



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

RUTH HELENA FIDELIS DE SOUSA OLIVEIRA

**OS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL, A ESCOLA ZÉ
PEÃO E AS APRENDIZAGENS CONSIDERADAS IMPORTANTES
PARA O TRABALHO E PARA A VIDA**

JOÃO PESSOA

2015

RUTH HELENA FIDELIS DE SOUSA OLIVEIRA

**OS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL, A ESCOLA ZÉ
PEÃO E AS APRENDIZAGENS CONSIDERADAS IMPORTANTES
PARA O TRABALHO E PARA A VIDA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação em Educação -
PPGE, da Universidade Federal da Paraíba -
UFPB, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação, vinculado à Linha de
Pesquisa Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

JOÃO PESSOA

2015

O48t Oliveira, Ruth Helena Fidelis de Sousa.
Os trabalhadores da construção civil, a Escola Zé Peão e as aprendizagens consideradas importantes para o trabalho e para a vida / Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira.- João Pessoa, 2016.
160f.
Orientador: Timothy Denis Ireland
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação popular. 2. Trabalhadores - construção civil.
3. Escola Zé Peão. 4. Competências. 5. Trabalho. 6. Vida.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

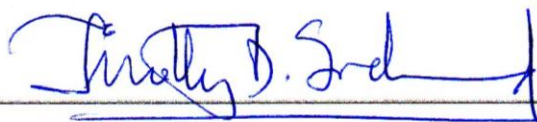
RUTH HELENA FIDELIS DE SOUSA OLIVEIRA

**OS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL, A ESCOLA ZÉ
PEÃO E AS APRENDIZAGENS CONSIDERADAS IMPORTANTES
PARA O TRABALHO E PARA A VIDA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação em Educação -
PPGE, da Universidade Federal da Paraíba -
UFPB, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação, vinculado à Linha de
Pesquisa Educação Popular.

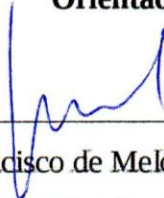
Aprovado em: 12/03/2015

BANCA EXAMINADORA



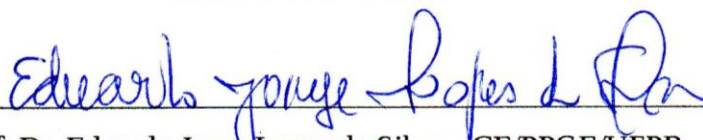
Prof. Dr. Timothy Denis Ireland – CE//PPGE/UFPB

Orientador



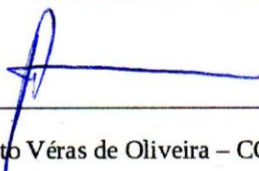
Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto – CE/PPGE/UFPB

Examinador interno



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva – CE/PPGE/UFPB

Examinador interno



Prof. Dr. Roberto Vêras de Oliveira – CCHLA/DCS/PPGS/UFPB

Examinador externo

*Dedico este trabalho aos meus primeiros educadores, minha “voinha”
Zilda e meus tios Beto, Marcos e Ronaldo, pessoas que me criaram
como filha e irmã, oferecendo-me o melhor que podiam oferecer e
que, dentro de suas limitações e simplicidade, permanecem cuidando
de mim até hoje. Amo vocês!*

AGRADECIMENTOS

Enfim chegou o esperado momento de fechar mais um ciclo. Foi tão difícil! A caminhada não foi tranquila. Neste ponto da trajetória no qual hoje me encontro, sinto-me feliz e aliviada. Foram tantos os percalços e só pude superá-los porque tive muita gente ao meu lado para me apoiar com palavras, abraços, carinho e muita paciência.

Primeiramente, quero agradecer a minha “vó” Zilda, que suportou minha impaciência e bagunça durante todo esse período, especialmente nos últimos meses. Agradeço-lhe pela generosidade, por cuidar de mim, preparando minhas refeições, cuidando da arrumação dos meus objetos pessoais etc., para, dessa maneira, permitir-me vivenciar um tempo livre para a feitura deste trabalho. Agradeço esse amor que nitidamente transborda para todo mundo que a cerca e pelo seu exemplo de vida e de coragem, no qual me espelho para enfrentar os problemas que aparecem.

Sou grata aos meus tios Beto, Ronaldo e Marcos que me apoiam nos estudos desde quando eu era criança, levando-me à escola, ensinando-me os deveres de casa, conduzindo-me às consultas médicas e indo passear comigo. Cada um, à sua maneira, fez o que pode. Tenho certeza que hoje só cheguei até aqui, devido ao apoio que recebi de vocês.

À minha mãezinha, Maria Zilma, que, mesmo com muitas preocupações, sempre esteve na torcida. Era perceptível que queria fazer algo para me ajudar, mas não sabia o quê. Porém, esse “querer” emanou para mim o seu amor que também alimentou a minha luta.

Ao meu pai, Josivaldo Fidelis, que embora eu o veja poucas vezes, sinto ele tão perto de mim neste momento, pois sei o quanto se preocupa com a minha felicidade.

Agradeço a Daylson por todo seu amor que me trouxe forças para continuar lutando e que me acalentou em todos os momentos que precisei. Tantas vezes encontrei refúgio em seus braços! Meu companheiro! Meu parceiro! O maior interlocutor que tive, tanto no que se refere aos problemas pessoais, como às questões epistemológicas. Admiro-o muito! Um ser humano que me ajuda a “ser mais” nesse mundo. Só tenho que agradecer à vida por ter promovido o nosso encontro.

Obrigada a Gildivan (Gil), o irmão que ganhei nesse mestrado. Agradeço à vida por termos construído uma relação tão sincera e divertida. Alegro-me tanto quando estou na sua presença! És um educador precioso, comprometido com o outro, com os oprimidos, não através de grandes lutas ou embates políticos, mas por meio de toda dedicação que tem ao trabalho de ser professor. És um batalhador, grande militante do cotidiano da sala de aula.

Sem sua grande habilidade para transcrever entrevistas, esta dissertação perderia toda sua riqueza, porque não teria as falas dos sujeitos que dão vida a este trabalho.

Agradeço a Ronnie pelos conselhos sinceros, pela prontidão, pela amizade. Obrigada pelas boas risadas, por me ajudar a “desopilar” e a pensar a vida. Com você, a passagem por esse mestrado se tornou mais feliz, porque você é um grande combatente da monotonia com seu jeito espontâneo de ser. Sou grata pela sua capacidade de “descomplicar” a minha vida. Parafraseando Paulo Freire, acredito que “descomplicamos mutualmente as nossas vidas em comunhão e mediatizados pelo desejo de se viver de maneira leve”.

À Iara e à Camila, amigas preciosas, que torcem por mim e fazem o possível para me ver feliz. Obrigada por suas amizades, pelo companheirismo, pela preocupação, por estarem sempre dispostas a me dar a mão e a me livrar dos apuros da vida.

À Maria Helena e à Gleyson, criaturas admiráveis, comprometidas com o povo e que me acolheram com muito carinho na Consulta Popular, organização que hoje sou muito feliz de fazer parte. Sou muito grata pela amizade de vocês!

Agradeço ao Professor Timothy por ser um homem tão sensível aos problemas de quem o cerca. Obrigada por ter tornado esse processo menos “pesado” com sua gentileza, compreensão e cuidado. És um ser humano que tem a capacidade de fazer as pessoas se sentirem bem. Quando eu chegava às orientações com uma enorme “carga nas costas”, você sempre aliviava o peso da minha bagagem. Compreendi, através da sua sensibilidade, a importância de fazer com que o outro se sinta bem na nossa presença. Sou muito grata pelas doses de ânimo e pela abertura teórica no que se refere às minhas propostas para esta dissertação.

À Adriana, pelo comprometimento que tem com a sua profissão e por me ajudar a encontrar respostas também dentro de mim para os dilemas da vida. Sua ajuda foi fundamental para a conclusão desta dissertação. Obrigada!

À Escola Zé Peão, na figura dos educandos, educadores/as e coordenadores/as. Um espaço que me proporcionou um novo olhar para o mundo, que me fez identificar e compreender as relações de opressão. Uma iniciativa que me ensinou a ter posturas mais coletivas, democráticas e solidárias.

Ao Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, da Construção Pesada e do Mobiliário com sede em João Pessoa - SINTRICOM-JP, por ter aberto suas portas e sempre ter me acolhido como educadora, coordenadora pedagógica e, hoje, como pesquisadora.

À Consulta Popular que tem me ajudado a cultivar o amor pelo povo, a amadurecer

minha prática militante, a entender a sociedade que nos rodeia e a alimentar a mística em torno da construção de uma nova sociedade, mais justa e igual e que respeita as diferenças, uma sociedade na qual a felicidade será possível a todo homem e a toda mulher. Viva à Revolução!

Aos professores Roberto Vêras, José Neto e Eduardo Jorge que me deram a honra e à felicidade de comporem a banca da minha defesa e, dessa forma, enriquecerem esse texto com seus conhecimentos.

.

*Essa ciranda não é minha só
É de todos nós
É de todos nós
[...]*

*Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Fazendo uma roda
Cantando essa canção*

Capiba

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a compreensão dos trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão, que é um programa de extensão em Educação Popular da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, acerca do que consideram importante aprender para o trabalho e para a vida. Para caracterizar os sujeitos da pesquisa utilizamos Oliveira (1992) e Souza (2012) e para analisarmos o objeto, acionamos, especialmente, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), Oliveira (2006), Araújo (2007) e Pinto (2010). A abordagem materialista histórico-dialética orientou a escrita de todo o texto e a produção da análise através das contribuições de Lowy (1999), Konder (2008) e Paulo Netto (2011). Discutimos a ideia de Educação Popular como processo humanizador, proposta por Calado (s/d) e a relacionamos com a concepção de trabalho como princípio educativo. Realizamos entrevistas semi-estruturadas na modalidade de grupo focal com seis trabalhadores-educandos e na modalidade individual com uma das coordenadoras pedagógicas da escola mencionada que também é assessora financeira do Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, da Construção Pesada e do Mobiliário com sede em João Pessoa - SINTRICOM-JP. A partir da análise das falas foi possível observar que a compreensão sobre as aprendizagens concebidas como necessárias para o trabalho está pautada na perspectiva da empregabilidade e na noção de competências, mas que também existe um discurso que se apoia na defesa dos direitos trabalhistas desses operários. Algumas aprendizagens consideradas importantes para a vida repercutem exigências do mundo do trabalho e outras se assentam em valores como o respeito e a noção de coletividade.

Palavras-chave: Educação Popular. Competências. Trabalho. Vida.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to investigate what worker-students of the Zé Peão School, which is an extra-mural project in Popular Education carried out by the Federal University of Paraíba, consider important to learn for their work and their lives. In order to characterize the subjects of the research we had recourse to Oliveira (1992) and Souza (2012) and for the analysis of the object we called especially on Frigotto, Ciavatta and Ramos (2014), Oliveira (2006), Araujo (2007) and Pinto (2010). The dialectical historical materialist approach underscored the writing of the whole text and our analysis was strongly influenced by the contributions of Löwy (1999), Konder (2008) and Paulo Netto (2011). We discuss the concept of popular education as a humanizing process, proposed by Calado (s/d) and we related it to the concept of work as an educative principle. Semi-structured interviews making use of focal groups were carried out with six worker-students and an individual interview with one of the pedagogical coordinators of the school who is also financial adviser to the João Pessoa branch of the Building Workers' Trade Union – SINTRICOM/JP. On the basis of our analysis of the interviews it was possible to observe that the understanding of the learning conceived as necessary for work is strongly influenced by the perspective of employability and that of competences. However, a second discourse exists which supports the defence of the labour rights of these workers. Some of the learning considered important for life is influenced by demands from the world of work whilst other is based on values with respect to the notion of collectivity.

Key words: Popular Education. Competences. Work. Life.

LISTA DE SIGLAS

APL – Alfabetização na Primeira Lage
CAFOD – Catholic Agency For Overseas Development
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –
CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CCHLA – Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CDP – Campo Democrático Popular
CE – Centro de Educação
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CPC – Centro Popular de Cultura
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DETRAN-PB – Departamento de Trânsito da Paraíba
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MCP – Movimento de Cultura Popular
MNEA – Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU – Organização das Nações Unidas
OXFAM –Oxford Committee for Famine Relief
PAIC 2009 – Pesquisa Anual da Indústria da Construção 2009
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCB – Partido Comunista Brasileiro

PET – Projeto de Educação dos Trabalhadores

PMCMV – Programa Minha Casa, Minha Vida

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PRAC – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

Probex – Programa de Bolsa de Extensão

ProExt – Programa de Extensão Universitária

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINTRICOM – JP – Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, da Construção Pesada e do Mobiliário com sede em João Pessoa

SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional

TO – Teatro do Oprimido

TST – Tijolo Sobre Tijolo

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional de Estudante

VV – Programa Varanda Vídeo

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1 CAMINHOS, DESAFIOS E DESCOBERTAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	19
1.1 Apresentando o <i>lócus</i> da pesquisa	19
1.1.1 A Escola Zé Peão hoje	19
1.1.2 O Campo Democrático Popular, o Novo Sindicalismo e o surgimento da Escola Zé Peão	24
1.1.3 O contexto educacional do Brasil no início da década de 1990 e o surgimento da Escola Zé Peão.....	30
1.1.4 O processo de elaboração da proposta político-pedagógica da Escola Zé Peão	34
1.2 Processo de delimitação do objeto de estudo	42
2 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROCESSO HUMANIZADOR E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	59
2.1. Os movimentos precursores da Educação Popular	61
2.2 As primeiras experiências da Educação Popular como uma perspectiva educacional libertadora.....	67
2.3 A educação como ato político: as bases fundacionais da Educação Popular.....	72
2.4. Momento de redefinições	76
2.5 A relação entre as categorias Educação e Trabalho	85
3 AS COMPREENSÕES DOS TRABALHADORES-EDUCANDOS DA ESCOLA ZÉ PEÃO ACERCA DO QUE CONSIDERAM IMPORTANTE APRENDER PARA O TRABALHO E PARA A VIDA	90
3.1 A Pedagogia das Competências no canteiro de obras e a aprendizagem de direitos frente aos interesses do Capital.....	106
3.2 O que aprender para a vida?	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES	144
ANEXOS.....	154

INTRODUÇÃO

A famosa dedicatória do educador Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* traduz bem o sentimento que moveu a construção deste trabalho: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

Os trabalhadores da construção civil e a Escola Zé Peão foram uma das grandes descobertas de minha vida. Até então, o tijolo, a parede, os prédios e as construções tornavam esses operários invisíveis para mim. Enquanto estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB tive a oportunidade de conhecer e atuar **como** educadora dessa Escola e, um tempo depois, como coordenadora pedagógica. Ao longo dessa trajetória, compreendi que trabalhar no “Zé”, ao lado desses trabalhadores, fazia parte do meu processo de humanização.

A Escola Zé Peão é um programa de extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, realizado em parceria com o Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, da Construção Pesada e do Mobiliário – SINTRICOM-JP, com sede em João Pessoa.

O seu quadro de educadores/as é formado por estudantes do Curso de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Os educandos desse programa, na sua maioria, são trabalhadores oriundos das regiões interioranas do estado da Paraíba. Boa parte deles, trabalhadores rurais que vieram para capital em busca de trabalho em virtude da escassez de oportunidades no campo.

A Escola Zé Peão também se tornou importante para nós por nos ter posto em contato com a Educação Popular, uma pedagogia que defende a resistência e a liberdade das oprimidas e dos oprimidos, e que tem a esperança como princípio, pois acredita que outro mundo é possível e luta para promover a visibilidade, a autonomia e o protagonismo desses sujeitos “invisíveis”.

