicação dos métodos tayloristas tornou possível a incorporação maciça de uma força de trabalho não-qualificada e não-organizada à produção” (FERREIRA, 2000:14).

O taylorismo, no entanto, perdurou durante grande parte do século XIX e se caracterizou pela organização do trabalho, pela separação entre concepção e execução das mercadorias, nesse modelo como podemos certificar cabia aos gerentes o trabalho de “pensar” e decidir o processo de produção em operações limitadas e ao trabalhador, cabia executar o que lhe foi prescrito pelo chefe.

Ao longo do período de expansão do pós-guerra a partir de 1945, o sistema fordista se constituiu através de uma longa e complicada história que se estendeu por quase meio século. Fator esse que dependeu de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, entre elas muitas escolhas políticas realizadas ao acaso ou improvisos de respostas às tendências de crise do capitalismo, manifestada nos anos 30, no período marcado pela Grande Depressão. Esse modelo, no entanto, não substituiu por definitivo o modelo taylorista, mas, criou novos caminhos que associados ao taylorismo, favoreceram o aumento na produção.

O modelo fordista, preconizado por Henri Ford a partir da experiência da empresa Ford Motors, constituiu-se em um padrão de organização voltado ao trabalho e à produção, podendo ser considerado, *“ao mesmo tempo, como uma extensão e uma superação do taylorismo, na medida em que, ao incorporar a lógica taylorista traços essenciais, desenvolve e aprofunda a capacidade do controle capitalista sobre o trabalho operário”* (FERREIRA,2000: 14).

O fordismo compõe-se de três características básicas, a primeira delas se refere à produção em massa, com objetivo de reduzir os custos de produção e, por conseguinte o valor final da mercadoria. A segunda característica encontra-se centrada na racionalização da produção através do parcelamento de tarefas fundamentado na tradição taylorista. A terceira característica refere-se à linha de montagem, permitindo aos operários, serem colocados um ao lado do outro e em frente a uma esteira rolante, realizando assim, o trabalho que lhes cabe, ligando as tarefas individuais sucessivas. Reduzindo desta forma o tempo na produção da mercadoria.

No que se refere ao princípio fordista enquanto modo de regulação, Ford usava exclusivamente a mão-de-obra imigrante no seu sistema de produção, a rotatividade da força de trabalho de Ford mostrou-se impressionante alta como afirma Harvey (2007).

O fordismo enquanto processo de trabalho, por sua vez, objetivou introduzir a produção em massa, por meio de linhas de produção rígidas para atender o mercado, o qual contava com uma rígida divisão técnica e especialização do trabalho, equipamentos com tecnologia avançada e controle de produção.

Harvey (2007) enfatiza que o modelo taylorista/fordista, também enfrentou fortes resistências nos anos 20. Segundo alguns comentadores, a oposição dos trabalhadores repercutiu numa grande derrota à implantação dessas técnicas na maioria das indústrias. A organização do trabalho, bem como as tradições artesanais eram simplesmente fortes por demasia, e a imigração muito fraca, para permitir ao fordismo ou ao taylorismo qualquer

facilidade de produção, embora os princípios gerais da administração científica fossem amplamente aceitos e aplicados.

Nos anos de 1970, com a crise estrutural do modelo fordista/taylorista, caracterizada pela queda na taxa do lucro, causada pelo aumento da força de trabalho, resultante das lutas entre o capital e o trabalho dos anos 60, como salienta Antunes (1999), surge o modelo toyotista.

O modelo toyotista, foi responsável pela inovação na inversão do conceito americano de produção em longa escala para redução de custo. Podemos constatar esse fato nas palavras de Coriat:

“Grandes séries de produtos rigorosamente idênticos contra séries restritas de produtos diferenciados, eis, aí, sucintamente, o coração da oposição central, fundamentalmente, entre os dois métodos e logo também a especificidade e a singularidade da intenção que presidiram a formação do método Toyota.” (1994, p.31)

O toyotismo se caracterizou pela flexibilidade, traduzida pelo esforço em descobrir novos segmentos de mercado; pela busca em zerar o percentual de defeito e chegar à qualidade total e pela linha de montagem com ênfase na atividade organizacional. Esse novo padrão é intensivo em capital, informação e tecnologia.

Os modelos de produção, taylorista, fordista e toyotista, objetivavam intensificar o trabalho, estabelecer um rígido controle sobre os trabalhadores, e seus ambientes de trabalho, bem como aumentar significativamente a produtividade atendendo às exigências do capital.

Nesse aspecto, observamos que a formação profissional torna-se um processo contínuo de constituição de diferenças entre os trabalhadores, constituídas no próprio processo de trabalho capitalista, implicam dessa forma em delimitações importantes para a compreensão das profissões, como integrantes do processo de trabalho e, portanto, dos profissionais enquanto trabalhadores parcelares, mais potencialmente constitutivos da classe trabalhadora.

O capital carrega consigo a necessidade de transformar continuamente as bases de formação do trabalhador para movimentar a produção. Assim, a forma da acumulação flexível baseada no processo produtivo que visa à necessidade do capital de manter sua lucratividade.

Segundo Teixeira (1995), a acumulação flexível do capital requer um trabalhador que seja a síntese da combinação de diversas operações parciais. Desse novo trabalhador se requer a reformulação contínua de suas bases de formação, voltadas para movimentar a produção.

Esse novo trabalhador coletivo é reconstruído por meio das determinações que recaem sobre o trabalho abstrato, redimensionado pelo paradigma da acumulação flexível, sem romper por definitivo com o padrão taylorista. Processo este realizado por meio da captura da subjetividade do trabalhador, muitas vezes através do trabalho e outras vezes concebidos através das estruturas sociais construídas sob determinações próprias do capital, como o processo que envolve a escola. Fator esse que mantém o trabalhador alheio à sua condição de explorado, tendo assim, a percepção de que a relação capitalista seja a fonte de seu trabalho e não o oposto.

A partir do momento em que se inicia o processo que requer a formação do trabalhador, das atividades laborais pré-definidas nas escolas profissionalizantes, temos a consolidação da necessidade da divisão entre saberes que o trabalhador deve desenvolver ao longo de sua carreira profissional, no seu processo de ampliação escolar, especializando-se e profissionalizando-se de acordo com a própria divisão na produção do conhecimento com a disciplinarização do conteúdo escolar.

2.1 TRABALHO ALIENADO E SUAS PERSPECTIVAS

No processo de transformação do capital sobre as relações pré-capitalistas, a revolução industrial, referenda o marco do início hegemônico do capital sobre a produção, intensificando as separações entre a natureza e o trabalho, entre população e trabalho e, por conseguinte separa a população da força de trabalho, tratando-os como elementos distintos e distantes um do outro. Separações essas que são fundamentais para o capital impor sua forma de ser, pois através delas subverte a relação do homem com o próprio homem e com a natureza, dominando dessa forma o trabalho e fazendo deste os grilhões do trabalhador.

Nesse sentido, o trabalho passa a ser abstrato e reconhecido como fonte de estranhamento. A alienação passa a ser não só em relação a seu resultado, mas, sobretudo em relação ao seu processo, ou seja, o trabalhador não tem alienado apenas o produto que ele mesmo produz, mas de certa forma, todo resultado do trabalho passa a ser encarado como alienado em relação ao próprio trabalhador.

“Quanto mais riqueza o trabalhador produz e quanto mais esse produto aumenta em poder e em extensão, mais empobrecido o trabalhador se torna. Quanto mais mercadorias o trabalhador produz, mais ele se torna uma mercadoria barata, se tornando refém da valorização do mundo das coisas e realçando a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho produz a si mesmo e ao trabalhador como

mercadoria, a medida que produz as mercadorias em geral. O trabalho produz seu produto e lhe torna estranho a aquele que o produz, como um poder independente do seu produtor”. (MARX, 2004, p.80)

O trabalho é para o homem a liberdade em relação à natureza, pois o capacita a suplantar as limitações impostas pela evolução da espécie, liberdade essa que lhe é tolhida pela historicidade que o impedem de se tornar senhor do seu próprio destino. O trabalhador cria através da natureza, do mundo exterior sensível. A natureza é a matéria na qual o seu trabalho é efetivado, é a partir dela e por meio dela que o trabalho é produzido. Os meios de vida são oferecidos ao trabalhador, por meio da natureza, uma vez que o trabalho não sobrevive sem objetos nos quais são exercidos. A natureza oferece ainda, os meios de vida, ou de subsistência física do trabalhador mesmo. A apropriação da natureza é historicamente determinada no meio social em que se vive. No capitalismo, esse meio social impõe a necessidade da acumulação do capital como fim último da humanidade, aprisionando o trabalho nesse objetivo.

“Através do trabalho estranhado, exteriorizado, o trabalhador engendra, portanto a relação de alguém estranho ao trabalho do homem situado fora dele, com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista com o trabalho”. (MARX, 2004, p.87)

O desenvolvimento do capitalismo conduz o homem à necessidade de exceder ao trabalho de subsistência, atendendo ao avanço da maquinofatura e das técnicas organizacionais. A manutenção das necessidades, por sua vez, gera a desigualdade é de grande importância para realização do capital.

Os objetivos de produção do capital impossibilitam atender plenamente as necessidades de sobrevivência de grande parte da população mundial. Incapacidade esta que atendem aos desígnios da reprodução capitalista mais ampla. Substituindo desta forma, a esfera da necessidade pela lógica imanente de produção para a reprodução progressiva do capital, essa inversão do valor social, transforma o trabalho.

Mészáros (2002) enfatiza:

“Para tornar a produção de riqueza a finalidade da humanidade, foi necessário separar o valor do uso do valor de troca, sob a supremacia do último. Esta

característica, na verdade, foi um dos grandes segredos do sucesso da dinâmica do capital, já que as limitações das necessidades dadas não tolham seu desenvolvimento. O capital estava orientado para a produção e a reprodução ampliada do valor de troca, e portanto poderia se adiantar à demanda existente por uma extensão significativa e agir como um estímulo poderoso para ela.” (2002, p.606)

Ao constatarmos que a finalidade da realização do trabalho está voltada para a lógica da produção estranhada por seu produtor, observamos que o capitalismo impõe sua forma de “ser” ao trabalho, retirando do potencial humano as condições necessárias para sua acumulação e para a ampliação da produção.

A subordinação do valor de uso ao valor de troca impôs ao trabalho uma mudança radical. Por um lado estimulou o potencial criativo do ser humano, retirando-o do domínio das limitações naturais imediatas e por outro lado consolidou uma eterna desigualdade na condição do ser social, discriminando-o em relação às possibilidades de emancipação do “ser” humano, condicionando a humanidade a elevar às limitações imediatas.

O trabalho abstrato (regido pelos valores de troca) submete o trabalho concreto (gerido pelos valores de uso) a um sistema de controle social de alto nível, com o objetivo de impedir qualquer forma de superação destas limitações sociais, requerendo dessa forma, o domínio e o controle do capital e do trabalho. A subordinação do trabalho concreto ao trabalho abstrato é fundamental para o capitalismo, no processo de controle da quantidade, da produtividade e da forma de realizar o trabalho, voltado para o acúmulo do capital.

As constantes mudanças no processo produtivo capitalista do século XX têm alterado a forma como os trabalhadores desenvolvem as atividades laborais, esse fator têm se dado pelas alterações técnicas do processo e também pelas novas formas de relacionarem entre si, como indivíduos e como classe social, como salienta Harvey (1999).

O processo capitalista ligado à necessidade de transformações exigida pelo capital na acumulação ampliada tem gerado uma constante destruição de carreiras profissionais. Nos debates mais recentes aparece ainda, a inevitabilidade da extinção de carreiras profissionais, com a exigência da flexibilidade do trabalhador que deve ser altamente qualificado para exercer toda e qualquer atividade no âmbito da produção capitalista.

Processo esse que Sennett (1999), chama de “capitalismo flexível”, que condiciona o trabalhador a flexibilidade, e exige que eles sejam mais ágeis e que estejam abertos a mudanças a curtos prazos, que eles assumam riscos continuamente e que se tornem independentes de leis e procedimentos formais. Essa flexibilidade impõe novos controles e o

impacto dessa flexibilidade implica na construção ou manutenção do caráter pessoal do trabalhador. Para Sennett, o termo flexibilidade é usado para amenizar o termo opressor que traz consigo a acumulação do capital.

Nessa lógica o trabalho é submetido à acumulação do capital, com a expropriação da mais-valia. A destrutibilidade do capital vigora na sua própria lógica interna, pois se centra na mercadoria e na sua valorização em si. Esse mecanismo destrutivo pode ser expresso na incapacidade crônica do capital de prover grande parte da população de necessidades básicas de uma vida digna, com sentidos próprios, que visa o mínimo de garantias de sobrevivência ao ser humano, com alimentação, moradia, segurança e escolaridade. Sua força destrutiva é alicerçada na subjugação do trabalho sob os ditames de sua valorização do capital.

A própria lógica do capital emana um caráter cíclico de crises, que resultam na derrocada de marcos regulatórios que permitem ao capital sua sustentação e ampliação, que acabam por afetar o mundo do trabalho.

PARTE III

3. O CEASA-GO E OS ALUNOS PESQUISADOS: ESTUDANTES DA EJA DO COLÉGIO ESTADUAL JORNALISTA LUIZ GONZAGA CONTART

A organização produtiva que ocorre a partir da crise do modelo fordista, parte do princípio da flexibilidade, presente em todos os contextos que envolvem o trabalho: nas formas de emprego, contratos de trabalho e na organização da produção. Na questão dos alunos pesquisados que trabalham no CEASA-Go, não poderia ser diferente, esses aspectos evidenciados pelo princípio da flexibilidade estão de sobremaneira presente no cotidiano deles, seja pela informalidade ou pela precarização das atividades que exercem. A questão do trabalho passou a ser a mais premente face do capitalismo contemporâneo, culminando com a reestruturação capitalista das atividades produtivas que para garantir a continuidade dos ganhos acirra a exploração do trabalhador. Essa nova organização tornou as várias condições de trabalho precárias. Contexto esse, marcado por práticas de instabilidade nos contratos, empregos em tempo parcial, terceirização e subcontratação, como evidenciaremos na situação desses trabalhadores ao analisar o questionário, mais a frente.

A dinâmica dos mercados de trabalho, que envolvem a vida social, os mercados financeiros e/ou de serviços, percebem que algo significativo ocorreu nos últimos 30 anos, nas sociedades capitalistas que se reestruturam e se reorganizam de forma a introduzir novas formas de racionalização do trabalho e da vida social. O CEASA-Go trata-se de uma Instituição Governamental de grande porte, que vem a favorecer pessoas com pouca instrução educacional, no sentido de consentir “emprego/trabalho”, tanto aos escolarizados como aos ditos “analfabetos”, outro fator relevante, apesar de não ser nosso objeto de estudo, se refere ao fato deste órgão oferecer “trabalho”, não apenas aos homens, mas também as mulheres, apesar das mulheres exercerem cargos mais ligados ao setor administrativo, como caixa de depósitos, auxiliares contábeis, dentre outros. No Colégio pesquisado parte das estudantes da EJA, também são trabalhadoras do CEASA-Go (vide anexo 2).

No caso desse trabalho de pesquisa realizado com um grupo de dez alunos da EJA estudantes do Colégio Estadual Jornalista Luiz Gonzaga Contart, carregadores do CEASA-GO, torna-se relevante considerarmos o histórico do Ceasa-Go. O CEASA-Go foi constituído nos termos da lei nº. 5.577, de 20/10/70, regulamentado pelo Decreto nº. 70.502, integrante do Sistema Nacional de Centrais Abastecimento - SINAC, organizado de acordo com as normas do Conselho Nacional de Abastecimento - CONAB, conforme Decretos nº. 65.750 de 26/11/69 e nº. 66.332 de 17/03/70 e Lei nº. 8.987/95, cuja gestão compete ao Governo do Estado de Goiás, nos termos do Decreto Federal nº. 70.502 de 11/05/72.

Os motivos da iniciativa do governo para a criação do CEASA-Go ocorreram em decorrência da precariedade com que eram realizadas a comercialização dos hortifrutigranjeiros, ou seja, não se tinha controle de qualquer norma oficialmente instituída e em condições inadequadas de operacionalização da comercialização, sobretudo com falta de espaço físico ou qualquer critério de classificação e qualidade.

Situado no km 5,5 Rod. BR 153, saída para Anápolis – Goiânia-Go. Como a CEASA-Go é um forte setor comercial na região noroeste da cidade de Goiânia, ela tornou-se um pólo de referência no que diz respeito a vagas de trabalho para a população com maior ou menor grau de instrução escolar, empregando inúmeras pessoas dos setores adjacentes a sua localização, que é o caso dos nossos alunos pesquisados, todos moram nos setores vizinhos ao CEASA-Go

O CEASA-Go, como uma empresa de economia mista, tinha como gestor majoritário o Governo Federal, através da COBAL (Ministério da Agricultura) seguido pelo Governo Estadual e Governo Municipal. Em 1.987 o Governo Estadual assumiu o controle acionário da Empresa, tendo em vista o recebimento por doação da União, as ações que lhes pertenciam, passando a deter 99,9% das ações.

3.1 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Aos alunos pesquisados foi aplicado um questionário, no qual havia setenta e duas perguntas, dentre essas algumas eram descritivas e outras optativas, o questionário foi organizado de forma a contemplar: A) Identificação dos alunos; B) Escolarização; C) O Trabalho anterior ao que realizam no momento; D) Vivência de Desemprego; E) O Trabalho que realizam; F) Subordinação e/ou autonomia no trabalho; G) Trabalho real/ideal; H) Sindicato; I) Família; J) Perspectivas futuras.

Ao fazer a análise do questionário e observações de campo do trabalho realizado pelos alunos pesquisados, constatamos que eles apresentam idade entre 20 e 38 anos. Dentre os dez alunos pesquisados, cinco deles são casados e cinco são solteiros, apenas três do total não possuem filhos. Todos estão cursando o Ensino Médio inseridos na Modalidade de Educação que atende a Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Apenas três, dos alunos pesquisados, já exerceram atividades fora do Ceasa-Go, sendo que dois desses trabalharam com atividades que envolviam a agricultura e o outro trabalhou realizando serviços gerais em uma empresa. A fim de resguardar a identidade e o respeito pelos alunos pesquisados, utilizaremos apenas o “P” de pesquisado e o número atribuído ao questionário, para identificar os pesquisados. Quando for necessário inserir a pergunta ou parte dela, no corpo do texto essa virá sublinhada.

No que se refere à questão do porque trabalharem como carregadores no Ceasa-Go, foram unânimes em atribuir a sua atuação profissional no momento à falta de escolaridade ou qualificação profissional.

A peculiaridade existente entre eles, é que os dez alunos pesquisados todos são carregadores do Ceasa-Go, embora dentre eles haja um grupo de quatro alunos que não possuem vínculos empregatícios, ou seja, trabalham na informalidade, prestam serviço para produtores ou atravessadores. Já os outros seis possuem vínculos empregatícios, exercendo a função de carregadores de frutas e/ou verduras nos Depósitos existentes dentro do Ceasa-Go.

No que se refere ao trabalho que realizam, partimos primeiro para descrição do grupo que possui vínculos empregatícios e esses descrevem seu trabalho, como um trabalho pesado:

[...] “*Descarregar caminhões de frutas para dentro do depósito, climatizar essas frutas e depois carregar os carrinhos para fazer entrega dentro do Ceasa, etc.*” (P1)

[...] “*Carrego aproximadamente 30 cx de frutas em cada viagem, sendo que faço em torno de 10 viagem por dia*”. (P1)

Eles carregam aproximadamente setecentos quilos por viagem/entrega.