A Educação Popular, segundo Freire e Nogueira (2011), exige uma cumplicidade entre educando e educador, um “caminhar juntos” que sugere um intercâmbio de saberes entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, todos os interlocutores devem reconhecer suas dimensões discentes e docentes através da construção de relações democráticas. Para esta pesquisa foi necessário exercitar esse tipo de relação para, através do diálogo, tentarmos compreender as motivações, anseios, dificuldades, expectativas e

estratégias dos trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão no que toca as aprendizagens ligadas ao trabalho e à vida.

A pertinência acadêmica desta pesquisa se mostra na escolha do seu tema: Educação Popular e Trabalho no contexto de vida e de trabalho dos operários da construção civil. A maioria dos trabalhos que tomaram o Projeto Escola Zé Peão como espaço de pesquisa traz uma discussão em torno da formação de educadores na perspectiva da Educação Popular, das práticas de letramento e alfabetização, da interdisciplinaridade e do projeto pedagógico da Escola. Na presente dissertação, empreendemos um deslocamento, tomando com eixo central de nossas reflexões, não os educadores da Escola, mas, sim, os discentes e suas falas e vozes.

Dentre os trabalhos encontrados no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB¹ destacamos: “As representações sociais dos trabalhadores-alunos da construção civil sobre a Escola Zé Peão” de Francisco Thadeu Carvalho Matos, apresentado em 1999 e orientado pelo Prof. Dr. Timothy Denis Ireland; “Significados da alfabetização de jovens e adultos operários da construção civil: estudo de caso em empresa de Aracajú” de Maria Edna Manguiera da Silva, apresentado em 2003 e orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Eulina Pessoa de Carvalho; e “A qualificação profissional no contexto da reestruturação produtiva: impactos no trabalho e nos trabalhadores (o cenário brasileiro nos anos de 1990)” de Marilene Salgueiro Alberto Machado, apresentado em 2012 e orientado pelo Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro. Os dois primeiros trabalhos são dissertações e não encontramos informações sobre a natureza do último.

Empreendemos, também, um levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES² e encontramos três trabalhos que se aproximam da discussão que esta pesquisa pretende fazer. São eles: “A CUT e a construção da educação integral dos trabalhadores: um estudo de caso do Projeto Semear no Rio de Janeiro” de Luiza de Miranda e Lemos, do Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, apresentado em 2005, orientado por Sônia Maria Rummert; “A classe

¹ Levantamento feito no livro “RODRIGUES, Janine Maria Coelho; MELO NETO, José Francisco de; VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva; FARIAS, Rosilene Mariano (Orgs.). **Pesquisa em Educação na Paraíba: 30 anos (1977 a 2007):** compromissos com a educação dos setores esquecidos da Sociedade. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007” e no site: <http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906>. Acesso em: 11 ago 2013.

² Levantamento realizado entre os dias 23 e 25 de Abril no site: <<http://www.capes.gov.br/services/banco-de-teses>>.

trabalhadora e a construção de propostas de educação humanizadora: uma leitura da experiência do Projeto Evolução” - projeto elaborado por entidades sindicais filiadas à Central Única dos Trabalhadores (CUT) - de Neuza Geralda Tito, do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, apresentado em 2005 e orientado por Maria Clara Bueno Fischer; e “O Projeto de Educação dos Trabalhadores – PET – e a construção de uma prática educativa em EJA a partir do movimento sindical” de Lucília Maria Barbosa de Aguiar, do Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, apresentado em 2006 e Orientado por Sônia Maria Rummert.

O problema deste estudo se expressa através da seguinte questão: Como se dá a compreensão (ou compreensões) dos trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão sobre o que consideram significativo aprender para o trabalho e para a vida? Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar a compreensão dos referidos sujeitos acerca do que consideram importante aprender para o trabalho e para a vida.

O objetivo geral mencionado se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1. Apresentar uma discussão sobre a relação existente entre Educação Popular e Trabalho; 2. Especificar as aprendizagens que os trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão consideram importante para o trabalho e a vida; 3. Analisar a(as) compreensão(ões) desses trabalhadores acerca do que consideram necessário aprender para o trabalho e para a vida.

De acordo com os objetivos expostos, esta dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro, intitulado “Caminhos, desafios e descobertas no processo de construção da pesquisa”, apresentamos os condicionantes históricos que deram origem ao *locus* da pesquisa, a Escola Zé Peão, dentre eles, o movimento sindical dos anos de 1980 que se pautava na perspectiva do “Novo sindicalismo” e nas lutas pela redemocratização do país; as políticas educacionais no contexto do neoliberalismo; e, a influência das discussões em torno da refundamentação/ressignificação da Educação Popular enquanto concepção educativa e das teorias da aprendizagem que estavam em voga naquele período. Evidenciaremos, também, os aspectos epistemológicos que contribuíram para a formulação do nosso objeto de estudo, a saber, “a compreensão dos trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão acerca do que consideram importante aprender para o trabalho e para a vida”. Ressaltaremos como o referido objeto de estudo foi delimitado a partir da Abordagem Materialista Histórico-Dialética e das discussões em torno da pesquisa educacional.

O segundo capítulo, “A Educação Popular como processo humanizador e o trabalho como princípio educativo”, faz um apanhado do processo de constituição da Educação Popular enquanto teoria educacional, no Brasil e na América Latina, explicando os contextos

que lhe precederam e os que lhe deram origem, culminando com processo de refundamentação/ressignificação que se iniciou no começo da década 1990. Além disso, expõe uma discussão acerca da relação entre Educação Popular e trabalho, apresenta o conceito de Educação Popular adotado neste estudo e, por fim, discute as concepções de educação popular presentes na Escola Zé Peão.

O terceiro capítulo, “As compreensões dos trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão acerca do que consideram importante aprender para o trabalho e para a vida”, apresenta a conjuntura do mundo do trabalho na qual o objeto de estudo da pesquisa está inserido, situando o processo de reestruturação produtiva no Brasil e a influência das políticas macroeconômicas dos governos Lula/Dilma (2003-2013), pautadas no projeto neodesenvolvimentista, para o setor da construção civil. Em seguida, analisamos as aprendizagens para o trabalho e para a vida que os educandos destacaram como necessárias.

Por fim, tecemos nossas considerações em torno das possíveis demandas para a Escola no que se refere ao entendimento dos educandos sobre os conteúdos e as formas de aprendizagem, como também acerca das contribuições da Educação Popular e da Escola Zé Peão para aprendizagens que se apoiam em um processo de humanização.

1 CAMINHOS, DESAFIOS E DESCOBERTAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

À luz da abordagem materialista histórico-dialética, neste capítulo, apresentamos o movimento e as determinações (ou parte delas) que deram origem ao *lócus* da pesquisa, a Escola Zé Peão, e ao nosso objeto de estudo.

Dessa forma, na primeira seção apresentamos como a Escola Zé Peão se configura na atualidade, e, como surgiu a partir de três condicionantes históricos: os movimentos sociais da década de 1980, em especial àqueles pautados pelo “Novo Sindicalismo”; no campo das políticas educacionais, destacamos o contexto do início da década de 1990; e, no tocante as discussões teóricas sobre a Educação, especialmente, no que se refere à Educação Popular, expusemos as concepções teóricas e metodológicas que lhe deram origem.

Na segunda seção, apresentamos o processo de delimitação do objeto, os caminhos, os desafios e as descobertas. Ao longo da apresentação também explicamos como foi o processo de coleta de dados e nossa compreensão acerca da pesquisa qualitativa, pesquisa educacional e a abordagem teórico-metodológica materialista histórico-dialética.

1.1 Apresentando o *lócus* da pesquisa

1.1.1 A Escola Zé Peão hoje

A Escola Zé Peão é um programa de extensão desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I e pelo Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, da Construção Pesada e do Mobiliário com sede em João Pessoa - SINTRICOM-JP. Configura-se como um programa porque abrange o trabalho de extensão de vários centros do referido campus, como o Centro de Educação - CE, Centro de Ciências da Saúde - CCS, Centro de Ciências Exatas e da Natureza - CCEN, Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA e o Centro de Ciências Humanas Letras e Artes - CCHLA.

Esse programa atua em três vertentes: alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos operários da construção civil; formação de educadores/as de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular; e no desenvolvimento de atividades acadêmicas ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

No ano de 2013, momento da realização das entrevistas para esta pesquisa, a Escola Zé Peão era constituída por oito projetos de extensão: Projeto de Alfabetização e Pós-Alfabetização (CE / SINTRICOM-JP); Projeto de Educação Matemática (Departamento de Matemática – CCEN); Projeto Biblioteca Volante (Departamento de Ciências da Informação – CCSA); Projeto Ação Cultural (Departamento de Ciências da Informação – CCSA); Projeto Varanda Vídeo (CCHLA); Projeto de Educação Nutricional e Saúde (Departamento de Nutrição – CCS); Projeto Apoio Pedagógico (CE); e o AMCO – Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obras (Cátedra de Educação de Jovens e Adultos da Unesco), projeto que utilizava um aplicativo para *smartphone* chamado Programa de Alfabetização na Língua Materna (PALMA). Os dois últimos projetos de extensão apresentados vincularam-se ao Programa através do Probex (Programa de Bolsa de Extensão) da UFPB, portanto não faziam parte da proposta original submetida ao ProExt (Programa de Extensão Universitária), em 2013.

O Projeto de Alfabetização e Pós-Alfabetização é o núcleo de sustentação do Programa. Sem ele a escola não seria uma iniciativa de escolarização. A Escola Zé Peão foi concebida com três programas (a época se chamavam programas e a Escola era considerada um projeto) que são: Alfabetização na Primeira Lage – APL, que correspondia ao início do processo de alfabetização dos trabalhadores e, geralmente, era formado por operários que não sabiam ler e escrever e/ou que estavam nas primeiras fases desse processo (leitura e escrita de letras, sílabas e palavras simples e sistematização de cálculos mentais); Tijolo Sobre Tijolo – TST, que tinha por objetivo aprofundar os estudos dos educandos no que diz respeito aos conhecimentos da Língua Portuguesa e da Matemática com a elaboração de textos maiores e com maior rigor ortográfico e a realização de operações matemáticas mais complexas (subtração com reserva, multiplicação por mais de um algarismo etc.); e, Programa Varanda Vídeo - VV que tinha como objetivo colocar os educandos em contato com documentários e obras cinematográficas, enriquecendo as discussões em torno de algum eixo-temático ou conteúdo que tivesse sendo trabalhado em sala de aula. O VV também foi braço de extensão da Escola porque os operários que não eram alunos da Escola foram incentivados a participar das apresentações de vídeo. Vale ressaltar que os nomes de tais programas faziam referência ao trabalho de construção de um edifício e a elementos presentes numa obra.

A Escola Zé Peão trabalha com turmas mistas quando encontra um quantitativo reduzido de alunos que tem uma grande diversidade quanto aos níveis de aprendizagem. Dessa forma, é criada uma única turma agregando todos esses níveis, complexificando ainda mais o trabalho do/a educador/a.

O quadro de educadores e educadoras que realiza o trabalho de alfabetização e pós-alfabetização é formado por estudantes do Curso de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Esses são selecionados por meio de um curso de formação, com duração de três a quatro semanas, realizado no início do ano pelo Programa e ministrado pelas coordenadoras pedagógicas da Escola e convidados. É importante ressaltar que para se tornar coordenadora pedagógica do Programa, tornou-se um pré-requisito a experiência anterior como docente na Escola Zé Peão. Diretores dos Sindicatos, ex-alunos, ex-educadores e ex-educadoras da Escola, coordenadores dos projetos que compõem o Programa, entre outros, estão entre os convidados que realizam palestras, rodas de diálogo e oficinas durante a formação. O curso, geralmente, é formado por três módulos: Módulo I – Identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA; Módulo II – Metodologias Aplicadas à EJA; e, Módulo III – Planejamento e Avaliação na EJA. Vale ressaltar que esses módulos levam em consideração as especificidades do público da EJA para o qual se destina a Escola, que são os operários da construção civil.

Os educandos da Escola Zé Peão, na sua maioria, são trabalhadores advindos de várias regiões do interior do estado da Paraíba, alojados nos canteiros de obra da capital. Os canteiros de obra se constituem enquanto o espaço de alojamento, de trabalho e também de instalação das salas de aula.

Cada aula, desde a criação da Escola, tem a duração de duas horas, isso já pensando na rotina exaustiva do trabalhador que chega cansado na sala de aula, depois de um longo dia de trabalho, e que não pode dormir muito tarde, porque no dia seguinte deve estar muito cedo “de pé”, começando mais um dia de trabalho. As aulas ocorrem de segunda-feira a quinta-feira, geralmente das 19h às 21h. Na sexta-feira a Escola realiza o encontro pedagógico com as educadoras e educadores. Esse encontro é um momento de planejamento e avaliação do trabalho pedagógico do Programa.

A coordenação pedagógica da Escola faz um acompanhamento sistemático e pedagógico de cada educador/educadora, já que uma das vertentes da iniciativa é a formação docente. Para tanto, além dos encontros semanais ou quinzenais para avaliação e planejamento, são feitas visitas periódicas aos canteiros de obra com o intuito de assistir as aulas realizadas pelos educadores/educadoras para depois dar um retorno aos docentes das suas potencialidades e dificuldades e propor ações que possam melhorar a sua prática. Também são realizados atendimentos individuais durante a semana, na sede do Programa, para aqueles e aquelas que estão tendo alguma dificuldade e precisando de algum auxílio. E, por fim, a escola exige dos docentes um trabalho periódico e por escrito de sistematização da

prática pedagógica, que a coordenação deverá ler, avaliar e dar um retorno às questões levantadas nessas produções.

De acordo com a coordenadora pedagógica da Escola Zé Peão e assessora financeira do SINTRICOM-JP, M.J.N.M.A (2014)³, nos últimos anos a Escola tem vivenciado alguns problemas para constituir seu quadro de professores e professoras. Esses problemas estão relacionados, segundo ela, em parte, ao processo de expansão do ensino superior promovido pelo Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

A entrevistada coloca que os projetos de pesquisa e extensão universitária se ampliaram como nunca e, conseqüentemente, a oferta de bolsas de estudo também, num momento em que o país começou a vivenciar um crescimento econômico com o aumento do poder de consumo da sua população. Diante dessa conjuntura, ela tem percebido que o fator econômico na procura e na submissão aos processos seletivos para a obtenção de bolsas de extensão e pesquisa tem se sobreposto a questões relacionadas à qualidade da formação acadêmica e profissional. De acordo com a entrevistada, no contexto da Escola Zé Peão, muitos universitários têm acumulado bolsas, ficando sem tempo de se dedicar a um projeto específico, outros, acabam participando de projetos com os quais têm pouca ou nenhuma identificação, isso porque, segundo ela, a renda oriunda desses projetos tornou-se necessária para manter novos padrões de vida e de consumo que parte da população brasileira conseguiu alcançar nos últimos anos.

Na década de 1990, na UFPB, a oferta de bolsas de projetos de pesquisa e extensão era bem mais escassa, por isso a seleção de professores para o Programa se tornou, naquela época, um dos processos seletivos mais concorridos da referida universidade, permitindo que a Escola fosse bem mais criteriosa na escolha de seus educadores e educadoras. Portanto, mesmo com todo o esforço do Programa na promoção da formação docente, a entrevistada tem percebido que a qualidade diminuiu no que tange à compreensão e domínio, por parte dos professores e professoras, da proposta político-pedagógica da Escola Zé Peão.