Nesse sentido, podemos observar que há um processo de intensificação do trabalho², no qual esses trabalhadores intensificam suas atividades, gastando mais energia para realizá-las, objetivando favorecer o aumento da quantidade de entregas no resultado final do dia de trabalho deles, utilizando o menor tempo possível. Assim, torna-se relevante enfatizarmos as palavras de Dal Rosso (2008) nas quais ele argumenta:

“Que no capitalismo contemporâneo, a análise da intensificação do trabalho está voltada para os resultados. Falamos de intensificação quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, razão pela qual se exige um consumo maior de energias do trabalhador. Há uma intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas. Quando se trata de trabalho físico, os resultados aparecem em medidas tais como maior número de veículos montados por dia, por pessoa etc. (...) podemos afirmar que quanto maior é a intensidade, mais trabalho é produzido no mesmo período de tempo considerado. Dessa forma, na história do desenvolvimento econômico, a elevação da intensidade do trabalho cotidiano constitui uma força fundamental de crescimento” (2008. p. 21)

Ao tratar da questão da autonomia do trabalho que realizam, eles descrevem:

[...] “*Tem que seguir regras. Para realização desse trabalho [...] tem que ser rápido*”. (P1)

Outro aluno afirma:

[...] “*Temos que ser rápido sem demorarmos se demoramos somos chamados a atenção podendo até perder o emprego*”. (P2)

Desse modo podemos identificar o alto grau de intensidade das atividades desenvolvidas por esses trabalhadores. Observando que no modo de produção capitalista o controle dessa intensidade é definido pelo empregador, embora seja o trabalhador que tenha

² A intensidade tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar. Esse é o primeiro elemento a destacar sobre intensidade: ela se refere ao grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta. (...) Sempre que falamos em intensidade de trabalho partimos da análise de quem trabalha, isto é, do trabalhador (DAL ROSSO, 2008).

que desenvolvê-la em maior ou menor grau, de acordo com a definição do empregador. Esse grau de intensidade parte da disputa social que opõe os interesses dos trabalhadores aos dos empregadores. Nesse sentido, não são os trabalhadores que decidem autonomamente suas condições de trabalho e o grau de empenho pessoal atribuídos às atividades que desenvolvem. A ação de compra da força de trabalho confere ao comprador poder em relação à utilização dessa mercadoria. No trabalho assalariado, transfere-se a determinação do grau de intensidade das mãos do trabalhador (vendedor) para as mãos do empregador (comprador) mediante a venda e a compra da força de trabalho como afirma Dal Rosso (2008).

No que se refere à questão do Trabalho Ideal/Real, esse mesmo aluno acrescenta ainda, que não se sente bem na realização de seu trabalho:

“[...] porque trabalho sobre pressão e não é bom”. (P2)

Quanto ao horário de trabalho:

“[...] Sou submetido a horário de entrada, mas não tenho horário de saída”. (P2)

Observando que o horário de funcionamento da Ceasa-Go de Segunda à Sexta segue sempre as mesmas normas: as segundas, terças, quintas e sextas-feiras. A entrada para o produtor ocorre a partir das 04h00min horas da manhã, para o comprador a partir das 6h00min. Na Quarta-feira, não tem comercialização no galpão do produtor, mas o comércio nos box's funciona normalmente. Horário livre a partir das 04h00min. No Sábado o horário de entrada ocorre às 04h00min horas (madrugada) horário livre para entrega de mercadorias. Lembrando que é o dia de comércio no varejo também (o varejo da Ceasa-Go). A entrada de veículos na área de mercado é permitida somente para os utilitários dos produtores e dos compradores, veículos de passeio somente com a carteirinha de comprador emitida pela Ceasa-Go. Os demais veículos de passeio no estacionamento próprio.

Segundo Dal Rosso (2008) o tempo é uma das maneiras de constatar o grau de intensidade e a presença ou não de um processo de ampliação das cargas de trabalho sobre os ombros dos indivíduos. Nesse caso, os trabalhadores iniciam seu trabalho entre quatro horas e trinta minutos e cinco horas da manhã e saem do trabalho a partir das dezesseis horas e às vezes precisam fazer horas extras até às dezoito horas. Torna-se claro a intensificação do trabalho no sentido de maior tempo dedicado às atividades cotidianas.

Quanto à importância do trabalho que realiza:

“Esse trabalho é importante [...] Para mim sobreviver, para pagar aluguel e comer.” (P3)

Nesse sentido, o trabalho torna-se um trabalho estranhado (externo) como afirma Marx (2008) no qual o trabalhador realiza as atividades propostas de uma forma forçada e

obrigatória, desenvolvendo-as somente para suprir suas necessidades e carências materiais, das quais depende sua sobrevivência, como afirma o aluno pesquisado, que sua sobrevivência depende dos ganhos advindos de seu trabalho.

Percebemos que o trabalho externo ao trabalhador ocorre quando ele não se reconhece no trabalho que produz, esse trabalho se torna estranhado. O trabalhador nega seu próprio trabalho, sente-se infeliz ao realizá-lo. Desta forma, é que esse se caracteriza um trabalho obrigatório e forçado. O trabalhador só se sente bem fora do trabalho.

Nas palavras de Marx:

“O trabalho é externo ao trabalhador (...) quando esse não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si (quando) fora do trabalho e fora de si (quando) no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui de forma tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação.” (2008. p 82-83).

Em relação ao tipo de trabalho desenvolvido, nada se difere entre o grupo pesquisado que possui vínculos empregatícios e o grupo pesquisado que não possui esse vínculo. Ambos os grupos estão submetidos a um trabalho precário, que utiliza a força braçal como instrumento principal no desempenho das atividades realizadas no dia-a-dia deles. Nesse sentido, inúmeras são as conotações preconceituosas que esse grupo de trabalhadores recebe, tanto pelos colegas do Ceasa-Go que realizam outras atividades, quanto pelos próprios colegas de sala de aula, dentre elas a que mais me chamou a atenção foi à expressão “burrinhos de carga”.

O conceito de trabalhador precário se deu a partir da sociedade salarial, embora no Brasil esta não tenha se concretizado plenamente. Noronha (2003) enfatiza que a percepção de trabalho precário surge aqui associada à informalidade e deriva das discussões nascentes nas décadas de 1960-70, quando a condição de país em desenvolvimento fazia com muitas atividades não fossem suficientemente atrativas para o investimento capitalista.

No contexto atual essa discussão deve partir de diferentes princípios, pela complexidade das atuais relações de trabalho. Sob o enfoque de que precário não se refere somente ao trabalho informal. Torna-se necessário considerar atividades informais que

conseguem garantir boas condições de trabalho e de remuneração ao trabalhador, tais como, as atividades realizadas por trabalhadores qualificados, que optam pela informalidade. Segundo, faz-se necessário considerar trabalhadores formais que devido ao processo de reestruturação têm sido lançados a condições degradantes de emprego. Como ocorre com o nosso grupo de alunos pesquisados. Outro fator importante a ser abordado quando se trata de trabalho precário diz respeito ao subemprego³. Dessa forma, nos aproximamos mais da tese defendida por Galeazzi (2002), que sustenta a definição de trabalho contemplando dois aspectos: a ausência ou redução dos direitos e garantias do trabalho e a qualidade no exercício da atividade desenvolvida. Conceituação essa que comporta as inúmeras dimensões com que se manifesta, na atualidade, o fenômeno de proliferação de situações de trabalho alternativas à relação assalariada, tal como o trabalho realizado pelos carregadores do Ceasa pesquisados.

Galeazzi (2002) ressalta ainda que a noção corrente de precarização refere-se principalmente ao trabalho assalariado e mais especificamente ao emprego típico, apoiando-se assim, no afastamento das garantias adquiridas pelos trabalhadores ao longo do século XX. De certa forma integra-se ao conceito a ausência ampliada de indicadores de qualidade tais como: rendimento, benefícios não salariais, proteção social (pensões, plano de saúde, proteção no emprego), risco de acidentes e doenças ocupacionais e oportunidades de qualificação profissional, entre outros.

Outro fator a ser levado em consideração é a insegurança gerada pelas altas taxas de desemprego, a humilhação, o aborrecimento cotidiano, o enfraquecimento das relações sociais que conduzem muitas vezes à solidão absoluta do trabalhador. Neste contexto, os trabalhadores desempregados perdem, para além da posição econômica, as relações sociais, e ficam privados da dignidade que se exprime através da identidade profissional. É normalmente assim que os mais modestos vivem a experiência do desemprego. Para a autora, exprimimos a nossa identidade e o nosso valor através do nível e qualidade do nosso trabalho.

No que se refere a esses trabalhadores carregadores do Ceasa, com vínculos empregatícios, eles se sentem à margem de um trabalho de qualidade, pois não percebem condições de trabalho favorável, caracterizando de fato seu trabalho como precário. Quanto ao grupo pesquisado que atuam no trabalho informal, esses se sentem totalmente à margem dos processos formais de trabalho, se sente excluídos por não possuírem direitos trabalhistas,

³ Nesse caso, consideramos subemprego, as situações nas quais as condições objetivas de trabalho levam a questionar a qualidade do trabalho entre trabalhadores e empregados, ou seja, entre trabalhadores que têm a garantia de uma relação contratual e jurídica com um empregador.

além de não contarem com condições favoráveis de trabalho, a ausência do recebimento das horas extras trabalhadas, a falta de proteção social em casos de doenças ou acidentes caso o trabalhador venha a necessitar ficar parado por longo período, a ocorrência de doenças ocupacionais (no caso deles sempre ocorrem lesões na coluna por causa do peso elevado que carregam) e ainda a ausência de oportunidades de qualificação profissional.

Quanto ao conceito de informalidade, esse se refere aos fenômenos diversos. Seu significado depende sobremaneira do conceito de formalidade. No que se refere à formalidade, o uso coloquial do termo no Brasil está ligado à legislação: o trabalho é formal se, e somente se, o trabalhador possui carteira de trabalho assinada ou registro de autônomo ou, ainda o estatuto do empregador. Portanto, segundo afirma Noronha (2003) a compreensão de informalidade depende antes da compreensão contrato formal. No entanto, entendemos que conceitos não podem ser construídos, partindo do princípio da exclusão, assim sendo, não se define algo propondo o que não é, ou seja, informal é o que não é formal.

No que se refere ao questionário aplicado, trabalhamos com os alunos pesquisados o ideal e o real, na expectativa de compreendermos mediante o que eles descrevem qual a relação deles com o trabalho que executam e qual é o ideal dessa classe trabalhista em relação ao trabalho. O interessante no que diz respeito a esse aspecto é que dentre os dez trabalhadores pesquisados somente dois gostam das atividades que executam e um deles ressalta algo sobre o trabalho que ele realiza no Ceasa-Go:

“[...] Pra mim tá bom.” (P4)

E descreve o que é o trabalho ideal em sua visão:

“[...] Quando terminar meus estudos e conseguir um bom emprego de agente de saúde. Esse sim era um trabalho ideal, mas não tive como seguir em frente, só voltando a estudar agora.” (P4)

Outros trabalhadores pesquisados descrevem que o trabalho ideal para eles:

“[...] É aquele que não te pede muito esforço físico.” (P5)

“[...] É um trabalho onde você seja respeitado como ser humano, e um trabalho onde eu não tenha que carregar peso.” (P1)

A descrição que mais me chamou a atenção quanto ao que eles consideram trabalho ideal:

“[...] trabalho ideal, é aquele, que você faz com prazer, e é bem remunerado.” (P 6)

Ao descrever que trabalho ideal é aquele que se realiza com prazer, aproxima-se da fala de Marx (2004), que ressalta que o trabalho assalariado, aquele que o trabalhador executa para sobreviver, torna-se um trabalho alienado, no qual o homem não executa aquilo

que é capaz, tornando-se um trabalho mecânico, onde o homem mantém uma relação de estranhamento com a atividade que executa, estranhando assim seu próprio trabalho.

Ao questionarmos sobre a família, observando o que as pessoas que a compõe, pensam do trabalho que eles realizam. As respostas mais relevantes foram:

“[...] *Pensa que eu tenho que estudar para ter um serviço melhor.*” (P2)

“[...] *Acha que é um trabalho digno só que pesado.*” (P1)

“[...] *Eles pensam que somos burros de carga.*” (P7)

“[...] *Pensa que aquilo é serviço para burro pucha carrinho com 400 kg.*” (P5)

Torna-se importante observar na descrição deles o quanto eles sofrem preconceitos e como isso tem influenciado na vida deles. Pois, eles demonstram não se reconhecerem no trabalho e se refere às atividades que realizam como um trabalho para aqueles que não têm qualificação ou estudo. E mesmo se referindo ao que a família pensa do trabalho que realizam, eles enfatizam o preconceito em relação ao uso da força braçal que utilizam na realização das atividades que desempenham.

Grande parte deles vem de família cuja origem é agrícola. Uma descrição unânime deles se refere à falta de tempo e disposição para desfrutar dos momentos de lazer com a família, por conta do longo tempo que passam no Ceasa e pelo alto grau de cansaço físico que eles se expõem no trabalho que realizam.

No que se refere às Perspectivas futuras deles, podemos observar através das descrições, que eles ainda constituem uma esperança ínfima na escola, como um meio de conquistarem um futuro melhor para eles e para seus familiares (filhos e esposas), como: melhores empregos, se constituírem como pessoas melhores e providas de mais conhecimentos.

Quanto a essas perspectivas em relação ao retorno deles para escola, as descrições, são as mais variadas possíveis, embora todas voltadas para um futuro melhor, que eles acreditam ser possível conquistar através do estudo. Como podemos constatar nas descrições destes:

“[...] *Pretendo estudar para melhorar o meu futuro. [...] melhorar minha vida e da minha família.*” (P3)

“[...] *Crescer e ter uma profissão.*” (P6)

“[...] *Ser uma pessoa melhor e conseguir minha casa própria.*” (P10)

“[...] *É obter um emprego que eu possa ganhar um pouco mais, fazer um curso de capacitação.*” (P5)

“[...] Tenho que busca conhecimento para conseguir um serviço melhor. Conseguir um serviço melhor através de melhor qualificação.” (P2)

“[...] Estudar ter conhecimento, expectativa de boa qualidade.” (P9)

“[...] Pretendo estudar para mudar o meu futuro. Expectativa de qualificação para o mercado de trabalho.” (P1)

Através dessas descrições, podemos perceber que a esperança deles continua viva, pois, os alunos pesquisados têm expectativas de um futuro melhor, em relação ao estudo. Eles esperam que esse retorno deles para escola, seja uma porta de acesso a melhores empregos. Muitos deles acreditam que através do conhecimento que estão adquirindo eles irão conseguir mudar seu futuro.

Nesse aspecto, essas descrições refletem o processo de exclusão que as classes populares vêm sofrendo ao longo dos anos em relação ao saber escolar que no decorrer de nossa história que tem cunho escravagista e que era voltado somente para as classes mais altas (nobres ou sacerdotes). Percebemos ainda, que os trabalhadores têm reduzido a formação profissional à capacitação para o trabalho, ou para a melhoria de emprego.

Nesse sentido, observamos que o “investimento” deles em retornarem para escola está voltado para busca em qualificar-se, na expectativa de preparar-se para as demandas do sistema capitalista. Contudo, não constatamos preocupações, quanto às questões que envolvem a sua formação enquanto cidadão, que vise buscar seus direitos, dando-lhes condições de atuar nos contextos públicos e privados, impondo-se enquanto sujeito co-participante da sociedade. Embora, possamos notar que nem todos têm clareza de que o saber que a escola repassa, deve garantir uma “Formação Intregal”, na qual, a preparação para o trabalho não seja reduzida ao aspecto operacional, livre dos conhecimentos científico-tecnológico e na sua apropriação histórico-social, mas, que busque garantir uma formação humana, completa, que “garanta” aos adolescentes, jovens e ao adulto trabalhador o direito de fazer sua própria leitura de mundo, de forma a capacitá-lo em sua atuação, enquanto cidadão participante e ativo sócio e politicamente, como afirma Ciavatta (2005).

Nesse sentido, podemos ainda buscar consistência nas nossas reflexões quanto a garantia de uma educação voltada para a formação humanística, social e profissional dos educandos, estabelecida na LDB 9394/96 Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Artigo 2º A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Artigo XI Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Portanto, torna-se relevante, mediante esse contexto, rebuscarmos a luta de classes na formação profissional e na educação contida nesse cenário, que vem sendo marcado pelo método taylorista desde seus primórdios. O taylorismo significou para os trabalhadores a destruição do saber de ofício, como já foi referendado no capítulo anterior, com conseqüências diretas sobre o controle do processo de trabalho, resistindo contra os ataques do capital, reconhecendo a profundidade das transformações que estavam ocorrendo, por estar claro que seria irreversível no sistema capitalismo o retorno ao controle que detinham a partir dos métodos impostos pelo taylorismo.

Por tal motivo, é que o taylorismo deve ser compreendido, mais como um desenvolvimento de métodos e organização do trabalho na produção capitalista, do que um método de desenvolvimento técnico, evidenciando desta forma, o papel desempenhado pela luta de classes, ampliando o leque de estratégias que o capital mantém para derrotar os trabalhadores e o principal deles estava centrado no redimensionamento da divisão técnica do trabalho.

As mudanças impostas pela racionalização criada por Taylor foram feitas com base em metódico estudo dos tempos e movimentos da ação dos homens no trabalho. Taylor tinha uma concepção de ciência como instrumento de poder, como dona de conhecimentos inquestionáveis. Taylor se propôs a analisar cientificamente o trabalho no interior da fábrica, visando decompô-lo em várias tarefas para, a partir dessas, mensurar os tempos e os movimentos gastos na sua execução de modo há estabelecer um tempo “ideal” a ser perseguido como forma de aumentar a produção.

A principal característica do taylorismo é a expropriação dos conhecimentos das técnicas de produção, anteriormente detido pelos trabalhadores, colocando-o sob o controle do capital.

Taylor utiliza-se dos seguintes argumentos para justificar a instauração da Administração Científica:

“A Administração científica tem como seus fundamentos: a certeza de que os verdadeiros interesses de ambos são único e mesmo: de que a prosperidade do empregador não pode existir se não for acompanhada da prosperidade do empregado e vice-versa”(TAYLOR, 1960).

Para Taylor o objetivo principal da gerência deveria ser garantir a prosperidade para o patrão e o empregado, dando “*dividendos a companhia, como também desenvolvimento*

de todos os ramos de negócio a fim de que a prosperidade seja permanente” e para trabalhadores, além de salários mais altos, permitir que eles desempenhassem “tipos de trabalho mais elevados para os quais tenham aptidões naturais” (TAYLOR, 1960).

Taylor conseguiu, através de métodos cientificamente válidos, estabelecer dentro da fábrica a divisão entre trabalho de execução e de concepção. Retirou assim o conhecimento das mãos dos trabalhadores e os depositou no departamento da gerência, que passou a ser o responsável pelo planejamento, nos mínimos detalhes, de todas as tarefas que os empregados iriam executar. Segundo Taylor:

“A ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada, que o operário ainda mais competente é incapaz de compreender esta ciência sem a orientação dos colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente...” (TAYLOR, 1960).

Com isto, afastou a necessidade de se trabalhar operários especializados, haja vista que esses não teriam mais a função de criar.

Não obstante o aumento de produtividade gerado pela aplicação de seus princípios, observa-se que o taylorismo não trouxe mudança relevante no aspecto técnico da produção, restringindo-se a uma utilização mais racional da tecnologia já constituída. O aumento de produtividade decorreu da supressão dos tempos mortos, elevando-se, por conseguinte, a intensidade do trabalho.

Discorrendo sobre o papel desempenhado pelo taylorismo na expansão capitalista, Ferreira afirma que:

“...o taylorismo se constituiu numa poderosa arma utilizada pelo capital para solapar o poder exercido pelos trabalhadores qualificados sobre o processo de trabalho e, desse modo, desobstruir o caminho para a expansão da acumulação capitalista. A “taylorização” do processo de trabalho vai operar uma transferência dos conhecimentos técnicos concernentes ao processo produtivo, que então se concentravam nos operários do “métier”, para a gerência capitalista. Isso implicou em uma desqualificação do trabalho, abrindo caminho para que se processassem uma considerável modificação da composição dos coletivos operários no interior das usinas (e, por consequência, uma mudança na composição da própria classe operária). Isto é, a aplicação dos métodos tayloristas tornou possível a incorporação maciça de uma força de trabalho não-qualificada e não-organizada à produção” (FERREIRA, 2000:14).

Segundo Braverman (1987), a aplicação de alguns princípios fundamentais no processo de trabalho, teve impacto direto na organização dos trabalhadores e na qualificação das atividades exercidas:

O primeiro princípio taylorista, apregoa a dissociação desse processo das especialidades dos trabalhadores, rompendo com as antigas qualificações dos trabalhadores e as re-elaborando a partir da organização do trabalho, permitindo assim, o aumento de sua produtividade, independente dos interesses dos trabalhadores, intensificando dessa maneira, a dependência do processo de trabalho às políticas gerenciais, elevando a precariedade com que os trabalhadores podem resistir ao despotismo capitalista.

O segundo princípio taylorista, estabelece a separação entre concepção e execução da mercadoria a ser produzida, intensificando a quebra da unidade do processo do trabalho, característica ontológica do ser social. Contudo, esse processo, torna mais difícil a retomada do controle do processo de trabalho pelos trabalhadores, que passam a depender do capitalista, no que se refere ao fornecimento dos meios de produção para que haja a execução do trabalho e na própria elaboração do trabalho que passa a ser realizada em outros setores da empresa, fragmentando o processo de produção entre os trabalhadores, de forma que os mesmos não conseguem vislumbrar a unidade do processo.

Braverman (1987), afirma que o monopólio do conhecimento sobre o processo de trabalho em sua totalidade é detido pela gerência e esse caracteriza o terceiro princípio taylorista. O capitalista em última instância fornece os instrumentos de controle para cada fase do processo e de sua execução.