As dificuldades na constituição do quadro de educadores e educadoras da Escola não são só em termos qualitativos, mas também no aspecto quantitativo. Muitas turmas deixam de ser formadas, mesmo tendo demanda, porque o Programa não consegue professores e professoras suficientes para atender essa necessidade. A fala da coordenadora pedagógica da Escola Zé Peão e assessora financeira do SINTRICOM-JP, em entrevista para esta pesquisa,

³ No decorrer da dissertação, utilizaremos siglas compostas pelas iniciais dos nomes dos partícipes da pesquisa, para, assim, preservar as suas identidades.

evidencia essas dificuldades ao afirmar que:

O Lula também, ele abre frentes de inclusão no ensino superior, e não só é... nas universidades particulares que cresceu assim, vertiginosamente, mas havia a crítica de que se ele queria tinha que também expandir as universidades públicas com as cotas, com a inclusão dos negros de, do, das pessoas mais pobres e tal que não tinham acesso. Então isso vem junto, e a universidade abre frente de expansão, de extensão e que acabou também aquele critério de que você está na universidade pra estudar, e a extensão, é o tripé ensino, pesquisa e extensão, que junto lhe qualifica enquanto profissional que vai pro mercado de trabalho, né? Aí a universidade aqui abre várias frentes de extensão e que não faz mais um mapeamento, nem um cuidado de que você é estudante e que você tem que ter uma bolsa aqui, uma bolsa ali, uma bolsa ali. Enquanto você tiver tempo e hora disponível e quiser, você está preenchendo seu tempo. Você perde em qualificação porque você não tem tempo de estudar, e você vai deixando de fazer, de vivenciar aquela experiência com todas as condições necessárias que a experiência exige e que a sua qualifica, que tenha um retorno pra sua qualificação. Então a gente começou a não ter recurso humano para acompanhar o, o crescimento do Zé Peão que foi junto, então às vezes a gente passou a não poder aquecer a demanda dos trabalhadores porque a gente não tinha recurso humano da universidade, e como tava atrelado a universidade, né? O Projeto tendo essas duas "frente", é alfabetizar e favorecer os estudantes com espaço de formação, a gente ficou, perdeu aqui por conta dessa universidade não ter cuidado, nem cuidar hoje ainda é... dos alunos que tá numa bolsa. Ao, primeiro: aumentou consideravelmente, não que seja injusto, ou justo ou não aqui isso, aumentou a bolsa, inclusive a bolsa da PRAC, né? Tem um acréscimo grande, e cada um que tem duas bolsas, tem mil reais de renda mensal, então mil reais de renda mensal pra um estudante ele não tá mais preocupado, é quase, ele tá se sentindo um profissional, é quase um salário mínimo e meio que ele tá recebendo pra ser estudante. Então, ele sacrifica aqui, sacrifica esse espaço de formação, sacrifica o outro espaço de formação, e ainda sacrifica a vida pessoal dele, da juventude, né? Do lazer, de participar da cultura, de participar do movimento social, de ter um crescimento político social participando da comunidade, participando das lutas que a cidade, o bairro e tal enfrenta. Então são coisas que não dá pra você olhar um ponto, sabe? (M.J.N.M.A, 2014).

A cada ano a Escola Zé Peão pode sofrer rearranjos no conjunto de projetos que a compõem. Novos projetos são incorporados, outros deixam de funcionar, podendo em outro ano voltar a fazer parte da Escola, com uma nova roupagem ou da forma que sempre funcionou. Isso ocorre por inúmeros motivos, tais como a conjuntura política da UFPB no que diz respeito aos incentivos para a extensão universitária, o interesse de professores de outros centros em elaborar projetos para compor ou se articular com o Programa, a dificuldade de financiar - por parte do SINTRICOM-JP - ou de conseguir financiamento da Universidade e de outros parceiros, para desenvolver algumas ações do Programa. Por essas entre outras razões, a maneira como a Escola se configurará no ano subsequente ao que está funcionando

é, quase sempre, incerta e a sua continuidade depende muito do trabalho voluntário e militante dos sujeitos e das entidades que estão envolvidas com a sua construção.

1.1.2 O Campo Democrático Popular, o Novo Sindicalismo e o surgimento da Escola Zé Peão

A Escola Zé Peão é uma síntese de múltiplos condicionantes históricos. Desse modo, ao se falar no surgimento dessa escola é preciso situá-la dentro da trajetória histórica de um campo político: o Campo Democrático Popular (CDP). Este se caracterizou como um arranjo das forças sociais e políticas, que teve o seu auge nas lutas operárias e populares do final dos anos 1970 e início dos 1980, através de organizações como o Partido dos Trabalhadores e a Central Única dos Trabalhadores.

O CDP inaugurou uma perspectiva de educação e democracia para a sociedade brasileira. Dentro desse campo ou influenciado por ele, ou encontramos várias experiências relacionadas a iniciativas de alfabetização, especialmente de adultos, e de educação de base ou formação política com e para as camadas populares. Essas experiências propiciaram a constituição dos elementos teórico-metodológicos e teleológicos fundantes da Educação Popular, introduzindo, dessa forma, uma nova tendência pedagógica no cenário educacional brasileiro.

O CDP é o campo político no qual se constituíram a Educação Popular, a Teologia da Libertação, o Movimento de Cultura Popular (MCP), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), o Teatro do Oprimido (TO), as Pastorais Sociais da Igreja Católica, o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), entre outros movimentos e organizações.

Esse campo começa a se forjar na década de 1960 com os movimentos populares em torno das Reformas de Base e da soberania nacional no governo de João Goulart (1961 a 1964), esse de orientação nacional-desenvolvimentista. A Liga Camponesa é um exemplo de um desses movimentos populares. Ela tinha a Reforma Agrária como sua principal bandeira de luta. Esse período também foi marcado pela Guerra Fria na qual o mundo estava bipolarizado entre duas potências políticas e econômicas: Estados Unidos e União Soviética. Cuba, uma pequena ilha da América Central, havia feito sua revolução socialista em 1959 e se tornou uma referência para várias nações latino-americanas que queriam se desprender do imperialismo estadunidense. Era um momento de efervescência política e cultural no Brasil e na América Latina, inclusive nos círculos estudantis. A União Nacional dos Estudantes (UNE)

e a Universidade de Brasília (UnB), entre outras universidades, tornavam-se referência e o Partido Comunista Brasileiro (PCB) tinha uma ampla atuação nesse período. Porém, de acordo com Ferreira (2013), o governo de João Goulart só recebeu apoio desse último já no fim de seu mandato (final de 1963 até o Golpe Militar).

Os setores populares e nacionais tornaram-se protagonistas das lutas sociais e dos processos de transformação política do nosso país. Como diz Freire (1967), foi um momento no qual o povo começava a fazer as coisas com “suas próprias mãos”, depois de séculos de coadjuvância nos processos de transição política. Segundo Paludo (2001), com o Golpe Militar de 1964, houve uma ruptura desse processo de agitação política, social e cultural. Porém, constata-se uma notável retomada das lutas a partir de meados de 1975. E o CDP se constitui, enquanto um campo político da esquerda, a partir das lutas pela redemocratização do país.

Com a Ditadura Civil-Militar instalada a partir do Golpe de 1964, lideranças sindicais ligadas a partidos de esquerda foram destituídas e perseguidas. Os sindicatos voltaram a ter lideranças biônicas, situação similar, de acordo com Matos (2009), à ditadura de Vargas (1937 a 1945).

Segundo Matos (2009), houve ainda no início do Regime Militar, um momento de abertura para eleições sindicais, mas a ideia era cerceá-las, controlando as candidaturas. Porém, o Regime encontrou focos de resistências, pois algumas lideranças que tinham uma identificação com a esquerda foram eleitas. Diante dessa situação, o governo iniciou, novamente, um período de cassação das novas direções eleitas. O referido autor destaca que a partir daí, o governo resolveu mudar a tática e desvirtuou a natureza das instituições sindicais, tornando-as organizações voltadas à assistência social dos trabalhadores e um canal de propaganda das iniciativas governamentais.

No final dos anos 1970, ocorreu a formação de vários movimentos de oposição sindical. Nessa época, eclodiram inúmeras greves, notava-se o alto grau de insatisfação dos trabalhadores com a falta de representatividade que tinham. O discurso que se opunha a situação que estava posta, era de que os sindicatos precisavam mudar, que necessitavam ouvir a sua base e se constituir a partir dela. O autor citado evidencia que:

O ano de 1978 inaugurou, com a onda de greves detonada a partir do ABC paulista, uma outra fase de afirmação das organizações coletivas dos trabalhadores no cenário político e social, iniciando uma nova etapa nas relações de trabalho e na dinâmica política brasileira. (MATOS, 2009, p.102-103).

O contexto econômico também estava mudando, o modelo desenvolvimentista dependente, adotado pelo governo militar apresentava sinais de que tinha chegado ao seu limite: não era mais possível dar-lhe sustentação. O Regime começou um processo lento e gradual de transição democrática (para uma democracia representativa, cheia de vícios do passado), mas não de forma democrática. Nesse sentido,

Ao fim da década de 1970, com o crescimento das evidências da crise do modelo econômico da ditadura e a multiplicação das dissidências no interior do próprio bloco no poder, os governos militares iniciaram uma transição lenta e gradual para a volta dos civis ao poder. A intenção de controlar o processo pelo alto ficava evidente na forma das medidas “liberalizantes”, com o fim do AI-5, em 1978, a anistia política, em 1979, e a reorganização partidária. (MATOS, 2009, p.117).

Além do que foi exposto, o mundo do trabalho estava passando por um processo de reconfiguração dentro do modo de produção capitalista. Diante dessa situação, uma nova forma de organização e luta sindical apresentava-se como uma alternativa para a classe trabalhadora enfrentar tais mudanças, surgia dessa maneira o “Novo Sindicalismo”.

Fazia-se necessário pautar a democratização das organizações sindicais, para assim evitar perdas substanciais, no âmbito dos direitos trabalhistas adquiridos historicamente, como também, para reivindicar a efetivação destes. Assim,

O “novo sindicalismo” que se articulou no pós-75, principalmente após as greves de 1978 e 1979, veio solidificando a tentativa de democratização interna dos sindicatos, desenhada no movimento desde 1968. A participação interna das bases na gestão sindical, a autonomia das organizações, a democratização parece terem se constituído em fios do tecido desse sindicalismo vitalizado com o setor de ponta do capitalismo no Brasil. (OLIVEIRA, 1992, p. 39).

O movimento de renovação sindical no Brasil recebeu grandes contribuições dos setores progressistas da Igreja Católica – Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e pastorais populares. Os locais cedidos pela Igreja para as reuniões dos trabalhadores e trabalhadoras tornaram-se espaços de formação e organização política nos quais a Educação Popular pode ser desenvolvida em consonância com as lutas sindicais e populares. Cabe destacar que:

[...], naquela época, ocorre uma dependência, nesse caso da Igreja, que cede os espaços e os recursos, através de centros de formação para a realização de encontros, cursos e elaboração de materiais didáticos, como as cartilhas populares. [...]. (RIBEIRO, 2010, p.68-69).

A Escola Zé Peão é fruto direto dessa nova concepção de organização e luta sindical que se forjou dentro do CDP. Entre 1976 e 1981, em João Pessoa, Paraíba, surge o “núcleo que mais tarde se tornaria o Movimento de Reconstrução Sindical – ou Grupo Zé Peão” (IRELAND, s/d a, p.5). O grupo teve sua origem na Comunidade Eclesial de Base no bairro popular de Mandacaru. Originalmente era constituído por trabalhadores de diversos ramos, como lavadeiras, operadores de máquinas, operários da indústria têxtil e donas de casa, porém, havia uma predominância de trabalhadores da construção civil.

Ireland (s/d a) coloca que a forte ligação com a Igreja Católica, através da ação da Pastoral Operária, provocava certa dualidade entre a identidade operária que ainda estava começando a se constituir entre os trabalhadores e a identidade comunitário-religiosa. Esse autor revela ainda que esse tipo de relação, por vezes conflituosa, marcou os dez primeiros anos de atuação desse grupo.

Inicialmente, destaca Ireland (s/d a), o grupo promovia a discussão de diversos problemas, especialmente aqueles relacionados às questões trabalhistas. Nesse sentido, seus membros eram estimulados a procurar os seus respectivos sindicatos. Mais tarde, o grupo resolveu romper com esse caráter misto e centrar-se na organização dos trabalhadores da construção civil. Começou então a se reunir separadamente e a aglutinar operários de outros bairros. A Revista SITRICOM 80 anos (2014) também explica esse período:

No contexto de baixos salários e más condições de trabalho surge um grupo de operários preocupado em discutir o papel representativo do sindicato e disposto a transformar o quadro da entidade, buscam auto-organização da classe. Liderados pelos trabalhadores Afonso Abreu, Antônio Gabriel e Paulo Marcelo, e com o apoio da Pastoral Operário do Bairro de Mandacaru, eles decidem ocupar o papel de representantes dos trabalhadores do mobiliário e da construção civil formando, em 1979, o grupo de oposição sindical denominado Grupo Zé Pião. O nome Zé Pião é referência a famosa música “Zé da Paraíba” de Jackson do Pandeiro e devido ao alto índice de rotatividade dos trabalhadores do setor da construção e do mobiliário. (REVISTA SINTRICOM 80 ANOS, 2014, p.28).

Em 1982, de acordo com Ireland (s/d a), o grupo formou uma chapa de oposição sindical para disputar a direção do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário, nas eleições de 1983. Não ganharam, mas voltaram a concorrer ao pleito em

1986. A Revista SINTRICOM 80 anos (2014) anos explica com detalhes como ocorreram os dois processos eleitorais que o grupo, que até então, se chamava Zé Pião vivenciou:

Sem obter êxito nas eleições de 1983, devido a então direção do Sindicato cercear o processo eleitoral, proibindo trabalhadores de votar, ameaçando quem se manifestava favorável ao grupo Zé Pião e tendo com (sic.) apoio a força política e policial do Estado; o grupo Zé Pião inicia um intenso trabalho de mobilização e convencimento da categoria. Em 1986, enfrenta novos obstáculos como o fato de terem os seus nomes vinculados em uma espécie de “lista negra”, enviada às empresas impedindo a contratação dos membros do Zé Pião para que, dessa forma, não pudessem concorrer ao pleito. Tal manobra política não vingou em virtude da capacidade de articulação do grupo com diversos segmentos sociais que na ocasião encontraram uma saída: os membros da chapa Zé Pião foram contratados por empresa mediada pelo SEDUP e a Pastoral Operária. Com essa estratégia o Zé Pião vence o processo eletivo e assume a direção do sindicato em janeiro de 1987. Em suas mãos estava o propósito de construir um espaço democrático de luta pela transformação da sociedade, melhoria das condições de trabalho e vida da categoria que pudesse contribuir com o resgate da dignidade e cidadania dos trabalhadores da construção e do mobiliário. (REVISTA SINTRICOM 80 ANOS, 2014, p.32-33).

Em 1987, o referido grupo assume a diretoria do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário. Algumas dificuldades já se apresentavam antes mesmo do grupo ser eleito como nova diretoria: não havia um sentimento de unidade, de convergência de interesse que constituíssem a concepção de “categoria”. Ressaltamos que:

Esta situação, certamente, contribuía para configurar, principalmente entre os trabalhadores mais desqualificados, mais vulneráveis ao desemprego, uma identidade amorfa, marcada pelo negativo, pela sensação incômoda de desprestígio e de solidão. Na leitura do sindicato, urgia dismantelar essa visão e avançar com vistas à formação de uma identidade coletiva, de classe, que desse vitalidade para a organização sindical, fundada em bases participativas e afinada com as lutas contra a expropriação do trabalhador. (OLIVEIRA, 1992, p. 36).

Vencidas as eleições sindicais 1986, alguns desafios se apresentaram à nova diretoria no que se refere à construção de um sindicato com real intenção de se pautar pelos interesses e necessidades de sua base, pois para atingir esse objetivo se fazia necessário criar e fortalecer uma identidade coletiva da categoria, fundamentada em princípios democráticos e de solidariedade e na valorização da autoestima dos trabalhadores frente à marginalização que esses sofriam perante a sociedade como um todo. De acordo com a Revista SINTRICOM 80

anos (2014), as principais dificuldades que se contrapunham a esse intuito eram os altos índices de rotatividade da categoria que impossibilitava uma organização coletiva coesa e duradoura dentro do canteiro de obra; a rígida diferenciação hierárquica entre as profissões e/ou funções exercidas dentro da obra, especialmente entre o pedreiro e o servente; e, os baixos níveis de escolaridade formal da grande maioria dos trabalhadores.

A nova direção compreendeu que precisava continuar fazendo o trabalho de diálogo com a base, aproximando-se cada vez mais do trabalhador que se sentia abandonado pela direção sindical anterior, pois essa não fazia a mínima questão de dialogar com os trabalhadores e era totalmente atrelada ao sindicato patronal. Foi aí que se intensificaram as visitas aos canteiros de obra por parte da nova direção, e, enquanto faziam esse trabalho conseguiam incorporar muitos operários na luta sindical, a princípio focada em ganhos econômicos e nas melhorias das condições de trabalho e, mais tarde, incorporando outras pautas de reivindicação, entre elas a educação do trabalhador. A Revista SINTRICOM 80 anos (2014) destaca que:

No decorrer da década de oitenta o grupo ficou conhecido pela categoria e Paulo, Afonso, Santana, Antônio Gabriel, Luiz Muniz, Amadeus Marcos, visitavam as obras, apontavam as irregularidades nas condições de trabalho, na falta de alojamento, água potável, alimentação adequada; denunciavam o desrespeito a direitos adquiridos, combatiam os baixos salários e lutavam pela valorização dos operários. Foi dessa forma que organizaram a primeira campanha salarial da categoria, reunindo mais de quatro mil trabalhadores para o enfrentamento com os patrões através de uma greve que teve início em 31 de outubro de 1987. Foram nove dias de paralização numa campanha que reivindicava; (sic.) além da reposição salarial de 147%, 62 cláusulas sociais tais como: jornada de trabalho de 40 horas semanais, melhores condições de trabalho, segurança nos canteiros de obra, criação dos delegados sindicais nas firmas, estabilidade de noventa dias para acidentados entre outros pontos. Essa foi a primeira greve que se tem notícia na história do Sindicato, que no seu trabalho de mobilização percebeu a necessidade de formação, educação e capacitação dos operários. Com isso, o grupo Zé Pião, chega ao final da década de 80 com sonhos e ideais amplos que visam garantir melhores condições de trabalho e vida da categoria, assim como, o acesso a direitos básicos como o direito a (sic.) educação. (REVISTA SINTRICOM 80 ANOS, 2014, p.33-34).

Ireland (s/d a) destaca que em 1990 ocorreram novas conquistas: a garantia de um espaço dentro do horário do trabalho para se discutir a questão da segurança; o direito à formação profissional com a participação em cursos profissionalizantes e em cursos de aperfeiçoamento, durante o horário de trabalho sem percas na remuneração; e nas empresas que tiverem mais de 20 (vinte) trabalhadores alojados, deveria ser oferecido um espaço físico

adequado para a implantação de cursos de alfabetização e/ou educação básica.

De acordo com Ireland (s/d a), nesse mesmo ano, a direção do sindicato convida um grupo de professores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba para elaborar um projeto de alfabetização específico para os trabalhadores da construção. Oliveira (1992) ressalta que:

Essa política sindical encontrou sintonia com o entendimento de um grupo de professores da UFPB. Para este grupo, uma política sindical que contempla a educação básica para trabalhadores adultos, sem escolarização, encerra profundas contradições: poderia, contudo, justificar-se tanto pelos pequenos ganhos de ordem pragmática que ela poderia conferir ao trabalhador, quanto pela possibilidade de se constituir num meio através do qual ele avalia a sua inserção/alienação na sociedade. Isso fortaleceria as lutas desses setores pela afirmação da sua cidadania. (OLIVEIRA, 1992, p. 40).

Em 1991 começam a funcionar as primeiras salas de aula do Projeto Escola Zé Peão. O nome da Escola (assim como o nome do grupo que dirigia o Sindicato) está relacionado à tentativa de construção de uma identidade coletiva da categoria⁴. A iniciativa nasce como uma proposta pioneira de extensão universitária no que se refere à educação de um segmento específico: os trabalhadores da construção civil.

1.1.3 O contexto educacional do Brasil no início da década de 1990 e o surgimento da Escola Zé Peão

A Escola Zé Peão surge em 1990, porém suas primeiras salas de aula são instaladas nos canteiros de obra em 1991. Nasceu como um projeto de Educação Popular visando à escolarização do aluno trabalhador, a formação de professores-alfabetizadores e a criação de um espaço de pesquisa.

Desde a ascensão do Grupo de Oposição Sindical Zé Pião à direção do SINTRICOM-JP, por meio das eleições da entidade realizadas em 1986, surge à preocupação com a formação e a escolarização do operário da construção civil. Nesse sentido, o Sindicato

⁴ Segundo o professor Timothy D. Ireland, um dos idealizadores da Escola, o termo “pião” foi utilizado na tentativa de abranger o significado de duas palavras: o da própria palavra “pião”, em referência ao brinquedo popular de madeira que com o auxílio de um barbante consegue girar, rapidamente, muitas vezes, fazendo uma analogia ao alto índice de rotatividade dos trabalhadores da construção civil em seus postos de trabalho; e o sentido atribuído à palavra “peão” que diz respeito aos trabalhadores de baixa ou nenhuma qualificação e que exercem trabalhos que exigem um grande esforço físico. Com o tempo, foi dando-se preferência ao termo “peão” e assim o nome do grupo que estava na direção do Sindicato mudou para Zé Peão.

encontrou na UFPB um grupo de professores, quase todos do Programa de Pós-Graduação em Educação, motivados a elaborar e desenvolver uma proposta de alfabetização, num sentido amplo, para o operário da construção.

É importante ressaltar que o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade dos trabalhadores refletia não só na dificuldade de terem mais autonomia na sua vida cotidiana - como ler as instruções de algum produto relacionado ao trabalho ou não, entender as sinalizações de segurança dentro de um canteiro de obra, pegar um ônibus, compreender um contracheque ou fazer operações bancárias -, mas refletia, também, na autoestima e na formação da subjetividade desses operários. Não são poucos os relatos nos quais eles se consideram seres “sem luz” porque não sabem ler e escrever e dessa forma sentem-se inseguros para assumir um papel protagonista na luta sindical. Destacamos que:

[...]. A escola nasceu do reconhecimento da direção do sindicato de que o analfabetismo representava um sério impedimento à formação de novas estruturas organizacionais democráticas dentro do movimento sindical, assim como à formação da identidade subjetiva do trabalhador como cidadão, agente social ativo e membro de uma sociedade letrada. (REVISTA SINTRICOM 80 ANOS, 2014, p.38).

Os anos 1990, período de surgimento e desenvolvimento da Escola Zé Peão, são marcados por um cenário de abertura econômica pautada pela globalização dos mercados, reestruturação produtiva, redução da influência do Estado e privatização dos setores estratégicos da economia nacional que eram de patrimônio estatal. O então presidente Fernando Collor de Melo introduz em 1990 o processo de aprofundamento das políticas econômicas neoliberais. Em virtude dessas políticas, o Brasil dá início a um período hiperinflacionário. Na educação, o Censo do IBGE de 1990 apresentava um índice nacional de analfabetismo em torno dos 20%. Na Paraíba, esse índice era de mais de 38%.

Diante dos números alarmantes de analfabetismo também constatados em outros países, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclamou 1990 como o Ano Internacional de Alfabetização e conclamou os seus estados-membros a desempenhar esforços especiais no sentido de garantir o direito de milhões de jovens e adultos à educação. Vale ressaltar que 1990 foi também o ano da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia) em que se lançou a estratégia da Educação para Todos com metas audaciosas para a educação primária e alfabetização de adultos.

Nessa conjuntura de apelo internacional pela alfabetização, influenciado pelo

chamamento da ONU, o Governo Collor criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, com uma Comissão Nacional designada pelo Presidente da República e presidida pelo Ministro da Educação Carlos Alberto Gomes Chiarelli. Durante o lançamento do programa em 11 de setembro de 1990, o Presidente Collor prometeu alcançar as seguintes metas:

Até o final do governo, é nossa meta reduzir em setenta por cento o contingente de analfabetos do país. Daremos assim um grande passo para o cumprimento da previsão constitucional de acabar com o analfabetismo e de universalizar o ensino fundamental até 1998. Precisamos atacar o problema essencial da educação no Brasil, que é o problema do ensino básico. Proporcionar um mínimo de oito anos de escolaridade aos nossos jovens constitui hoje um imperativo de sobrevivência social e econômica da nação. Estaremos condenados à estagnação e ao atraso se não iniciarmos imediatamente uma guerra total ao desconhecimento, uma guerra que modifique o perfil educacional da nossa gente, e que nos habilite a competir com sucesso no mundo além-fronteiras. Estamos começando pela erradicação do analfabetismo, e sabemos que há muito mais a fazer se quisermos que esse esforço tenha conseqüências duradouras. (PNAC, 1991, p.7).

A Escola Zé Peão forja-se nessa conjuntura contraditória e como resultado, em parte, do próprio PNAC, que lançou um edital para fomentar projetos que apresentavam propostas inovadoras para a alfabetização de jovens e adultos. É importante destacar que a ampliação da responsabilização da sociedade civil organizada, no que tange à oferta de serviços educacionais, como também de outros serviços básicos para a população, é uma marca dos governos neoliberais. Por isso, durante muitos anos, a Escola se desenvolvia sob a responsabilidade do Sindicato e da Universidade por meio de projetos de extensão e com o financiamento de organizações internacionais como o Oxford Committee for Famine Relief - OXFAM, a Catholic Agency For Overseas Development - CAFOD e a Manos Unidas.

Com a ascensão de um governo de esquerda no Brasil no ano de 2003, essas organizações retiraram seu apoio financeiro à Escola Zé Peão, por entenderem que, a partir de então, o Estado investiria mais na educação do país. Dessa forma, começaram a transferir suas remessas de ajuda financeira para países que consideravam mais desassistidos.

Os recursos vieram, mas via Programa Brasil Alfabetizado - PBA, um programa nacional de alfabetização de jovens e adultos implementado pelo governo federal, uma iniciativa de estrutura precária, recursos escassos e de lógica voluntarista, como aponta o autor que segue:

[...], o PBA, criticável quanto aos aspectos: 1) conceito restrito de alfabetização; 2) primar pela reduzida duração; 3) falta de garantia da continuidade de seus egressos; 4) estrutura precária; 5) ausência de formação continuada e bolsas com valores muito baixos para os educadores. [...]. (CARVALHO, 2012, p.4).

O Programa promove a precarização e desprofissionalização do trabalho docente a partir do momento que aceita professores/professoras sem a formação adequada para trabalhar na EJA, recebendo valores baixíssimos de ajuda de custo e tendo ainda a responsabilidade de providenciar o espaço e a mobília para as turmas funcionarem. Além disso, os educadores são inteiramente responsabilizados em conseguir a quantidade mínima de alunos e alunas exigida para que possam iniciar seus trabalhos. Algumas dificuldades do PBA impactaram negativamente a Escola Zé Peão, especialmente as relacionadas ao baixo valor da ajuda de custo oferecido aos educadores e educadoras e às interferências feitas na forma como a Escola se organizava (número de alunos por turma, formação continuada, processo avaliativo etc.).

Muitos educadores e educadoras que já fizeram ou ainda fazem parte da Escola Zé Peão, questionam o quanto a Escola poderia ter se desenvolvido, no sentido da continuidade do processo de escolarização dos trabalhadores, tendo em vista contemplar a segunda etapa do Ensino Fundamental, podendo ainda ser ampliada para outros públicos e segmentos. Nesse sentido, no Seminário “Alfabetização de Trabalhadores da Construção Civil” realizado na UFPB entre os dias 06 e 07 de dezembro de 2011 para comemorar os 20 anos de implementação da Escola Zé Peão, um dos idealizadores dessa iniciativa, o professor Timothy Denis Ireland coloca em seu “Discurso para a Sessão Solene dos 20 anos do Projeto Escola Zé Peão”⁵ que:

Durante muitos anos o Projeto se desenvolvia sob os auspícios do Sindicato e da Universidade via projetos de Extensão com o apoio de ajuda internacional: da OXFAM, da CAFOD, de Manos Unidas. Quando recebia apoio governamental era do Ministério de Trabalho e não do MEC, até a criação do programa Brasil Alfabetizado, em 2003.

Ao longo dos 20 anos contribuiu para a alfabetização de mais de 5.000 operários da construção de João Pessoa – sem esquecer de algumas empregadas domésticas que participaram do projeto durante um período curto. Contribuiu para a formação de mais de 400 professores-alfabetizadores que, por sua vez, tem contribuído de uma forma muito significativa para a educação na Paraíba. Inspirou dezenas de dissertações de Mestrado, teses de doutorado, trabalhos de final de curso, artigos científicos. Inspirou outros projetos, programas e políticas de educação de jovens e adultos. Foi reconhecido regionalmente, nacionalmente e

⁵ O documento completo encontra-se em anexos.

internacionalmente. Serviu de inspiração em certos momentos para o Programa Brasil Alfabetizado, do MEC.

Na realidade, se as promessas governamentais tivessem sido cumpridas, não haveria necessidade para um projeto Zé Peão hoje da forma em que foi concebido. Porém, o PEZP continua existindo hoje porque a demanda existe e o Projeto sempre se pautou pela demanda e não pela oferta. Claramente o PEZP não é o mesmo de 1990, mas deve os seus princípios metodológicos e filosóficos e o seu compromisso pedagógico-político à proposta original. Não é o mesmo e não pode ser o mesmo em 2011. O Brasil mudou. Houve avanços significativos no campo social. A educação também, mas de uma forma mais lenta e tímida do que gostaríamos (Discurso feito por ocasião da Abertura do Seminário “Alfabetização de Trabalhadores da Construção Civil”, 2011).

Até o término da escrita desta dissertação, a Escola terá quase 24 anos de existência, e entre avanços e retrocessos, muitas dificuldades presentes desde o início de sua implementação permanecem, tais como: 1. O alto índice de evasão, e agora mais do que nunca isso acontece, não, necessariamente, devido à rotatividade do trabalhador nas obras, mas porque o trabalho por produção tem sido muito mais incentivado do que antes na construção civil e isso se deve, ao grande crescimento que esse setor tem vivenciado nos últimos anos, como aponta M.J.N.M.A (2014); 2. As dificuldades de aprendizagem dos trabalhadores que dificultam o seu avanço quanto ao nível de escolaridade, nas quais a Escola ainda não conseguiu se debruçar para fazer uma investigação mais aprofundada; 3. As impossibilidades de financiamento e de infraestrutura para o Programa se ampliar para outras etapas da educação básica, entre outros problemas.

Acerca da última dificuldade mencionada, a Escola ainda conseguiu fazer uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, na qual o governo separava professores e professoras do seu quadro, geralmente, prestadores de serviço, para ensinarem num canteiro de obra que funcionava como um “pólo” com turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental para trabalhadores da construção civil. Esses educadores e educadoras eram acompanhados pedagogicamente pela Escola Zé Peão.

1.1.4 O processo de elaboração da proposta político-pedagógica da Escola Zé Peão

O ano de 1990 constituiu-se num período de estudos para a elaboração da proposta teórico-metodológica que orientaria a Escola. Essa iniciativa foi concebida em um período de transição democrática e por sujeitos que participaram organicamente da luta pela efetivação dessa transição. No ano passado (2014), a Escola completou 23 anos de existência, portanto,

ela também é contemporânea das discussões em torno da refundamentação/ressignificação da Educação Popular que se iniciaram na década de 1990, especialmente, devido à intensificação das políticas neoliberais e à crise dos paradigmas da esquerda na América Latina.