Nesse sentido, observa-se que o avanço técnico e científico permite ampliar a qualificação do maquinário, possibilitando que mais trabalhadores possam tornar-se “empregáveis” para a produção, uma vez que a formação profissional que outrora era vinculada à experiência do trabalho, nesse processo vai sendo substituída pela formação baseada no conhecimento de códigos técnicos, como no caso da informática, ampliando ainda, a produtividade do trabalho nas fábricas.

A mundialização do capital é outro fator relevante na formação profissional, pois ela conduz a ampliação de sua modalidade e colabora para que o mercado de trabalho também mundialize-se, levando o estoque de mão de obra à escala planetária. Conduzindo a necessidade da uniformização dos padrões de formação profissional dos trabalhadores, deixando-os aptos a serem contratados através do novo padrão técnico e organizacional das empresas capitalistas.

A re-elaboração da qualificação sob o capital, retira do trabalhador a possibilidade de conhecimento, que o processo de trabalho induz, deixando-o conhecer apenas parcialmente o processo, ficando assim, à mercê do capital, no que diz respeito a gerência da produção, como afirma Braverman (1987).

Ainda nas palavras de Braverman (1987), verificamos que segundo ele, o maquinário induz o trabalhador a uma maior qualificação, porém, torna-se necessário relativizar esse conceito de maior qualificação com o novo maquinário, pois, a qualificação almejada não significa de fato um conjunto maior de habilidades ou conhecimentos, requerido para o trabalhador, mas simplesmente uma habilidade técnica de novo tipo, ou quando muito uma capacidade maior do trabalhador adaptar-se às mudanças técnicas e organizacionais, ampliando desta maneira, suas “competências”.

O processo de trabalho assume, portanto, diferentes feições e nesse sentido é que buscaremos elucidar, o papel que a escola/educação assume na formação do trabalhador, com a retórica recente de ligação direta da educação voltada para o trabalho, fomentando a expectativa de que a educação seja restrita à educação para o trabalho e como se ela fosse capaz de prover os trabalhadores de empregos.

O capital tem usado de estratégias, camuflando-se através do discurso das alternativas de melhor equidade social por meio da educação para o trabalho e da luta de classes. Podemos observar que a educação universal é tida como uma das conquistas da revolução burguesa. Algo só possível de ser compreendido a partir de Revolução Francesa. Nesse sentido, torna-se necessário distinguir os avanços sociais decorrentes das lutas sociais, dos engendrados para atender aos interesses da burguesia.

Observamos, entretanto, que não existe um só modelo de educação que seja capaz de atender consensualmente aos interesses das diversas classes e grupos sociais em disputa. Percebemos ainda, que ao longo da institucionalização da educação formal, o capital ensejou modelos que exprimiam a correlação de forças existentes entre as classes distintas.

No Brasil, a criação do sistema de educação profissionalizante, controlado por entidades patronais, o conhecido Sistema S⁴, marca essa disputa, mostrando que a consolidação marca um período de transição da economia agrário-exportadora, para uma economia industrial dependente.

A educação retorna a centralidade, no aspecto de promover a inserção e re-inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, apoiadas na necessidade do capital de mão-de-obra capacitada a exercer funções, que com o toyotismo tornaram-se mais complexas, embora, isso nem sempre seja realizável, por conta da educação não garantir emprego e o uso

⁴ O Sistema S é composto por uma rede de escolas profissionalizantes vinculadas às instâncias federais de representação patronal: Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes.

recorrente desta relação entre educação e trabalho gera riscos de apontar a educação enquanto mero fator produtivo, algo que é impossível para o capital realizar em sua plenitude, pois, a educação nesse caso, é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que procura conformar os indivíduos à sociedade capitalista, fornece-lhes meios de acesso para a leitura dessa mesma sociedade capitalista e seu sistema de exploração do trabalho.

Conforme, salientado nesse capítulo anteriormente, a escola não pode assumir a função de uma educação apenas voltada para o trabalho em sua essência, porque assim, corremos riscos de compreendê-la enquanto mero instrumento de adestramento do trabalhador, desconsiderando assim, o papel da escola que deve estar voltado para a formação do cidadão omnilateral, capaz de refletir e criar caminhos que o direcionem.

Outro fator a ser observado, nesse aspecto, centra-se nos processos de educação, enquanto processos de humanização, que segundo Arroyo (1999), é complexo. A formação do trabalhador para o capital não é função exclusiva da escola, embora contribua significativamente nesse sentido. Dessa forma, o trabalhador muitas vezes é conduzido a reconhecer o processo de exploração ao qual está submetido e assim, a escola pode contribuir para o seu adestramento enquanto trabalhador em condições de exploração, mas, ela também conduz a um viés de autocritica dessa situação, tornando-o capaz de enfrentar e muitas vezes combater essa situação.

Dessa forma, o trabalhador em todas as esferas da vida social tem sido moldado à condição de exploração pelo capital, prolongando o tempo de sua formação contínua e estendendo-se por toda sua vida na totalidade social, corroborando com a pluralidade das lógicas que se sobrepõem e se combinam para manter o trabalhador sob o que o capital requer dele.

Nesse sentido, Mézáros (2008) salienta que a educação deve ser libertadora e transformadora radical do modelo econômico e político hegemônico da atualidade. O autor acredita que a sociedade só será transformada através das lutas de classes.

A pluralidade que envolve a formação do trabalhador nos impulsiona a compreender como a produção do capital enseja toda a vida na formação deste trabalhador e como as diferenças da condição humana como: gênero, etnia entre outros, condicionam a formação do trabalhador.

Compreender a formação do trabalhador seja na educação de uma forma geral, ou como na própria educação profissional, significa compreender todas as relações que definem que papel o sujeito trabalhador deve exercer no capitalismo, sendo que a formação profissional é legítima nesse papel designado pelo capital. Portanto, compreender essas

dimensões que envolvem as ações educativas na escola, requer que tenhamos clareza de que a formação do trabalhador deve ser compreendida como uma tentativa de conformar o ser social aos desígnios do capital, que por outro lado, não impera por absoluto, não sendo capaz de domar completamente o “homem” e aliená-lo por completo daquilo que ele é capaz de transformar e do que é transformado. Causando o estranhamento do homem em relação à mercadoria que ele mesmo produz.

Pode-se, no entanto, compreender a educação como uma ação humana, apropriada historicamente pelo capital, para a formação dos indivíduos, para sua acumulação como uma ação, mas que, igualmente potencializa os instrumentos para a superação da condição exploratória do capital.

Torna-se relevante compreender ainda, que as transformações históricas que perfazem os diferentes modelos de acumulação no capitalismo, geram transformações também, na superficialidade de como os trabalhadores devem se formar para atender esses requisitos, a acumulação flexível com as mudanças que ensejam, deve ser compreendida em termos de demandas qualificativas novas, no que se refere a habilitação, já que as tendências inclusivas no padrão de acumulação intensifica tendências presentes no taylorismo, que consolidaram tendências já existentes na produção capitalista, como o controle do processo produtivo através da separação e especialização do trabalho, rompendo assim, sua unidade ontológica. (Braverman, 1987).

Recentemente, a acomodação ao paradigma de acumulação flexível e globalizado tem evidenciado o discurso presente nas políticas públicas que estabelece a educação como um véis para empregabilidade. Como se a educação por si só, fosse capaz de prover os indivíduos de um conjunto de competências que os tornem aptos a exercer diversas atividades ao longo de sua trajetória ocupacional, o trabalhador polivalente ou flexível⁵, ampliando dessa forma sua capacidade de estar empregado.

Mediante todas essas discussões acerca dos paradigmas que vem sendo estabelecidos pelo capital nas últimas décadas desde os anos 90, torna claro que os alunos trabalhadores do Ceasa-Go, que participaram desta pesquisa, estão inseridos nesse discurso de empregabilidade⁽⁶⁾, gerado pelo próprio sistema capitalista, que incorpora à ação educativa, o ato de preparar para o trabalho, como se a educação fosse capaz de garantir ao trabalhador empregabilidade.

⁵ Trabalhador polivalente ou flexível, nesse caso, trata-se daquele que é capaz de buscar agilidade, exercer outras funções além da sua, aqueles que estejam abertos a mudanças em curto prazo, que geram riscos frequentes aos trabalhadores, por não se apegar as leis. Sennett, os compara a um bambu que se flexibiliza indo para os lados e retorna a posição central (SENNETT,2008).

No que se refere à expectativa dos alunos pesquisados, em relação ao retorno deles para escola, objetivando buscar melhores empregos e progressivamente melhores condições de vida, podemos observar, que essas expectativas não são em sua totalidade frustradas, pois, a escola pode não lhe dar garantias de empregabilidade⁶ ou de melhores condições de vida, no aspecto material do termo, mas através da ação educativa que ocorre no interior dela, os alunos passam a perceber novos horizontes, que pode ou não contribuir para a construção de uma consciência crítica do processo, no qual estão inseridos, conduzindo-os a reivindicar seus direitos de cidadãos, políticas públicas que garantam no mínimo o direito à saúde, à escola, à moradia dentre outros direitos básicos, que os conduzem à atuar no meio social, como sujeitos co-participantes da sociedade.

Nesse sentido, a educação tem que ser compreendida, enquanto processual, a qual ofereça aos alunos uma ação educativa que os condicione a tomar ciência de si mesmos, de sua trajetória histórica, das contradições e desigualdades presentes na sociedade, bem como suas especificidades culturais e da falta de políticas públicas, que estabeleça direitos básicos de cidadão, preparando-o para a vida, desenvolvendo assim, uma educação ampla, omnilateral, que lhe dê condições de trilhar seus próprios caminhos.

⁶ O conceito de empregabilidade baseia-se numa recente nomenclatura dada à capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho. Com o advento das novas tecnologias, globalização da produção, abertura das economias, internacionalização do capital e as constantes mudanças que vêm afetando o ambiente das organizações, surge a necessidade de adaptação a tais fatores por parte dos empresários e profissionais. O termo empregabilidade foi criado por José Augusto no fim dos anos 90. Remete à capacidade de um profissional estar empregado, mas muito mais do que isso, à capacidade do profissional de ter a sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mercado de trabalho. ALMEIDA, Marcus Garcia de. *Pedagogia empresarial: Saberes, Práticas e Referências*. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, foram exploradas diversas bibliografias e documentos que envolvem aspectos relacionados à E.P, a EJA e ao mundo do trabalho.