Paludo (2006) ao analisar os documentos e textos sobre o período de redefinições, alerta que o trabalho de refundamentação/ressignificação necessita de alguns aprofundamentos no que tange ao delineamento das intencionalidades políticas da Educação Popular. Nesse sentido, a autora afirma que a construção do poder popular deve ser um imperativo e defende a importância da pedagogia da EP contemplar aspectos antropológicos e políticos. Ela assinala que:

No que diz respeito à visão antropológica, o ser humano está colocado no centro, como sujeito construtor da história individual e coletiva. É resgatado o papel das próprias classes populares no processo de transformação e a necessidade da sua organização e do seu protagonismo político. Quanto à dimensão política, afirma-se o vínculo ou a organicidade da Educação Popular com os sujeitos, grupos, comunidades, classe, organizações e movimentos populares, bem como com suas articulações e redes, visando à construção de sujeitos, à construção do poder popular e à transformação social. (PALUDO, 2006, p. 56).

A contextualização desse período em que a Escola Zé Peão é idealizada, organizada e implementada, ajuda-nos a situá-la nesse processo de transição democrática. Além disso, revela-nos o que estava em voga nas discussões teórico-metodológicas no campo educacional, especialmente, no que se refere à Educação Popular.

Ao nos remetermos à questão metodológica, além de se apoiar em metodologias participativas, a Escola Zé Peão sempre demonstrou uma grande preocupação com o processo de apropriação da linguagem a partir da perspectiva construtivista. Isso é uma evidência de que o projeto, logo no seu início, apresentava uma visão pedagógica mais ampla do que a construída no período fundacional da Educação Popular. Sobre isso, cabe ressaltar que:

Com Paulo Freire, a partir dos anos sessenta, a palavração fora tomada como forma metodológica recorrente no ensino de leitura, principalmente com adultos. Articulada a uma atitude dialógica e considerando o universo social do aluno, essa metodologia deveria resultar na sua conscientização. Nos anos oitenta, a perspectiva construtivista, deslanchada com os trabalhos de Emília Ferreiro desloca o eixo da discussão dos métodos de leitura, posto nas formas diferentes de ensinar a ler, para formas de aprender, a partir da construção que o aluno faz, para si, da linguagem como um sistema de representação simbólica. [...]. (OLIVEIRA, 1992, p.47-48).

De acordo com Oliveira (1992), reconhecia-se que a linguagem era uma forma de produção e reprodução simbólica pela qual os trabalhadores atribuíam sentido a suas vidas. O texto “Benedito - Um Homem da Construção”, produzido pela referida autora, a partir das vivências dos educandos, educadores, educadoras e equipe pedagógica que constituíam a Escola Zé Peão nos primeiros anos de sua atuação, evidencia a importância que a escola atribuía aos aspectos relacionados à linguagem e ao contexto sócio-cultural do trabalhador, como podemos identificar a seguir:

BENEDITO – Um Homem da Construção

Meu nome é Benedito.
Sou do interior.
Moro na capital.

No interior o trabalho era pouco.
Às vezes, trabalhava na cana.
Às vezes, trabalhava de servente.
Às vezes, fazia bico brocando mato.
Eu não tinha terra.

Vim para a capital
Aqui trabalho na construção civil.
Levanto edifícios, levanto casas.
Também levanto pontes.
A minha mão faz a cidade maior.

Toda semana, trabalho de segunda a sexta.
Às vezes, preciso trabalhar até nos sábados e feriados.
De manhã, pego bem cedo no trabalho.
Largo ao anoitecer.
Às vezes, faço serão.
Durmo moído de cansaço.

De noite jogo conversa fora.
Um companheiro toca violão.
Outro conta um caso.
Outro conta os tostões.
Bate a saudade da minha casa.
Bate a saudade da minha menina.
Bate a saudade do meu lugar.

O clic-clac do dominó anima a noite.
O jogo de palito também
Miro sai para namorar.
Gino e Guido vão tomar uma cachacinha.
Bate a saudade da minha casa.
Bate a saudade da minha menina
Bate a saudade do meu lugar.

Trabalho por produção.
A obra pede pressa.
A massa seca rápido e faz minha mão correr.

Com a colher, assento tijolo sobre tijolo.
O mestre reclama: - Olha o tijolo dançando, homem!
Calado, decido fazer de novo aquela parede.
A parede vai crescendo e me faz pequeno.

Miro prepara o traço.
Fabiano reboca a parede.
A massa corta as mãos e os pés da gente.
Um companheiro de rosto suado assobia
Outro grita lá de cima: É o café, pessoal?

Meu companheiro pinta parede.
A tinta na parede é bonita de dar gosto!
A tinta faz beleza e me deixa tonto.

A tinta esconde a massa
A massa esconde o tijolo.
O tijolo ocupa o espaço que era aberto.
A massa, a tinta, o tijolo escondem a minha mão.
Escondem a mão do meu companheiro pintor.
Escondem a mão do meu companheiro pedreiro.

O edifício aparece naquela rua
Alto, bonito, aprumado...
Saio dali, vou começar tudo de novo (OLIVEIRA, 1992, p.49-50).

Identificamos que a Escola Zé Peão caminha em consonância com o processo de ressignificação/refundamentação da Educação Popular, pois apresenta um avanço na compreensão da dimensão simbólica da cultura popular. Na escola essa dimensão é concebida como um aspecto indissociável da vida. Como destaca Oliveira (1992)⁶, sobre o texto “Benedito – Um Homem da Construção”:

No texto como um todo, trata-se de fazer da matéria viva da vida e do trabalho do operário da construção civil, o objeto privilegiado da ação escolar e a mediatização pela qual o trabalhador se apropria de linguagens básicas (a escrita e a leitura) com que se move a civilização moderna. Trata-se, ao mesmo tempo, de colocar um outro nível, que não o de mera oralidade e do senso comum, aspectos essenciais das relações sociais e de vida experimentadas pelo trabalhador-aluno. Tratava-se, enfim, de pensar a prática recriada no simbólico e adentrar-se nesse simbólico descobrindo a vida que ele esconde e a lógica de sua construção. (OLIVEIRA, 1992, p. 50-

⁶ É importante destacar que a autora citada foi assessora pedagógica da Escola Zé Peão, no início dos anos 1990, integrando a equipe de elaboração do Projeto no campo da Linguagem.

51).

No processo de concepção da Escola Zé Peão, “a educabilidade do trabalho” foi eleita como o primeiro dos seus princípios. Oliveira (1992), reportando-se à concepção de *escola unitária* de Antônio Gramsci explica que:

Entende-se, pois, que o princípio educativo fundado no trabalho prático-teórico reafirma-se na modalidade da escola única, capaz de tecer, juntamente com outras forças sociais, uma humanidade nova que nega o homem dividido do capitalismo. (OLIVEIRA, 1992, p. 46).

Foi produzido um texto por uma das professoras assessoras e também integrante da equipe de elaboração do Projeto, Vera Esther Jandir da Costa Ireland, que apresentava os princípios metodológicos da Escola Zé Peão. Nele era exposto o percurso metodológico que orientaria a prática educativa dessa proposta, baseada nos seguintes princípios: *contextualização, significação operativa e especificidade escolar*.

O princípio da contextualização propõe um trabalho a partir de situações concretas da vida do trabalhador. Para tanto, fazia-se necessário compreender a realidade desses trabalhadores, suas condições de vida e de trabalho, seus desejos, anseios e privações. Também era importante entender a lógica na qual eles estão inseridos no que tange ao mundo do trabalho e de que forma essa lógica condiciona as suas existências em termos objetivos e subjetivos.

A operacionalização desse princípio implicava num trabalho cuidadoso de investigação do universo cultural do trabalhador, de sua linguagem, do seu comportamento, de suas necessidades, dores, alegrias, sonhos e formas de resistência e acomodação à realidade que lhes é posta. Esse processo demandava sensibilidade no que tange à identificação dos elementos comuns que caracterizam, que dão identidade a esse grupo de trabalhadores. Estes elementos se tornariam a matéria-prima do trabalho pedagógico, seriam o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. Assim,

[...]. Na operacionalização do conceito do contexto, fomos privilegiando alguns fatos, por exemplo:

a) as condições de vida em (*sic.*) dos nossos futuros alunos e, em particular, as condições em que se dão a sua inserção no mundo do trabalho, precipuamente (*sic.*) no mundo da indústria da construção civil. Para isso contávamos, com o conhecimento acumulado pelo professor organizador da equipe de elaboração do projeto, que já há alguns anos, prestava assessoria,

na área de educação popular do referido sindicato.

Esse mesmo professor veio a ser coordenador do Projeto, exercendo um trabalho importante de mediação entre a equipe da UFPB e o Sindicato dos Trabalhadores mencionado.

b) As lutas do Sindicato, o qual desencadeava a elaboração/execução desse projeto como parte de seu programa de formação da base dos operários que representa. Nesse sentido a participação efetiva do presidente do Sindicato na composição da equipe de coordenação do Projeto veio a ser fundamental.

c) A localização da equipe responsável pelo Projeto no atual espectro de teorizações sobre educação de um modo geral, e em alfabetização, de um modo particular. Aqui contávamos com o exercício de diferentes competências, cotidianamente discutidas, complementadas e/ou confrontadas. Assim, tínhamos consciência das necessidades de articulação entre diferentes tipos de saber “fisicamente” presentes na experiência: o saber que cada componente do corpo do projeto trazia; as relações às vezes harmoniosas, às vezes conflitivas, entre esses saberes; o saber que a própria experiência em andamento nos colocaria, e – como não poderia deixar de ser – o poder que cada um desses saberes detinha em momentos particulares da realização da experiência. (IRELAND, s/d b, p.4).

Uma das formas de materialização desse princípio foi à construção do texto “Benedito: um homem da construção” que já foi mencionado neste trabalho. Como explica o autor citado:

O principal mecanismo de tradução do princípio da contextualização em matéria foi à elaboração de um texto didático que passou a servir como “guia” do processo de alfabetização. Nesse texto, um personagem representante dos trabalhadores da construção civil conta sua história, destacando aspectos do mundo do trabalho onde atua. [...]

[...]

Como pode ser observado, o texto codifica temas a serem trabalhados pelo professor, sob uma certa perspectiva político-pedagógica assumida tanto pelo Sindicato quanto pela equipe pedagógica. Era esse texto que, também, oportunizava a criação de situações para o ensino da leitura/escrita, com a derivação de frases, palavras, sílabas e letras a servirem de foco para a chamada de atenção dos alfabetizandos. Nesse sentido, aproximávamo-nos do método do conto, embora com adaptações que mais a frente mostraremos. (IRELAND, s/d b, p.4-6).

O princípio da significação operativa está relacionado com o processo de atribuição de sentidos. Segundo a Teoria Psicogenética da Aprendizagem, o processo de equilíbrio cognitiva (a aprendizagem) ocorre através da construção de sentidos que o sujeito estabelece na sua relação com o meio. Porém, é necessário considerar os variados ritmos de aprendizagem e os saberes e conhecimentos prévios que servem de ancoradouros para novas aprendizagens.

A aprendizagem se torna significativa se os conteúdos trabalhados tiverem alguma

aplicabilidade para o trabalho e, de forma mais ampla, para a vida do trabalhador. Podemos acrescentar ainda, a importância de alguns conteúdos de aprendizagem para o fortalecimento da luta sindical.

Não se trata de um princípio orientado pelo pragmatismo, estamos falando de uma prática pedagógica emancipadora que tem como pressuposto a problematização. Nesse sentido, a utilidade ou não dos conteúdos de aprendizagem que serão trabalhados devem ser discutidos, tendo em vista a transformação da realidade dos educandos no plano individual e coletivo. Portanto, Ireland (s/d b, p.6) assinala que “Defendíamos, com este princípio, o exercício da busca cotidiana de sentido para 'o que se fazia' e 'por que se fazia', refletindo-se sobre o confronto entre o desejado e o possível nas circunstâncias dadas”.

Para a operacionalização desse princípio seria imprescindível o empenho dos educadores no que diz respeito à apropriação e articulação entre: saberes dos educandos; conteúdos escolares específicos; e práticas pedagógicas interessantes, participativas e dialógicas. Nessa perspectiva de intercâmbio entre ciência e saberes da experiência, o autor citado evidencia que na Escola Zé Peão:

A relação entre ensino e pesquisa mostrava também o seu lado mais complexo. Por um lado perpetuávamos a importância da incorporação de pesquisas em nossa prática. Por outro lado éramos um projeto intervencionista, mais característico de uma função de extensão universitária que, nesse estágio, já deveria ter incorporado de pesquisas feitas anteriormente. Assim, a urgência da prática docente cotidiana tendia a impor “lições da experiência” e não as lições ainda a serem extraídas de recentes pesquisas”. Toma-se, por exemplo, as tentativas que hoje existem, em práticas de alfabetização de adultos, de articulação de dois modelos: o freireano – que nas últimas décadas fez-se parte inquestionável da “bagagem cultural” dos (sic.) fazem educação de adultos/educação popular – e o modelo construtivista, que hoje começa a se popularizar entre os educadores, mais (sic.) que ainda carece de pesquisas específicas na área de alfabetização de adultos.

[...]

Foi desse confronto entre o que se está construindo como uma “ciência da alfabetização” e o que ainda está vigendo como “práticas docentes” que foi articulado o que chamamos de nosso princípio da significação operativa. Essa articulação foi também oportunizada pela disposição intelectual, afetiva e política dos professores dos canteiros, pelas visitas feitas pela coordenação às salas de aula, pelas estratégias de formação que adotamos e pelas reuniões semanais (coordenação + professores). Momentos esses privilegiados de identificação de temas para estudo por parte de todos os envolvidos na experiência e de discussão tanto teórica quanto prática real em sala de aula. (IRELAND, s/d b, p.7).

O princípio da especificidade escolar toca na questão da relevância dos conteúdos

escolares para a apropriação de linguagens escritas, rompendo com a predominância da oralidade, propiciando também aos educandos o contato com formas sistematizadas de conhecimento. Além disso, o domínio desses conteúdos permitiria aos alunos à continuidade do processo de escolarização em outros níveis da Educação Básica. Nesses termos, o autor destaca que:

Defendíamos que o que caracterizava uma escola – mesmo uma construída dentro dos limites de experiência alternativa – tem compromisso com o uso da lecto-escrita.

[...]

O que estamos explicando aqui é o nosso compromisso de fugir a um tipo de prática, relativamente comum em programas de alfabetização de adultos, que trabalham as lutas políticas imediatas das classes populares situadas no terreno do confronto direto com grupos sociais antagônicos e/ou com o Estado – por exemplo, as lutas por direitos trabalhistas, ou pela posse da terra onde os alfabetizandos moravam, ou pela extensão de serviços públicos ao distrito onde moram, etc, as quais reconhecidamente contribuem para o avanço das lutas coletivas históricas – mas que, por outro lado, deixam muito a desejar quando se cobram resultados de alfabetização strictu sensu. (IRELAND, s/d b, p.8).