A partir dos anos 1990, podemos observar uma corrida desenfreada dos trabalhadores por melhores qualificações profissionais decorrente da organização produtiva e dos avanços tecnológicos originados pelos modelos taylorista-fordista e ainda pela crise que do modelo fordista. Essa reordenação produtiva envolve todo o mundo do trabalho, nas formas de emprego, contratos de trabalho e na organização da produção, tornando as várias condições de trabalho precárias. Esse contexto passa a ser marcado por práticas de instabilidade nos contratos, empregos em tempo parcial, terceirização e subcontratação.

Esse quadro de instabilidade no mundo do trabalho gera um desconforto para o trabalhador que se sente ameaçado, frente às novas demandas do mercado de trabalho que passa a exigir cada vez mais do trabalhador e esse passa a ter que se tornar um trabalhador flexível, que exerça diversas funções no trabalho, capaz de interagir e operacionalizar as máquinas, ser dotado de habilidades para lidar com conflitos e situações adversas no exercício de sua função.

Para tanto, esse trabalhador tem recorrido cada vez com maior frequência aos estudos, na busca de uma formação que lhe garanta empregabilidade e maior conhecimento “científico”. No entanto, ao longo de nossa pesquisa através dos diálogos estabelecidos com diversos autores, tornou-se claro que a educação tem um papel fundamental na formação humanística e social do ser humano. Mas, que embora haja todo um discurso enviesado que tem responsabilizado a Escola, por essa profissionalização e atribuído a ela a qualificação profissional capaz de dar empregabilidade aos alunos, as coisas não ocorrem bem assim.

Pois, numa sociedade capitalista que visa o acúmulo do capital, baseada no aumento da produção causada com a redução do tempo de trabalho, bem como na redução do tempo morto no trabalho (caracterizada pela economia dos movimentos dos trabalhadores que resultava na redução do tempo de espera entre uma tarefa e outra), nesse mundo movido pela dinâmica do controle do capital no processo de trabalho, não há emprego para todos, portanto não há como a educação garantir empregabilidade.

Mas, como afirma Ciavatta (2005) a formação deve ser Integral, de forma a não preparar só para o trabalho, mas que vise garantir uma formação humana, completa, que lhe

dê condições de fazer sua própria leitura de mundo, de maneira a tornar o aluno capaz de atuar enquanto cidadão co-participante da sociedade, que defenda seus direitos e se estabeleça enquanto sujeito oni-lateral.

Mas, a educação é constituída legitimamente como um veículo libertador, pois a partir da conscientização estabelecida através do processo educacional, voltado para as praticas libertadoras, condicionadas a uma preparação que leve o aluno a atuar e lidar com situações adversas no decorrer de sua vivência torna-se possível prepará-lo para a vida, seja ela profissional ou social, conduzindo-o a conscientização de sua atuação enquanto ser social, capaz de interferir no processo histórico social e profissional estabelecidos pela lógica escravista do capital. Desta forma o aluno tem condições de lutar contra as desigualdades sociais e buscar seus direitos enquanto cidadão, livre das amarras do capitalismo.

Para tanto, temos que pensar o trabalho, enquanto princípio educativo, assim como afirma Gramsci (1981), ele diz que devemos pensar o trabalho como construtor do homem que é capaz de elaborar conhecimentos, executá-los e viver coletivamente. Nessa perspectiva o homem se constrói através do trabalho, ele se torna capaz de transformar se transformando. Portanto, é necessário percebê-lo, enquanto algo prazeroso, pois é através dele que damos forma à nossa vida social. Por meio dele, nos aperfeiçoamos, adquirimos novos hábitos, fazemos novas descobertas. Fortalecendo assim, nossa capacidade, preparação, experiência, conhecimentos e nos tornando aptos para realizar novas tarefas e adquirindo novas profissões.

Mas, precisamos estar conscientes de que ao realizar qualquer atividade precisamos refletir sobre a que processo esse trabalho vai chegar, o que posso transformar para que eu possa realizá-lo da melhor forma e como melhor posso desenvolvê-lo. Para que esse trabalho não se torne um trabalho alienador, externo no qual não nos reconhecemos, devemos buscar sempre aperfeiçoar nossas atividades, buscando a ação-reflexão-ação de nossos atos, nos constituindo enquanto seres sociais capazes de interagir e transformar o meio. Tanto Gramsci quanto Marx enfatizam que o homem não vive sem trabalho, pois é através do trabalho que damos continuidade a vida.

A educação não atende ao capital, no sentido de preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas é necessário que ela atenda ao artigo proposto pela LDB 9394/96- Tít. II- Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art.2º Garante que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas, sabemos que ainda no século XXI, isso não é possível para todos, embora esteja estabelecido em Lei, a educação no Brasil, ainda é para uma minoria, mesmo garantida por lei enquanto um direito de todos.

Mészáros (2008) enfatiza que a educação deve ser libertadora radical do modelo econômico e político hegemônico da atualidade. O autor acredita que a sociedade só será transformada através das lutas de classes. Percebemos assim, que a educação é um dos mecanismos que temos para atuar de forma apropriada contra o capital, possibilitando aos alunos a compreensão da condição exploratória a que somos submetidos pela lógica do capital

Portanto, notamos que as expectativas dos alunos pesquisados em conseguirem melhor qualificação profissional, em seu retorno para a Escola, não estão de tudo frustradas, pois a educação pode e deve ter um papel de condutora na transformação das superestruturas de exclusão e dominação presentes na sociedade atual que vivemos. Assim, esses alunos não vão conseguir qualificação profissional nesse retorno para EJA, mas vão ser capazes de atuar e interferir em seu meio social de forma consciente e transformadora.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, (Org.) **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo, Boitempo, 2006.

ARROYO, Miguel G. “As relações sociais na escola e a formação do trabalhador” In: FERRETI, Celso João, SILVA Jr., João dos Reis e OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola?** 1ª ed. São Paulo/SP: Xamã, 1999.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara, 1987.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

CLÍMACO, Arlene carvalho de Assis. **Movimentos Sociais, Trabalho e Educação – o desafio da democratização**. Goiânia, 2007.

CORIAT, B.O “taylorismo e a expropriação do saber operário” in **Sociologia do trabalho – Antologia. A regra do jogo**. Edições, Lisboa. 1985.

_____, **Pensar pelo avesso: o modelo Japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: UFRJ/Revan, 1994

DAVID, Harvey. **Condição Pós-Moderna**. Edições Loyola. São Paulo, 16ª edição, 1992.

DEJOUR'S, Cristophe. **A Banalização da Injustiça Social**.

DRUCK, Graça. **Flexibilização e Precarização**; Formas contemporâneas de dominação do Trabalho. Caderno CRH, Salvador, nº37, p. 11-22, jul./ dez. 2002.

FERREIRA, Cândido Guerra. **Processos de trabalho, tecnologia e qualificação notas para discussão** – Texto preparado para a mesa redonda sobre o tema “Processo de trabalho e Tecnologia” – Dep. De História do IFCH – UNICAMP

FERRETI, Celso João. **Considerações sobre a Apropriação das Noções de Qualificação Profissional pelos Estudos a Respeito das Relações entre Trabalho e Educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, nº87, p. 401-422, maio/ago.2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, v. 23, nº 80, p. 299-325, set. 2002. (Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 8 fev. 2008).

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adultos. **Relato de uma experiência construtiva.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos. Teoria, prática e proposta;** São Paulo: Cortez, 1979.

GALEAZZI, Irene. Precarização do trabalho. IN: CATTANI, Antônio David (org.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.** Petrópolis: Vozes, 2002. 4ª Edição.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1981

HADDAD, Sergio. **Estado e Educação de Adultos (1964 – 1985).** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991. 360p.

HOBSBAWN, Eric John Blair. **A Era dos extremos.** São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1999, p. 81-100.

KHOL, Marta de Oliveira. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem** in: RIBEIRO, Vera Masagão (org). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras, Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

LEITE, M. P.e POSTHUMA, A. **Reestruturação Produtiva e Qualificação:** Reflexões iniciais. Campinas: Projeto CEDES/ FNEP/ CNPq. Mimeo.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 51-121.

MANFREDI, Silvia Maria. **A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci.** In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação popular. São Paulo: Livraria Brasiliense, 1980.

_____. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Política e Educação Popular: um encontro com Paulo Freire.** São Paulo, Loyola, 1987.

_____. **Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas.** Educação e Sociedade. Vol.19, nº64. Campinas. Sep.1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.**São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZAROS, István. **Para além do capital.** São Paulo/SP: Boitempo, 1ª edição, 2002.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O Cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. P. 73-104.

NORONHA, Eduardo G. “Informal”, ilegal, injusto: percepções do mercado de trabalho no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** V. 18 n. 53. São Paulo, out. 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais.** Educação e Sociedade, sept. 2002, vol.23, nº80, p.401-422. ISSN 0101-7330.

ROSSO, Sadi Dal. **Mais Trabalho!**A intensificação do Labor na Sociedade Contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação e Trabalho:** uma relação tão necessária quanto insuficiente. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, p. 72-81, 2000.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter:** conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Ed. Record. Rio de Janeiro- São Paulo,13 edição,2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Rolelane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. In.: **Educação & Sociedade**, v.18, nº 61, s.p., Campinas, dez. 1997.

TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de Administração Científica. 4 ed., São Paulo: Atlas, 1960.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. “**Marx e as metamorfoses do mundo do trabalho**” In: Universidade & Sociedade. Ano V, n. 8, fev/1995.

DOCUMENTOS OFICIAIS, LEIS, RELATÓRIOS, PARECERES, PROJETOS-LEI E OUTROS

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação nº. 5.692 de 11 de novembro de 1971, **capítulo IV. Ensino Supletivo.** Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

_____. Educação e ordem classista. Rio de Janeiro, 1979 (Prefácio, Posfácio/Prefácio).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto nº. 2.208** de 17 de abril de 1997. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em <<http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/df2208.shtm>> Acesso em: 06 mai 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Parecer nº. 16, de 05 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o par. 2º do art. 36 e os arts 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº. 01 de 5 de julho de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº. 11 de 10 de maio de 2000, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**

ANEXOS 1

HISTÓRICO DO COLÉGIO ESTADUAL JORNALISTA LUIZ GONZAGA CONTART

O Colégio está situado à Rua GB 4 esquina com rua GB 5 Quadra Área, no Jardim Guanabara II, zona urbana periférica, Goiânia – Goiás, denominada pela portaria de autorização n.º 2451 de 30/05/2005. O Colégio Estadual Jornalista Luiz Gonzaga Contart foi construído durante os anos 2002 e 2003, para atender a demanda dos alunos oriundos das várias escolas de Ensino Fundamental existentes nos bairros: Jardim Guanabara I, II e III, Asa Branca, Vale dos Sonhos, Parque dos Eucaliptos, Residencial Felicidade, Residencial Guanabara, Aldeia do Vale, Santa Genoveva, Vila Militar e que não encontravam vagas para o Ensino Médio na única escola que ministrava o ensino do mesmo, existente nesses bairros, bem como não havia EJA, nos bairros.