Outros princípios, tão importantes quantos os citados, não foram diretamente mencionados no texto em questão, mas são evidentes no trabalho realizado pela equipe pedagógica responsável pela elaboração do Projeto. Na verdade, esses princípios têm a ver com o método de realização dos estudos para a formulação da proposta político-pedagógica da Escola e são, com maior ou menor intensidade, operacionalizados nas atividades de planejamento dos educadores, como, também, na prática pedagógica destes em sala de aula junto aos educandos. São eles: a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo. Nesse sentido, trazemos a Construção de uma Proposta Curricular de EJA (2º Segmento) para o Município de João Pessoa-PB (2009), orientada por professores da área de aprofundamento em EJA do Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, porque essa iniciativa evidenciou que:

O legado de conhecimento de Paulo Freire e as práticas desenvolvidas a partir da leitura do mundo, fora e dentro da escola, apontaram para alguns princípios pedagógicos que ajuizaram a prática pedagógica destinada a jovens e adultos. São eles os princípios da contextualização, da significação, da utilidade, da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo. (Construção de uma proposta curricular de EJA (2º segmento) para o município de João Pessoa – PB, 2009, p. 38).

A interdisciplinaridade é um princípio que prima pelo diálogo entre as diferentes áreas

de conhecimento, nesse sentido, tenta-se entender um dado objeto ou situação de maneira mais complexa, partindo do fundamento de que essa divisão do saber não é algo ontológico, ou seja, que faz parte da essência do ser, porém necessária até certo ponto e em determinados momentos. Na verdade a interdisciplinaridade implica nessa superação do pensar fragmentado dentro da escola, imposta por uma cultura escolar tradicional que limita a construção do saber, restringindo a autonomia e a criatividade dos educandos. Não é apenas explicar um dado objeto em diferentes perspectivas, mas entender que a relação entre os diversos campos disciplinares produz novos sentidos, saberes e conhecimentos.

O trabalho coletivo além de abrir um leque de possibilidades de aprendizagem através de uma interação dialógica, possibilita a construção de práticas democráticas voltadas para o exercício da cidadania. São de experiências coletivas que, geralmente, surgem estratégias pertinentes para certa demanda também coletiva. Além disso, incentiva posturas de respeito e tolerância às individualidades e de preservação do bem comum.

A operacionalização dos princípios mencionados se apresenta como um desafio contínuo para os/as educadores/as da Escola Zé Peão. A compreensão e a articulação destes implicam na qualidade da prática docente, propiciando o planejamento e a realização de atividades adequadas ao público-alvo da Escola. Além disso, contribuem para o desenvolvimento de posturas críticas, democráticas, respeitosas e responsáveis entre os/as professores/as que, como vimos, também são estudantes das licenciaturas da UFPB.

Foi através da operacionalização desses princípios, na condição de educadora (2007 a 2008 e 2010) e, posteriormente, de coordenadora pedagógica da Escola Zé Peão (2011) que tivemos condições de iniciar, ainda de maneira imprecisa, o processo de delimitação do objeto de estudo da presente pesquisa. Esses princípios se tornaram ferramentas imprescindíveis para se repensar a Escola Zé Peão diante de um novo contexto histórico marcado, especialmente, pelo crescimento e desenvolvimento da indústria da construção civil na Paraíba.

1.2 Processo de delimitação do objeto de estudo

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa que tem por objetivo se aproximar de um determinado fenômeno complexo e pouco explorado. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o conjunto de crenças, valores, significados, motivações entre outros aspectos que são considerados elementos do campo de estudo das Ciências Humanas e Sociais. A respeito desse tipo de abordagem, podemos acrescentar que:

[...]. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58).

A pesquisa qualitativa, enquanto abordagem, se torna pertinente em nossa pesquisa tendo em vista que trabalhamos com as compreensões, com as percepções dos alunos/trabalhadores acerca do que consideram importante para o trabalho e para a vida. Como veremos, recorreremos às entrevistas para tentar perceber tais compreensões e percepções. Pertinente, também, se torna a colocação de Godoy (1995) ao evidenciar que na pesquisa qualitativa os interesses de pesquisa vão sendo delineados, especificados, repensados no decorrer do processo. Ao longo do curso de mestrado, o objeto de estudo da pesquisa que pretendíamos empreender, por exemplo, foi redimensionado pelo menos umas cinco vezes, porém, o *lôcus* da pesquisa sempre foi o mesmo, a Escola Zé Peão.

Esta investigação é de caráter exploratório e descritivo. Segundo Gil (1999), a pesquisa de cunho exploratório tem como finalidade tornar compreensível, desenvolver ou modificar o sentido dos conceitos e das ideias abordadas, a fim de que o pesquisador tenha a possibilidade de elaborar problemas mais precisos ou levantar hipóteses que possam ser pesquisadas em estudos posteriores. Godoy (1995, p.63), explica que nos estudos descritivos “[...] o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade”. A referida autora coloca ainda que esses dois tipos de pesquisa – exploratória e descritiva – adéquam-se muito bem aos estudos de natureza qualitativa.

Além de evidenciar a natureza e o caráter da presente pesquisa, torna-se importante apresentar o processo de delimitação do objeto de estudo dentro da nossa trajetória de formação em pesquisa no curso de Mestrado na Linha de Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba.

Ao ingressar no PPGE estávamos interessados em investigar os conteúdos de aprendizagem dos educadores e educadoras da Escola Zé Peão. O tema era Formação Docente e o objeto era o que as professoras e os professores aprendiam. Esses conteúdos seriam classificados em conceituais, procedimentais e atitudinais. A área de conhecimento que seria acionada para ajudar a compreender o objeto seria a Psicologia da Aprendizagem.

No decorrer do curso, fomos entendendo que não queríamos adentrar no campo da Psicologia da Aprendizagem. Mesmo considerando interessante estudar os conteúdos de aprendizagem aprendidos pelos educadores e educadoras da Escola Zé Peão e compreendendo

que o resultado desse trabalho poderia contribuir para os estudos em torno da formação e profissionalização docente, não havia tanta identificação e familiaridade da nossa parte com esse campo.

Com esse objeto, tínhamos dificuldades de relacioná-lo com a Educação Popular, talvez devido a um preconceito intelectual que presenciávamos na academia de que essa área é incompatível com a Psicologia da Aprendizagem e que se fôssemos para a Psicologia Social, seríamos mais coerentes com a linha de pesquisa que fazíamos parte.

Porém, no decorrer dos estudos, entendemos que na Ciência não podemos construir muros entre as áreas de conhecimento, e que a nossa investigação se propunha a compreender um aspecto do fenômeno aprendizagem de acordo com determinada perspectiva teórica. Também ficávamos nos perguntando: em que lugar está dito que a Educação Popular e a Psicologia da Aprendizagem não podem ser relacionadas? Mesmo que algumas coisas já tenham sido superadas na Ciência, ainda nos deparamos com algumas visões equivocadas sobre como devemos fazer pesquisa científica. Enfim, compreendemos que a Ciência não é algo tão restrito, limitado, que não nos permita voar para além dos muros que lhe foram impostos. Todavia, apesar de termos absorvido um pouco desse preconceito, que aos poucos conseguimos desconstruir, o fato é que não estávamos mais interessados em investigar aquele objeto. Algumas coisas fora dos muros da academia foram contribuindo para mudarmos de objeto como, por exemplo, os movimentos sociais dos quais passamos a fazer parte e que têm um caráter classista e por isso questionam e procuram compreender a relação entre capital e trabalho. Além disso, acionam uma metodologia específica para analisar essa relação: o materialismo histórico-dialético.

Começamos a fazer parte organicamente do movimento Levante Popular da Juventude e das organizações Assembleia Popular e Consulta Popular. O envolvimento com esse movimento e essas organizações nos levaram a participar dos espaços de formação e análises que elas ofereciam. As conversas sobre trabalho, educação, sociedade e modo de produção, entre outros assuntos, transcendiam esses espaços e começavam a fazer parte do nosso cotidiano.

Até então, esse era o nosso lugar social: formação acadêmica no Curso de Pedagogia com experiências em extensão universitária e iniciação científica em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Formação Docente. Vale ressaltar que a nossa experiência em extensão universitária foi como professora e coordenadora pedagógica da Escola Zé Peão. Depois, acrescentou-se o fato de termos nos tornado militantes orgânicos de movimentos sociais no mesmo período que ingressamos no mestrado.

No processo de formulação do objeto rememoramos a nossa experiência como coordenadora pedagógica da Escola Zé Peão no ano de 2011. Nessa ocasião pudemos verificar que era cada vez mais enfático o discurso relacionado à elevação da escolaridade; ao desejo de se apropriar de conhecimentos da informática e de tecnologias ligadas à comunicação; à premência de se desenvolver metodologias adequadas contemplando os diferentes níveis de aprendizagem; e, o anseio por ter contato com a arte e o esporte em suas diversas modalidades. Havia a permanência de velhos anseios como aprender a ler e escrever, porém, novas demandas estavam surgindo por parte dos educandos da Escola.

Em uma assembleia de estudantes, com a presença dos educandos, educadores e coordenadores da Escola Zé Peão, membros da direção do Sindicato e representantes da Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado, realizada no dia 17 de novembro de 2011, com o intuito de discutir novas propostas para a Escola, que naquele ano completava 20 anos, foram sistematizadas algumas proposições em diálogo com os estudantes. Antes dessa assembleia, a coordenação pedagógica orientou os professores e as professoras que fizessem seus registros em diálogo com os alunos em sala de aula sobre o que achavam necessário para melhorar a Escola. As coordenadoras também registraram aquilo que consideravam importante. Todos esses registros foram sintetizados em um só documento. Citamos abaixo parte desse documento que foi encontrado em nossos arquivos pessoais⁷:

Metodologia de ensino:

Os programas APL e TST devem ficar separados; Atividades específicas para os diferentes níveis; Aulas itinerantes de Informática (TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação); [...]; Aula durante o horário de trabalho APL/TST (Ensino Fundamental I); Aula para o Ensino Fundamental II à noite no SINTRICOM-JP; Aulas de Educação Física com um profissional da área; Trabalhar Artes com a metodologia do PEZP - Aulas de Música (canto, violão, teclado/piano), Artes plásticas (artesanato), Teatro, Capoeira; Continuidade dos estudos - Canteiros pólo para o Ensino Fundamental II (um pólo na Epitácio Pessoa); Turmas de Ensino fundamental II no Sindicato; Os pólos para o Ensino Fundamental II podem se situar em escolas próximas aos canteiros com turmas específicas para o PEZP – proposta da professora Mara da GEEJA (Gerência de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba).

Recursos didáticos e materiais (Tecnologias da informação e da comunicação):

Computadores; Programa para aprender a operar o caixa eletrônico; TV maior que 14”; Data Show; Quadro branco grande; Tablets; Notebooks; Internet móvel; Atlas de diversos tipos; Óculos 3D também; Jogos matemáticos (e pedagógicos em geral); Material dourado.

[...]

⁷ O documento completo se encontra nos anexos.

Assistência estudantil (este tópico não foi colocado na Assembleia, porém três propostas apresentadas no dia caberiam muito bem no mesmo):

Merenda; Passagem para os estudantes do Ensino Fundamental II - 50% das passagens bancada pelo estudante e 50% pelo sindicato (isenção para o ajudante); Óculos para quem tem problemas na visão. (Relatório da assembleia de estudantes: novos rumos do Projeto Escola Zé Peão/Propostas, 2011).

Compreendemos que essas demandas atribuídas à Escola também eram influenciadas por um contexto maior. Sabíamos que a partir do ano de 2008, o SINTRICOM-JP começou a passar por um período de transformações com o aumento do número de sindicalizados, o setor da construção civil estava absorvendo muita mão de obra, em relação a períodos anteriores, permitindo ao sindicato sair da sua condição financeira deficitária e expandir sua infraestrutura. Tal acontecimento era um reflexo de uma nova fase da construção civil em João Pessoa, caracterizada pelo investimento governamental em infraestrutura e o incentivo ao crédito imobiliário⁸. Grande parte dos fatores que impulsionaram o crescimento desse setor está relacionada às políticas governamentais “anticíclicas” de aquecimento da economia e ao lançamento em 2009 do Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV que se tornou muito representativo no campo da política habitacional brasileira. De acordo com a Revista SINTRICOM 80 anos (2014):

Já em 2008 e 2009, com os efeitos da crise na economia mundial, o Brasil teve que adotar medidas protecionistas para manter o equilíbrio da economia. A política de desoneração tributária e a implantação do Programa Minha Casa, Minha Vida, que garantiu a expansão do crédito para habitação, foram algumas dessas medidas que contribuíram para manter estável a situação do país. No final da gestão de Lula, em 2010, a economia nacional estava equilibrada com a inflação em baixa e recordes constantes da balança comercial; o país havia conquistado mais aceitação e prestígio internacional com o pagamento antecipado da dívida externa, houve redução significativa do desemprego e o maior crescimento real do salário mínimo.

Foi graças às medidas adotadas com a desoneração tributária que os efeitos da crise financeira mundial, em 2008, pouco afetaram a indústria da construção civil no Brasil. Ao contrário, pois, diante do elevado déficit habitacional do país e da necessidade preeminente de obras de infraestrutura, incentivos financeiros volumosos foram destinados a esse setor. Com isso a indústria da construção civil vem crescendo sistematicamente ao ponto de ser hoje responsável por 4% do PIB nacional, empregando mais de 1,5 milhão de trabalhadores. Portanto, no Brasil a ação do governo foi decisiva para o enfrentamento da crise, que poderia ter sido desastrosa para a

⁸ O crescimento da indústria da construção civil, especialmente em João Pessoa - Paraíba, começou a ser sinalizado a partir do ano 2008, isso segundo a Assessoria Financeira do Sindicato Intermunicipal dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil, da Construção Pesada e do Mobiliário, com sede em João Pessoa – SINTRICOM-JP.

construção civil. (REVISTA SINTRICOM 80 ANOS, 2014, p. 43-44).

Em virtude de todas essas informações apresentadas e a partir das experiências vivenciadas nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais chegamos, em um primeiro momento de nossa pesquisa, ao seguinte problema de pesquisa: Quais as necessidades e expectativas educacionais e profissionais dos trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão?

Utilizamos os termos “educacionais” e “profissionais”, porque compreendíamos que existem necessidades e expectativas relacionadas ao processo de escolarização e outras à profissionalização, uma divisão feita por nós e não pelos sujeitos da pesquisa, porque ainda não tínhamos iniciado a fase de coleta de dados. Reparemos que, a todo o momento, estávamos tentando encaixar a realidade que ainda não conhecíamos em conceitos e ideias pré-concebidas.

No exame de qualificação, o avaliador externo da nossa banca disse que não tínhamos um objeto de análise porque nos propomos a fazer um levantamento das necessidades e expectativas e não a analisá-las. Porém, ele explicou que o nosso trabalho apontava para três problemas que poderiam ser investigados: 1. Em que medida tais necessidades e expectativas estão impactando a Escola Zé Peão? 2. Em que medida elas contribuem para a autoconstrução dos sujeitos envolvidos? 3. Em que medida essas necessidades e expectativas influenciam nas relações de produção? De acordo com o avaliador externo, o primeiro problema corresponde ao campo da Educação. O segundo, à Política. E, o terceiro, ao Mundo do Trabalho.

Depois de refletirmos sobre as questões propostas, compreendemos que deveríamos escolher o problema relacionado ao campo da educação, tendo em vista que é nele que estamos inseridos e com o qual temos mais familiaridade.

Porém, não foram só esses os motivos. No componente curricular “Pesquisa em Educação” cursado no nosso primeiro período de mestrado, foi empreendida uma discussão em torno da relação dos objetos de pesquisa dos mestrandos com a Educação. Partindo da necessidade de estabelecer uma relação entre o nosso objeto de estudo e o campo Educação, quando dialogávamos com o nosso orientador procurávamos nos nortear pelos seguintes questionamentos: o objeto em questão pode ser considerado como próprio da Educação ou a Educação é apenas uma área onde encontramos um objeto de outro campo de conhecimento? É possível encontrar os limites entre os campos envolvidos?

Empreender essa reflexão não é fácil. Charlot (2006) apresenta algo muito comum de se ver nos departamentos das faculdades de educação e nas instituições de pós-graduação em educação na França e no Brasil, e que se torna preocupante para a constituição do estatuto

epistemológico da Educação:

Faço pesquisa em sociologia da educação, meu colega a faz em psicologia da educação, um outro em didática do ensino da matemática, pertencemos a um departamento de educação, à mesma pós-graduação, mas não existe pesquisa educacional, e sim uma pesquisa sociológica, psicológica, didática etc. sobre temas ligados à educação. (CHARLOT, 2006, p.8).

Nesse sentido, de acordo com Charlot (2006), essa área acaba sendo encarada como uma disciplina mal delimitada, com princípios e conceitos transplantados de outras áreas de conhecimento.

Mas, realmente é possível fazer pesquisas que são próprias do campo educacional e não apenas utilizá-lo como um espaço para investigar objetos de outras áreas de conhecimento? Charlot (2006) explica-nos que quando fazemos uma pesquisa de natureza educacional, procuramos responder problemas oriundos dessa área:

Quem é sociólogo de educação se define antes de tudo como sociólogo, se interessa pela contribuição que a educação pode dar à estruturação do campo social. O que lhe interessa é a construção do social e, se ele trabalha sobre a educação, é para melhor compreender essa construção. No fundo, a questão mesma da educação não o interessa de fato, o que chama a sua atenção são os seus efeitos sociais. Bourdieu é um autor típico desse caso: o que o interessa não é a educação, mas a reprodução social. Ao contrário, o pesquisador que se defina 'de educação', qualquer que seja sua origem acadêmica, se interessa fundamentalmente pela questão da educação; é isso que o leva a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação. (CHARLOT, 2006, p.9).

Para Gatti (2007, p.14) um objeto de estudo é “da” educação, “[...], desde que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa”. Portanto, considerando as contribuições do avaliador externo da banca do exame de qualificação e as inquietações da disciplina cursada, chegamos a um novo problema de pesquisa, que passou por outras reformulações como veremos no decorrer deste capítulo: “quais as ressonâncias ou implicações para a Escola Zé Peão das necessidades e expectativas educacionais e profissionais dos educandos-trabalhadores dessa entidade?”.

Para o problema mencionado levantamos a seguinte hipótese: As necessidades e as expectativas educacionais e profissionais do trabalhador-educando da Escola Zé Peão demandam mudanças para esta e são contributos necessários para dar continuidade a uma

proposta pedagógica que elege o Trabalho como princípio educativo e a Educação Popular como a pedagogia norteadora do processo educacional.

O próximo dilema que tínhamos que resolver estava relacionado com os sujeitos da pesquisa. Quem poderia nos ajudar a responder esse problema de pesquisa? A princípio pensamos, exclusivamente, nos educandos, mas depois resolvemos partir para outros segmentos - educadores, coordenadores, diretores do sindicato - porque consideramos que a reposta dos educandos não seria suficiente para sabermos as implicações de suas necessidades e expectativas educacionais e profissionais para a Escola Zé Peão.

Organizamos as entrevistas na modalidade individual e grupo focal, ambas com roteiro semi-estruturado⁹. Para as entrevistas individuais escolhemos como sujeitos três diretores do SINTRICOM-JP que também foram ex-alunos da entidade, um deles, inclusive, foi aluno das turmas da segunda fase do Ensino Fundamental formadas em parceria com a Rede Estadual de Ensino numa experiência que a Escola Zé Peão chamou de Supletivo; uma coordenadora pedagógica que participa da iniciativa há pelo menos 20 anos e que também é assessora financeira do SINTRICOM-JP há mais de duas décadas; e, o coordenador geral da Escola junto à UFPB. Formamos três grupos focais, um com seis educandos de uma das turmas da Escola Zé Peão - esse grupo foi constituído por alunos que se voluntariaram depois de uma primeira visita ao canteiro onde a sala de aula estava instalada, quando explicamos a finalidade desta pesquisa; outro com cinco educadores/as; e um último com duas coordenadoras pedagógicas. Na ocasião das entrevistas com os educandos, estávamos no final do ano letivo de 2013.

Daí, partimos a campo para fazer a coleta de dados. Para captar as falas e ideias, utilizando a entrevista como técnica de coleta de dados com gravação em áudio. Compreendemos que a entrevista é:

[...], acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, [...]. (MINAYO, 2012, p. 64).

Em nosso caso, recorreremos às entrevistas para “construir informações” que possibilitassem um entendimento das compreensões que os trabalhadores/educandos partícipes da pesquisa possuem em relação ao que consideram importante aprender para o

⁹ Os roteiros se encontram nos apêndices A e B deste trabalho.

trabalho e para a vida. Para tanto, utilizamos a entrevista semi-estruturada compreendida como aquela que “[...], que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2012, p. 64).

No que se refere ao grupo focal, pode ser definido como “uma modalidade de *entrevista em grupo*, onde as falas de um são confrontadas com as dos outros” (MINAYO, 2012, p. 65, grifo da autora). No que tange a utilização dessa técnica, sabíamos que era preciso realizar:

[...], reuniões com um pequeno número de interlocutores (seis a doze). A técnica exige a presença de um animador e de um relator. O primeiro tem o papel de focalizar o tema, promover a participação de todos, inibir os monopolizadores da palavra e aprofundar a discussão. [...].
O segundo papel é do relator, que além de auxiliar o coordenador nos aspectos organizacionais, deve estar atento para nada deixar de anotar sobre o processo criativo e interativo, registrando-o. [...]. (MINAYO, 2012, p. 68).

Não contamos com a participação de uma pessoa para ajudar na relatoria, por isso não foi possível registrar em tempo real todas as impressões que tivemos da experiência.

É importante destacar algumas impressões relativas ao processo de coleta de dados. Compreendemos que esse envolve muito mais do que as recomendações encontradas nos manuais para produção de trabalho científico. Por vezes, durante as entrevistas com os educandos, percebemos que, de alguma maneira, eles procuravam uma identificação com seus interlocutores, no caso nós, pesquisadores deste estudo. Para que “se abrissem” foi necessário acionar a criatividade e a empatia. Em alguns momentos tivemos que falar um pouco de nossas vidas também para que a conversa não se desse de forma unilateral. Houve um momento, quando explicavam a hierarquia dentro da obra, mencionando a figura do mestre, que nos perguntaram se também tínhamos um mestre. Em outros momentos, tivemos que expressar as nossas dificuldades não só em relação à pesquisa, mas também no que diz respeito às questões pessoais e profissionais. Sentíamos que, da mesma forma que estavam contando um pouco de suas vidas, de maneira implícita, queriam reciprocidade, desejavam se enxergar em nós, gostavam também quando encontrávamos elementos semelhantes entre a nossa vida e a deles. Vibravam com a nossa curiosidade sobre o seu cotidiano de vida e trabalho, parecia-lhes extraordinário alguém se interessar por seus relatos e opiniões. Tentávamos explicar a todo tempo o nosso objetivo com aquelas entrevistas, afirmando que aqueles depoimentos contribuiriam para que a Escola compreendesse o que deveria fazer para

contemplar alguns de seus anseios no que tange à aprendizagem. Vimos que fazer isso era necessário para que se tornassem participativos no grupo focal. Nesse sentido,

Muitos pesquisadores de orientação qualitativa fazem seu trabalho de campo através de observação e entrevista, empregando muito do seu tempo no local da pesquisa, em contato direto com os sujeitos. Registram suas notas, analisam seus dados e escrevem os resultados obtidos, incluindo descrições de trechos de conversas e diálogos. Outros advogam uma abordagem mais empírica, apoiada em filmagens destinadas a captar atos e gestos das pessoas. Existem ainda aqueles que se utilizam de vários tipos de documentos escritos, de natureza pessoal e / ou oficial. Fotos coletadas ou tiradas pelo pesquisador também podem compor o conjunto dos dados. Enquanto alguns investigadores deixam claros e compartilham os objetivos da pesquisa com os sujeitos, outros consideram que não devem expô-los ao grupo. No que se refere à postura do pesquisador junto aos informantes, encontramos aqueles que defendem uma atitude de empatia e identificação (estratégia importante do pesquisador), enquanto outros posicionam-se de uma forma mais neutra, evitando o envolvimento com os sujeitos. (GODOY, 1995, p.62).

Quanto aos roteiros, percebemos que, quando elaboramos as perguntas que, no nosso entendimento, estavam diretamente relacionadas às expectativas e as necessidades educacionais e profissionais dos educandos, acabamos, mais uma vez, redimensionando aquilo que pretendíamos investigar. Ao perguntarmos aos educandos “O que vocês consideram importante aprender para o trabalho? Para a convivência em família? Para conviver com as pessoas? Para ser uma pessoa feliz? E o que gostariam de aprender na Escola Zé Peão?”, estávamos interessados em levantar as necessidades e expectativas mencionadas, porém não sabíamos explicar esses conceitos aos educandos com clareza, isso porque também não estava claro para nós o significado dessas categorias, então utilizamos a expressão “o que vocês consideram importante aprender para...”.

Ao escutar as entrevistas, foi possível fazer algumas considerações preliminares e a principal delas foi que não é possível, pelo menos nesse caso, determinar o que seriam necessidades e expectativas, isso era muito subjetivo. As respostas obtidas não se “encaixavam” nas definições encontradas sobre as referidas categorias. Como necessidade compreendíamos algo que é imprescindível para a sobrevivência e a discussão sobre a categoria expectativa é oriunda das pesquisas no campo da Psicologia (MACÊDO, 2006), faz parte de um debate relacionado às motivações e às condições concretas de realização de algo que se deseja ou se espera. De acordo com Araújo, Alberto e Macêdo (2012), o sentido atribuído a essa categoria diz respeito ao que as pessoas esperam do futuro. Como, então,

poderíamos determinar os limites entre essas duas categorias? Quais seriam os critérios para delimitá-las? Ambas não poderiam, em muitos casos, ser a mesma coisa?

Além disso, compreendemos que trabalhando dessa forma, tentando encaixar a realidade em conceitos, estávamos fazendo um trabalho inverso ao proposto pela abordagem Materialista Histórico-Dialética. A realidade, o concreto, o que foi obtido com as entrevistas era diferente daquilo que imaginávamos. Portanto, o movimento não deveria ser o de enquadrar as respostas dos educandos nos conceitos mencionados, mas o de compreender o que eles consideram importante aprender e os motivos pelos quais pensam dessa forma, levando em consideração os condicionantes sócio-históricos, que estão imbricados nas subjetividades dos sujeitos da pesquisa, para depois analisar as ressonâncias desse movimento para a Escola.

Os conceitos, nessa perspectiva, surgem da realidade e não o contrário, pelo menos não deveriam. Pode haver uma interlocução com as categorias teóricas já existentes, mas não devemos perder de vista que a realidade é o nosso ponto de partida. Na Abordagem Materialista-histórico Dialética não são nossas ideias que definem aquilo que existe, é a realidade que colabora para a construção de conceitos, sem ela não faz sentido à existência desses.

Paulo Netto (2011) ao discutir o método de Marx evidencia que este diferenciou o seu método da dialética hegeliana. Para Marx, na lógica de Hegel, é o pensamento que dá existência ao real, ou seja, a realidade é uma expressão do pensamento. Ele, porém, defende que o movimento é inverso, que a realidade é captada e interpretada pelo pensamento.

É na compreensão de que a realidade é captada e interpretada pelo pensamento que reside à noção de teoria adotada por Marx, que se difere de outros tipos de conhecimentos como a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mítico e religioso. Assim:

[...], o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito da pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (PAULO NETTO, 2011, p.20, grifo do autor).

Se realmente tivéssemos a clareza de que queríamos enveredar para a descoberta das necessidades e expectativas educacionais e profissionais dos trabalhadores-educandos, as

perguntas das entrevistas teriam outra conotação.

Dessa forma, se encerra o debate conceitual sobre necessidades e expectativas, porque o que foi colocado por eles não precisa, necessariamente, caber dentro de uma definição teórica já conhecida e reconhecida no campo acadêmico.

As falas, as ideias, o pensamento expresso pelos sujeitos entrevistados constituem a matéria prima deste trabalho. De acordo com Löwy (1992), o pensamento de um indivíduo ou de determinado grupo social é uma expressão, uma forma de existência de determinada visão social de mundo que podemos chamar, de acordo com o conteúdo de tal visão, de ideologia ou de utopia. O autor citado assiná-la que:

Percebe-se imediatamente que ideologia e utopia são duas formas de um mesmo fenômeno, que se manifesta de duas maneiras distintas. Esse fenômeno é a existência de um conjunto estrutural e orgânico de ideias, de representações, teorias, doutrinas, que são expressões de interesses sociais vinculados às posições sociais de grupos ou classes, podendo ser, segundo o caso, ideológico ou utópico. (LÖWY, 1992, p.13).

Ao escutar o material coletado junto aos educandos, identificamos mais um elemento que contribuiria para o redimensionamento do objeto de estudo: existe uma fragmentação no tempo e no espaço das dimensões vida e trabalho. Apesar de não ser possível dissociar uma coisa da outra, essa divisão ocorre num plano simbólico. Preliminarmente, compreendemos que isso ocorre porque esses trabalhadores - devido às jornadas intensas e exaustivas de trabalho, às condições ainda muito insalubres, apesar das conquistas dos últimos anos, e a distância da família e do seu lugar de origem - demonstram um sentimento de desprazer em relação ao trabalho.

Também percebemos que fizemos essa fragmentação nos roteiros que elaboramos. Mesmo não tendo sido a nossa intenção, isso não ocorreu por acaso, pois quando esses roteiros foram elaborados, acionamos a nossa experiência com o público em questão na tentativa de fazer com que a discussão proposta lhes fosse compreensível. Portanto, mesmo sem total clareza dessa fragmentação, o nosso conhecimento acumulado, no contato com os trabalhadores, nos levou a induzi-la e, de alguma maneira, expressá-la nesta pesquisa através dos roteiros, porque essa fragmentação é anterior à pesquisa.

Admitindo o caminho percorrido nesta pesquisa, apresentamos os estudos de Godoy (1995, p.62-63), que apontam como características da pesquisa qualitativa “o ambiente natural como fonte direta de dados”, o processo descritivo, o enfoque no “significado que as pessoas

dão às coisas e à vida” e o destaque dado ao método indutivo na análise das informações levantadas. Este último, por sua vez, nos permite que a partir de situações particulares cheguemos a uma conclusão geral.

Diante das reflexões apresentadas, o objeto passou a ser compreendido como “as ressonâncias ou implicações para a Escola Zé Peão da compreensão dos trabalhadores-educandos da entidade sobre o que consideram importante/significativo aprender para a vida e para o trabalho”.

Compreendemos que deveríamos utilizar como fonte secundária o “Formulário-síntese da proposta SIGProj do Edital PROEXT 2013: Escola Zé Peão - aprendendo com o trabalho e com as experiências cotidianas”, pois consideramos que de alguma maneira, nesse documento estariam expressas algumas implicações para a Escola daquilo que os educandos lhe demandavam.

Depois, quando resolvemos empreender a escrita do texto dissertativo, revisitamos os apontamentos feitos e concluímos que não tínhamos tempo suficiente para dar conta do objeto que escolhemos, pois esse ganhou uma proporção gigantesca no que tange ao desenvolvimento da análise porque abarcava com dois movimentos que poderiam se desdobrar em dois objetos. O primeiro movimento estava relacionado ao levantamento e compreensão daquilo que os estudantes consideram importante aprender para a vida e para o trabalho. O segundo diz respeito às implicações para a Escola da compreensão dos alunos sobre suas aprendizagens. Além disso, tínhamos muito material coletado nas entrevistas para transcrever e analisar. Precisávamos, então, fazer um recorte, diminuindo o universo dos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, optamos por estudar o primeiro movimento mencionado e elegemos os educandos como os únicos sujeitos da pesquisa. A fala dos outros interlocutores, caso fosse possível transcrevê-las, seriam utilizadas, especialmente, na descrição da escola, na contextualização histórica do objeto e nas considerações finais.