Foi “inaugurado” em janeiro do ano de 2004, recebeu esse nome em homenagem póstuma ao influente jornalista Luiz Gonzaga Contart, funcionário das Organizações Jaime Câmara, que se destacou como planejador e assessor administrativo dos Governos Estaduais nas décadas de 40 e 50.

Desde sua abertura funciona os três turnos: matutino, vespertino e noturno. Sendo que o turno matutino desde o início do Colégio atende somente ao Ensino Médio, da 1ª à 3ª série desta modalidade. O vespertino nos dois primeiros anos de funcionamento atendia somente ao Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, já no seu terceiro ano de funcionamento a Secretaria da Educação do Estado de Goiás mandou um documento atestando que a partir daquele ano o Colégio não mais atenderia ao 6º ano do Ensino Fundamental, alegando que esta Unidade fazia parte do Projeto Escola Padrão da SEE e que deveria progressivamente ir

deixando de atender ao Ensino Fundamental, para atender somente ao Ensino Médio. Portanto desde o seu terceiro ano de funcionamento, o Colégio tem ganhado novas turmas desta modalidade no turno vespertino, no momento o Colégio atende seis salas de Ensino Fundamental e quatro de Ensino Médio. No que se refere ao turno noturno esse desde o princípio atende a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

A filosofia de educação proposta no PPP do colégio, estabelece metas educacionais para cumprirem seu papel de preparar o aluno à sua necessária integração à sociedade, como ser ativo, consciente, transformador de sua história.

Acrescentam ainda, que para que isso aconteça se faz necessário e urgente, que é agora. Adequar às instituições escolares com recursos competentes: material didático, recursos financeiros, espaços físicos necessários ao bom funcionamento da escola, serviços públicos: água encanada, rede de esgoto, coleta de lixo, energia elétrica, etc. Alegando que o Colégio conta com recursos advindos dos governos estadual e federal e mesmo sendo favorecido com um prédio novo ainda lhes faltam recursos para melhorarem suas propostas de aulas.

O Colégio conta com uma estrutura simples: sua quadra de esportes não é coberta. Por outro lado o seu pátio é coberto, motivo de tranqüilidade nos eventos de teatro, desfile, reuniões de pais, trabalhos coletivos, estudos dirigidos com os professores e palestras com profissionais.

Desde sua abertura, atendemos uma média de 1500 alunos por ano letivo. No momento o Colégio não tem vagas disponíveis em nenhuma etapa diurna. No noturno ainda podem atender solicitações para qualquer série da EJA.

A Escola dispõe de recursos técnicos pedagógicos, como Biblioteca, Informatização, Laboratório de Ciências, Retroprojeto, Episcópio, TV, Vídeo, DVD, Data Show, mapas, mimeógrafos a álcool, etc.

A presença da Escola, neste local é um marco na história da Educação no Estado de Goiás, pois este estabelecimento de Ensino representou o fortalecimento e expansão do ensino na nossa região. Trouxe também uma significativa economia para a comunidade em relação aos gastos com transporte para os alunos e funcionários residentes nos bairros. Vários de seus alunos, concluintes do Ensino Médio, já estão nas Universidades.

Quanto ao espaço físico o Colégio conta com 12 salas de aula, Diretoria, Secretaria, Sala de Professores, Almoxarifado, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Auditório, Cozinha, Cantina, Quadra de Esportes descoberta, Depósito de Alimentos e Sanitários.

- 01 uma quadra de esportes (descoberta)
- 12 salas de aulas
- Uma biblioteca
- Dois banheiros femininos e masculinos (alunos), um masculino e feminino: funcionários
- Uma secretaria com sala de arquivo
- Uma diretoria
- Uma sala de coordenação
- Uma cozinha com dispensa e um sanitário
- Dois almoxarifados
- Três bebedouros
- Um auditório com uso de vídeo
- Uma sala para laboratório de ciências
- Um laboratório de informática com 23 aparelhos (cpu's foram roubadas)
- Uma sala de professores
- Uma sala de mecanografia
- Uma sala para material de esporte
- Pátio coberto: realização de eventos
- Área para hortaliças
- Uma sala para o grêmio estudantil
- Trinta e três cadeiras almofadadas

O Projeto Político Pedagógico do Colégio está alicerçado em um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas do Colégio, procurando alternativas viáveis à efetivação de seu objetivo que é a construção de um processo democrático de decisões, que visa eliminar as relações competitivas, comparativas e autoritárias no interior do Colégio.

Nesse sentido, a educação a ser ministrada pelo Colégio primará pelo desenvolvimento integral do ser humano, como instrumento gerador de possíveis transformações sociais, um ser consciente e capaz de refletir criticamente sobre a situação concreta em que está inserido.

Dessa forma, é possível a formação de um homem, com aptidões e atitudes para colocar-se a serviço do bem comum, possuir espírito solidário, sentir gosto pelo saber, dispor-se a se conhecer e a conhecer os outros, a desenvolver a capacidade afetiva, cognitiva, motora e possuir visão inovadora.

Por conseguinte, a Escola, mediante esforço conjunto, se propõe a ouvir opiniões, anotar e estudar interesses no sentido de criar e preservar a concórdia surgida desse debate de idéias e interesses como sinal que manterá a harmonia que irá gerar conhecimento e cidadania, expressão de todos (as).

Desse fenômeno, surge um conceito de escola: expressão da união dos sujeitos históricos em diálogo e revisão permanente (onde se amplia o conhecimento a cada retorno). A pessoa, a partir dessa prática, demonstra uma razão comunicativa. Segundo o PPP, o objetivo desse Colégio está voltado para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a formação integral do educando, promovendo seu pensamento crítico-reflexivo, sua capacidade criativa, assegurando-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

ANEXO 2

PLANILHA DOS ALUNOS MATRICULADOS NA EJA, DE 2004 A 2009.

O nosso objetivo na construção deste gráfico é mostrar o quantitativo de alunos da EJA que são trabalhadores da CEASA-Go, desde a abertura desta Unidade Escolar.

Tabela 1:

Ano: 2004/01	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1° A	41	11	30	01	05	33	02
1° B	42	15	27	01	41	-	-
1° C	41	23	18	37	03	-	01
1° D	41	26	15	31	08	01	01
1° E	41	13	28	04	30	05	02
1° F	41	17	24	12	09	08	12
1° G	40	15	25	17	13	05	05
2° A	48	28	20	44	04	-	-
2° B	41	19	22	15	26	-	-
2° C	43	11	32	12	09	18	04
2° D	36	12	24	25	07	-	04
%	100,0	41.8	58.2	43.7	34.1	15.4	3.8

Nesse Universo de 455 alunos, havia 99 alunos do sexo masculino trabalhadores da CEASA-Go e 75 do sexo feminino. Totalizando 174 alunos (as) trabalhadores da CEASA-Go.

Tabela 2:

Ano: 2004/02	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 Anos	Acima de 50 anos
1° A	48	21	27	08	32	03	02	03
2° A	40	14	26	-	01	05	31	02
2° B	42	17	25	-	01	41	-	-
2° C	40	21	19	-	36	03	-	01
2° D	40	18	22	-	30	08	01	01
2° E	41	14	27	-	04	30	05	02
2° F	41	15	26	-	12	09	08	12
3° A	40	22	18	-	36	04	-	-
3° B	41	17	24	-	15	26	-	-
3° C	42	09	33	-	12	09	17	04
3° D	41	12	29	-	25	07	05	04
%	100,0	39.5	60.5	1.7	44.7	31.8	15.1	6.4

Nesse Universo de 456 alunos, havia 98 alunos do sexo masculino trabalhadores da CEASA-Go e 77 do sexo feminino. Totalizando 175 alunos (as) que trabalhavam na CEASA-Go.

Tabela 3:

Ano: 2005/01	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1° A	54	27	27	11	28	09	06	-
1° B	50	16	34	04	28	15	03	-
1° C	56	25	31	14	28	11	02	01
2° A	46	25	21	08	32	03	02	01
2° B	53	25	28	12	27	07	06	01
3° A	42	15	27	07	09	18	08	-
3° B	38	14	24	03	30	04	-	01
3° C	36	19	17	01	28	06	01	-
3° D	40	20	20	04	24	04	07	01
3° E	40	14	26	03	17	17	03	-
3° F	32	11	21	01	18	09	04	-
%	100,0	43.3	56.7	14.0	55.2	21.1	8.6	1.0

Nesse Universo de 487 alunos, havia 140 alunos do sexo masculino e 77 do sexo feminino, que trabalhavam no CEASA-Go, totalizando 217 alunos (as).

Tabela 4:

Ano: 2005/02	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1° A	57	35	22	10	35	10	02	-
2° A	38	11	27	08	20	06	04	-
2° B	39	10	29	03	23	12	01	-
2° C	33	12	21	09	16	07	01	-
2° D	39	25	14	07	24	05	02	01
3° A	51	33	18	10	33	07	01	-
3° B	49	18	31	06	28	07	07	01
%	100,0	47.1	52.9	17.3	58.5	17.6	5.9	0.6

Nesse Universo de 306 alunos, havia 102 trabalhadores do Ceasa-Go do sexo masculino e 34 do sexo feminino, totalizando 136 alunos (as).

Tabela 5

Ano: 2006/01	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1º A	49	28	21	13	17	15	04	-
1º B	44	24	20	08	22	09	05	-
1º C	47	25	22	05	25	13	03	01
1º D	49	28	21	06	32	08	03	-
2º A	43	21	22	07	25	10	01	-
2º B	40	26	14	12	22	04	02	-
2º C	43	25	18	11	23	07	02	-
3º A	49	16	33	05	31	10	03	-
3º B	35	10	25	01	20	12	02	-
3º C	46	22	24	08	24	11	04	-
3º D	48	29	19	07	26	09	04	01
%	100,0	51.5	48.5	16.8	51.2	21.7	6.7	0.4

Nesse universo de 493 alunos, havia 139 alunos do sexo masculino e 49 do sexo feminino que trabalhavam na CEASA-Go, totalizando 188 alunos (as).

Tabela 6

Ano: 2006/02	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1º A	51	31	20	07	26	09	06	03
2º A	36	20	16	05	16	11	04	-
2º B	34	16	18	04	19	07	04	-
2º C	40	19	21	06	18	12	03	01
2º D	41	21	20	04	26	08	03	-
3º A	29	17	12	01	18	08	02	-
3º B	34	22	12	04	22	04	04	-
3º C	36	20	16	05	21	06	04	-
%	100,0	55.1	44.8	12,0	55.1	21.6	10,0	1.3

Nesse universo de 301alunos, 90 alunos do sexo masculino e 22 do sexo feminino, eram trabalhadores (as) da CEASA-Go, totalizando 112 alunos (as).

Tabela 7:

Ano: 2007/01	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1º A	57	24	33	11	21	17	04	04
1º B	60	34	26	05	25	22	05	03
1º C	56	29	27	08	31	15	02	-
2º A	56	28	28	05	32	12	04	03
3º A	36	18	18	01	19	13	03	-
3º B	34	13	21	-	22	08	04	-
3º C	35	13	22	06	13	12	04	-
3º D	35	16	19	-	25	07	03	-
%	100,0	47.4	52.6	9.7	50.9	28.7	7.8	2.7

Nesse universo de 369 alunos, havia 85 alunos do sexo masculino e 54 do sexo feminino que trabalhavam na CEASA-Go, totalizando 139 alunos (as).

Tabela 8:

Ano: 2007/02	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1° A	51	29	22	10	26	09	06	-
2° A	46	17	29	04	20	14	04	04
2° B	46	20	26	03	20	14	07	02
2° C	47	20	27	03	27	14	03	-
3° A	38	16	22	01	19	11	03	04
3° B	32	20	12	05	25	02	-	-
4° A	36	14	22	-	17	15	04	-
4° B	32	13	19	-	13	10	09	-
4° C	34	13	21	04	12	12	06	-
%	100,0	44.7	55.2	8.3	49.4	27.9	11.6	2.8

Nesse universo de 362 alunos, havia 85 alunos do sexo masculino e 53 do sexo feminino que trabalhavam na CEASA-Go, totalizando 138 alunos (as).

Tabela 9:

Ano: 2008/01	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1° A	53	27	26	12	28	13	-	-
1° B	51	10	41	10	19	17	01	04
1° C	52	17	35	04	26	17	04	01
1° D	57	29	28	21	27	06	03	-
2° A	57	26	31	11	36	07	03	-
3° A	50	20	30	04	22	17	03	04
3° B	47	19	28	01	26	12	08	-
3° C	44	17	27	05	23	13	03	-
4° A	46	20	26	02	22	16	03	03
%	100,0	40.5	59.5	15.3	50.1	25.8	6.1	2.6

Nesse universo de 457 alunos, havia 67 alunos do sexo masculino e 45 do sexo feminino que trabalhavam na CEASA-Go, totalizando 112 alunos (as).

Tabela 10:

Ano: 2008/02	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1° A	60	25	35	23	28	08	01	-
2° A	41	21	20	06	26	09	-	-
2° B	42	05	37	07	12	18	01	04
2° C	35	14	21	05	18	08	02	02
2° D	46	21	25	14	18	10	04	-
3° A	54	29	25	06	33	11	03	01
4° A	39	12	27	01	17	15	04	02
4° B	36	12	24	-	18	10	08	-
4° C	37	13	24	02	18	14	03	-
%	100,0	39,0	61,0	16.4	48.2	26.4	6.7	2.3

Nesse universo de 390 alunos, havia 55 alunos do sexo masculino e 34 do sexo feminino que trabalhavam na CEASA-Go, totalizando 89 alunos.

Tabela 11:

Ano: 2009/01	Total de alunos por turma	Sexo: Masculino	Sexo: Feminino	Idade: 18-19 anos	Idade: 20-29 anos	Idade: 30-39 anos	Idade: 40-49 anos	Acima de 50 anos
1° A	60	28	32	02	32	20	04	02
1° B	59	21	38	10	23	19	04	03
1° C	59	33	26	04	26	21	04	04
2° A	59	25	34	22	28	08	01	-
2° B	60	33	27	23	28	05	03	01
3° A	52	26	26	12	32	08	-	-
3° B	53	15	38	07	17	23	02	04
3° C	50	17	33	14	22	10	04	-
4° A	49	23	26	05	30	10	03	01
Porcentagem	100	46,4	61,5	21,7	52,3	27,2	5,5	3,3

Nesse universo de 501 alunos, havia 51 alunos do sexo masculino e 29 do sexo feminino, totalizando 80 alunos trabalhadores do CEASA-Go.

ANEXO 3

Questionário

**Trabalhadores do Ceasa-Go alunos da EJA do Colégio Estadual Jornalista Luiz
Gonzaga Contart**

A) Identificação

1) Nome: _____

2) Idade: _____

3) Sexo: _____

4) Estado civil: _____

5) Tem filhos? Número de filhos:

B) Escolarização

6) Série: _____

7) O quê levou-o a deixar os estudos anteriormente?

8) *Quanto tempo ficou fora das salas de aula (sem estudar).*

9) *Por quê retornou para escola?*

C) O trabalho anterior ao trabalho no Ceasa-Go

10) Qual era o emprego anterior?

11) Qual atividade exercia?

12) Era carteira assinada?

() Sim () Não

13) Qual era a remuneração média mensal?

14) Como era o trabalho?

15) Qual o número de trabalhos sem registro em carteira teve?

16) Quando começou a trabalhar no Ceasa-Go?

D) Vivência de desemprego - SOMENTE para as trabalhadoras do Ceasa-Go que exerciam atividades de trabalho no período anterior ao realizado no momento .

17) O que o levou a deixar o emprego anterior?

18) Você vivenciou período longo de desemprego?

19) Como foi o período de desemprego? O que fez para manter-se?

E) O trabalho no Ceasa-Go

20) Quanto tempo trabalha no Ceasa-Go?

21) Em que momento decidiu ir trabalhar no Ceasa-Go?

22) Quais fatores conduziram a ingressar no trabalho atual?

23) Se fosse apontar um motivo principal da escolha, qual seria?

24) Se voltasse atrás, repetiria essa escolha?

25) Você tem vínculo empregatício?

() *Sim* () *Não*

26) Se não possui vínculo empregatício. Cada dia você trabalha para um empregador? Se não, como é estabelecido o compromisso de trabalho?

27) Como se organiza nos períodos que não consegue trabalho? Se não tiver vínculo algum.

28) Qual o período de trabalho anual?

29) Quantas horas trabalha por dia?

30) Como é o local de trabalho?

31) De que forma recebe o pagamento: semanal, quinzenal mensal ou recebe ao fim da prestação de serviço ou do resultado de seu trabalho?

32) *Para quem não tem vínculos empregatícios, ma, já trabalhou com registro em carteira:* Qual (ou quais) a diferença significativa vê entre o emprego formal e o trabalho no Ceasa-Go?

33) Qual o número de caixas carrega ou lava por dia? Qual o peso aproximado de cada carga?

34) Qual o número de pessoas trabalha nessa atividade, para o mesmo empregador que você? (junto com você)

35) Há outros membros da família trabalhando no Ceasa-Go?

36) Como define a importância do seu trabalho?

37) Qual é a remuneração média mensal como trabalhador do Ceasa-Go?

38) Você pode descrever como é o processo do trabalho que realiza diariamente ação, ou seja, qual caminho percorre para que seu trabalho seja realizado?

F. Subordinação e/ou autonomia no trabalho.

39) Você tem autonomia para realizar seu trabalho, podendo realizá-lo como quiser, ou tem que seguir regras?

40) Se sente bem o realizando dessa forma?

41) Como é seu horário de trabalho? (Está submetido a horários de trabalho rígidos e prefixados?). Como é a jornada de trabalho no Ceasa-Go?

42) Você trabalha somente para um empregador ou para vários?

43) O risco de acidente com você é assumido por você ou pelo empregador? Quando adoece como fica seu pagamento?

G. Trabalho ideal/real

44) Você gosta das atividades que executa?

45) Qual a importância do trabalho em sua vida?

46) Você se orgulha de seu trabalho?

47) O trabalho no Ceasa-Go era o que você esperava, ou não (explorar diferenças entre o ideal e o real)?

48) O que é um trabalho ideal para você?

H. Sindicato

49) Quando foi criado o Sindicato para os trabalhadores do Ceasa-Go? Como é organizado?
Quem faz parte de sua administração? _____

50) É sindicalizado: Sim _____ Não _____ Já foi e não é mais _____ Nunca foi

51) Por quê?

52) Como o sindicato atua em defesa dos trabalhadores do Ceasa-GO?

53) O que você pensa dos sindicatos? Para você qual o papel dos sindicatos?

I Família

54) Como é a divisão do seu tempo entre o trabalho, sua família e o lazer?

55) Como é a divisão das tarefas em casa (no caso dos jovens, perguntar sobre a relação mãe/pai e filhos e filhas)?

56) Se pertinente: Você paga a Previdência Social?

57) O que sua família pensa do seu trabalho?

58) Qual era a atividade de trabalho de seus pais?

59) Qual a importância do trabalho para o sustento de sua família? Sua mulher trabalha fora? Se trabalha, qual atividade ela exerce? Alguém mais trabalha fora em sua casa?

J) Perspectivas futuras

60) Com o que conseguiu até o momento, quais são as suas expectativas?

61) Quais suas expectativas em relação ao retorno para Escola.

62) O que você desejava para sua vida e que você alcançou?

63) O que você quer atingir na vida? E profissionalmente?

64) O que você quer para o futuro de seus filhos? (se for pertinente)

65) Em que você gostaria que seus filhos trabalhassem? (qual profissão)

66) Você sente segurança para planejar o futuro? _____

67) O que deseja profissionalmente? Você acha que será possível conseguir através do seu retorno para Escola? Como? _____

68) O que tem feito para atingir tal objetivo?

69) Tem metas com relação à realização de tal objetivo?

70) O que já conseguiu até o momento organizar para atingir esse objetivo?

71) No futuro gostaria de ser o quê?

72) Pensa prosseguir na mesma atividade?

73) Quais as suas principais preocupações em relação ao futuro?

ANEXO 4

Boxes



Diretoria



Boxe denominado Pedra



Carregadores