A única entrevista que foi possível transcrever, além das entrevistas feitas com os educandos, foi a da coordenadora pedagógica e assessora financeira do SINTRICOM-JP, que por sinal, já foi citada no início deste trabalho.

Por fim, diante do apresentado, chegamos ao seguinte objeto de estudo: “a compreensão dos trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão acerca do que é importante/significativo aprender para o trabalho e para a vida”.

Definido o objeto de estudo desta pesquisa, chegamos ao seguinte objetivo geral: investigar a compreensão dos trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão acerca do que

consideraram importante aprender para o trabalho e para a vida.

Como objetivos específicos, elencamos: 1. Apresentar uma discussão sobre a relação existente entre Educação Popular e Trabalho; 2. Especificar aquilo que os trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão consideraram importante aprender para o trabalho e a vida; 3. Analisar a compreensão dos trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão sobre o que consideraram importante aprender para o trabalho e para a vida.

Na perspectiva dialética, o objeto de estudo não é considerado um ser estático, ele é a síntese, o produto do movimento que lhe deu origem. Nesse movimento encontramos vários elementos que vão condicionar a sua existência.

Mejía (1989, p.51) destaca que “[...], o processo dialético, opera-se em forma de espiral, onde cada início é abstrato e relativo, operando-se um processo de concretização e esclarecimento que nunca é de uma vez para sempre”.

De acordo Löwy (1992) o “movimento perpétuo”, a “transformação permanente das coisas” são categorias essenciais da dialética. Ele coloca que:

A hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história. [...]. (LÖWY, 1992, p. 14).

Marx e Engels asseguram que para captar a essência do objeto é necessário compreendê-lo enquanto um processo, analisando os pormenores que condicionam a sua existência, as suas diferentes formas de desenvolvimento e a relação existente entre elas. Os referidos teóricos explicam que:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] *Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência* (MARX-ENGELS apud PAULO NETTO, 2011, p.30-31, grifo do autor).

Essa reflexão de Marx e Engels contribui para a compreensão de que os educandos estão situados historicamente e materialmente em uma determinada sociedade. Nesse sentido, Paulo Netto (2011) acrescenta que para os autores citado

[...], o *ser social* – e a sociabilidade resulta elementarmente do *trabalho*, que constituirá o modelo de *práxis* – *é um processo, movimento* que se dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam a outras superações. [...]. (PAULO NETTO, 2011, p.31, grifos do autor).

Portanto, o que vamos apresentar neste trabalho é o movimento que deu origem ao nosso objeto que é a compreensão dos alunos sobre o que é importante aprender para a vida e para o trabalho. Qual é o movimento que condiciona a existência de determinada compreensão dos trabalhadores-educandos sobre o que consideram significativo aprender para a vida e para o trabalho? Quais são os elementos que condicionam a existência dessa compreensão?

O Materialismo Histórico-Dialético tem como premissa a descrição das totalidades (contextos ou conjunturas) nas quais o objeto de estudo está inserido. Ressaltamos que:

O princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. [...]. É impossível entender o desenvolvimento de uma ideologia, de uma teoria, de uma forma de pensamento, seja religiosa, científica, filosófica ou outra, desvinculada do processo mesmo do desenvolvimento das classes sociais, da história, da economia política. [...]. (LÖWY, 1992, p. 16).

Ainda no que diz respeito ao entendimento da categoria totalidade, ressaltamos que:

Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. [...].

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. [...]. (KONDER, 2008, p.35).

Para compreender a totalidade é necessário lançarmos um olhar para além da aparência do fenômeno e entender a sua essência. Dessa forma, precisamos descobrir quais as mediações existentes, ou seja, no que se refere a esta pesquisa é importante percebermos que a

compreensão dos educandos-trabalhadores a respeito do que consideram importante aprender “[...], é um fato que está mediatizado por outros fatos e por diversas ações humanas. [...]” (KONDER, 2008, p.45). Nesse sentido, o autor citado coloca ainda que:

A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos). [...]. (KONDER, 2008, p.45).

Para Kosik (2010), a dialética é uma forma de conhecer as coisas numa perspectiva de falar “da coisa mesma”. O referido autor explica que o pensamento dialético apresenta uma distinção entre representação e conceito e que estes constituem duas formas de conhecer a realidade. A primeira é uma forma imediata e utilitária e o segundo consiste num modo mais elaborado que busca a “verdade oculta das coisas”. O referido autor evidencia que:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (KOSIK, 2010, p.15).

Sabemos que nosso objeto de estudo também aponta para as contradições existentes entre Capital e Trabalho. A compreensão dos educandos também é fruto do conflito de interesses das classes sociais presentes na sociedade capitalista. No que se refere à categoria contradição, ressaltamos que:

[...]. Uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade. Por exemplo, em uma formação social, a análise das contradições entre forças e relações de produção ou, sobretudo, das contradições entre as classes sociais. [...]. (LÖWY, 1992, p.16).

Nesse sentido, compreender o movimento que dá origem ao nosso objeto também consiste identificar e analisar as contradições que ele carrega.

Por fim, no que tange à pesquisa em Educação, para que o objeto de estudo apresentado tivesse a nossa aprovação, faltava ainda avaliar se este era próprio do campo educacional ou apenas estava nessa área, mas pertencia a outro âmbito científico.

Refletindo sobre essas possibilidades e sabendo que o objeto em questão seria

analisado tomando como aporte teórico a Educação Popular como processo humanizador e o Trabalho como princípio educativo, e levando em consideração que as experiências que os trabalhadores-educandos vivenciam na Escola Zé Peão e nos canteiros de obra contribuem para a reflexão sobre o que consideram importante aprender para a vida e para o trabalho, compreendemos que estaríamos sim investigando um objeto próprio da Educação.

Evidenciamos, no capítulo que segue, a Educação Popular como um processo humanizador e o trabalho enquanto princípio educativo. Ressaltamos suas fases constitutivas, seus movimentos percursores e apresentamos as primeiras experiências da Educação Popular como uma perspectiva educacional libertadora.

2 A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROCESSO HUMANIZADOR E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O acesso das camadas populares à instrução elementar sempre esteve ligado à integração de contingentes populacionais ao mundo do trabalho. Por isso a estreita relação entre educação popular (no sentido amplo do termo) e mundo do trabalho. No Brasil colonial, por exemplo, o processo de catequização e instrução (alfabetização na Língua Portuguesa) organizado pelos jesuítas juntamente com a Coroa Portuguesa, tinha o trabalho como pano de fundo. O intuito de integrar os indígenas à cultura portuguesa estava relacionado ao processo de escravização dos nativos. Assinalamos que:

As atividades educativas em terras brasileiras se iniciaram com a chegada dos primeiros Jesuítas (1549), encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã. Desde o ano anterior, quando através dos “Regimentos” o governo português resolvera adotar uma nova política colonizadora em relação ao Brasil, reconhecia-se a “conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução” como atividade prioritária para o êxito da colonização portuguesa. Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos através da educação. (PAIVA, 2003, p.66).

Na década de 1930, com o início do processo de industrialização brasileiro, o projeto de modernidade exigia o acesso da classe trabalhadora à escola. Frente a esse projeto, a própria classe trabalhadora reivindicava escolarização para si. Nesse sentido, o Estado começou a organizar todo um processo de implementação da rede pública escolar e campanhas nacionais de alfabetização, de caráter emergencial e compensatório, para o público adulto. Dessa maneira, podemos evidenciar como a educação voltada para as classes populares também estava relacionada com a educação de adultos e com o mundo do trabalho.

A educação destinada às camadas populares, ao longo da história da educação brasileira e latino-americana, apresentou várias perspectivas pedagógicas que, por vezes, foram conflitantes, porque essas concepções estavam relacionadas aos projetos políticos e econômicos em disputa na sociedade.

Paludo (2001) trata a Educação Popular como uma concepção específica que surgiu na década de 1960 e a distingue de outras iniciativas educativas direcionadas aos setores populares. Para essas iniciativas ela atribui à expressão “educação do popular”. A referida autora destaca que:

Os estudiosos da educação brasileira que se orientam por uma perspectiva crítica nem sempre deixam claro que a “Educação Popular” representa uma das concepções de educação que inicia sua gestação com o *projeto de modernidade brasileiro* e latino-americana, cujos contornos se inovam e começam a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões importantes, no início dos anos 1960. Aprofundando-se nos anos 1970/80, esta concepção sofre críticas contundentes no final dos anos 1980 e continua, com ganhos no âmbito de sua formulação e práticas, presente nos anos 1990. (PALUDO, 2001, p.65, grifo da autora).

Podemos entender que, de uma maneira global, os projetos nacionais de modernidade são processos de consolidação do sistema capitalista em cada nação (revoluções burguesas). A escola/educação escolar faz parte desse projeto de modernidade. Nesse sentido, no que diz respeito ao termo “educação popular”, concordamos com a hipótese de que:

[...], esse termo nos vem, como partícipes da cultura ocidental, convertido em fato político pela Revolução Francesa e que se prolongou no nosso meio como um conflito entre o oficial na Educação e quem luta para construir uma nova hegemonia. (MEJÍA, 1989, p.12).

Portanto, a escola tal como a conhecemos, é uma invenção da Modernidade e se constitui como uma das formas de expressão e reprodução da sociedade moderna. Reforçando essa ideia, destacamos que:

A escola estatal, com estatuto público, separada da Igreja e da família, representou historicamente um projeto essencial à construção social das sociedades modernas, conduzido sob o controle do estado. A própria emergência cultural e simbólica do conceito de Estado-Nação e da correspondente cidadania nacional resultou também, em parte, da ação socializadora dessa nova organização formal que será a escola pública. (LIMA, 2006, p. 19).

No Brasil, o projeto de modernidade passou por três grandes fases para poder se consolidar, a saber:

A primeira fase representa o período de transição de uma sociedade agrário-exportadora para uma sociedade urbano-industrializada. A segunda, representa o período de afirmação da sociedade urbana industrial (nacional-desenvolvimentismo – substituição de importações). Este período se inicia formalmente com a Revolução de 1930, passa pela ditadura do Estado Novo (1937-1945) e conclui-se com o fim do período democrático (1945-1964). A terceira fase representa o período de consolidação do *projeto de*

modernidade brasileiro e inicia com o golpe militar e a ditadura de 1964 (opção pelo desenvolvimento associado e cada vez mais subordinado) (PALUDO, 2001, p.76-77, grifo da autora).

Carrillo (2011), ao propor uma busca histórica, apresenta quatro fases constitutivas da Educação Popular, que não podem ser compreendidas, necessariamente, como sobreposições ou superações lineares e epistemológicas. Uma dessas fases ele chama de precursora. Quanto às demais, o autor afirma que nelas encontraremos os paradigmas de maior influência: A educação Libertadora de Paulo Freire, o discurso fundacional que lançou os alicerces da Educação Popular e as redefinições da Educação Popular.

2.1. Os movimentos precursores da Educação Popular

Carrillo (2011) assinala que numa leitura *stricto sensu*, a Educação Popular tem suas origens teóricas e metodológicas a partir da década de 1960, com os trabalhos de extensão e pesquisa de Paulo Freire. Porém, antes de chegarmos à década de 1960, encontraremos alguns movimentos precursores de luta pela educação. Essas iniciativas, ora buscavam perpetuar a ordem vigente, ora transformá-la.

Em praticamente toda a América Latina, desde o Período Colonial, realizou-se um tipo de instrução elementar voltada para a população indígena e para as camadas mais pobres da sociedade. Esse tipo de instrução tinha por objetivo o acultramento, ou seja, a submissão à cultura europeia, visando atender os interesses econômicos das colônias espanholas e da colônia portuguesa. Destacamos que:

[...]. Para la Ilustración europea, y sus expresiones en América Latina, la educación popular consistía en instruir a los pobres para convertirlos en ciudadanos. Esta incorporación de los pobres a la “civilización” no sólo se hizo por medio de la escuela sino también a través del servicio militar, las misiones, etcétera. En todos estos casos, el pueblo es destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros, pues la elite ilustrada lo percibe como “ignorante”, carente de iniciativas autónomas, e incapaz de gestar proyectos históricos globales. (CARRILLO, 2011, p.27).

Fazendo frente a esse tipo de educação colonizadora, Carrillo (2011) apresenta alguns personagens históricos que ganharam destaque na luta pela independência dos países hispano-americanos. São eles:

[...], el pedagogo rousseauiano venezolano Simón Rodríguez y su discípulo Simón Bolívar, quienes ven en la educación de las masas populares una condición para formar ciudadanos y una garantía para la democratización de las jóvenes repúblicas hispanoamericanas. Más adelante, otros dirigentes sociales y políticos revolucionarios y latinoamericanistas, como José Martí, realizaron contribuciones en el mismo sentido emancipador. (CARRILLO, 2011, p.27).

No Brasil, no período compreendido como Primeira República (1889-1930), encontraremos iniciativas de uma educação de classe, tendo os movimentos operários socialistas, anarquistas e comunistas como os grandes motivadores e organizadores de uma educação que questiona o sistema capitalista, apontando para outra ordem social. Essas iniciativas têm como raiz a cultura operária europeia.

Mesmo sendo olhada com desconfiança por parte desses setores, a escola pública e laica, também se constituía numa bandeira de reivindicação. Oliveira (1992) ressalta que havia posições divergentes entre o operariado. Os anarquistas, por exemplo, posicionavam-se com hostilidade no que tange a luta pela ampliação do acesso à educação formal, pois consideravam que essa reivindicação tinha um caráter liberal. Porém, os socialistas e comunistas lutaram pela ampliação desse acesso. Nesse sentido:

A tendência do movimento operário frente à educação da criança e do adulto operário, na República Velha, dividiu-se entre a defesa da escola pública e a criação de “escolas populares”, “escolas modernas”, “centros de estudos sociais”. [...]. (OLIVEIRA, 1992, p.39).

Segundo Carrillo (2011), devido ao inicial processo de industrialização e urbanização de alguns países latino-americanos, tanto os governos como a classe trabalhadora, começaram a ver vantagens na ampliação dos serviços educacionais para os setores populares. Ele explica que:

[...], la educación comenzó a ser percibida como un mecanismo de integración, democratización y movilización social de las nuevas clases trabajadoras; éstas, por su parte, también vieron la escolarización una oportunidad de ascenso social para sus hijos y como un mecanismo de incorporación a la cultura urbana. Por ello, la ampliación de la cobertura escolar ha sido bandera tanto de los gobiernos como de las clases trabajadoras organizadas; esto se ha traducido en una actitud paradójica de la clase trabajadora frente al Estado: lo cuestiona radicalmente a la vez que busca inclusión individual a través de la ampliación de la cobertura educacional.

Desde una perspectiva políticamente revolucionaria, también surgieron

experiencias educativas que intentaron proponer alternativas a la pedagogía dominante. Anarquistas, socialistas y comunistas procuraron crear discursos pedagógicos ligados a la transformación social. De este modo, se fue conformando una tradición pedagógica latinoamericana de izquierda, ligada a la educación obrera y a la formación de cuadros políticos. (CARRILLO, 2011, p.27).

Sobre o movimento operário no Brasil, no período em destaque, é interessante apresentar as diferenças entre as propostas dos socialistas, anarquistas e comunistas. Os socialistas davam ênfase à formação geral aliada à formação técnica/profissional, laica e gratuita, tendo o trabalho produtivo como princípio para a elevação da classe operária a fim de que esta fizesse frente à classe burguesa. A ideia era de que o proletariado, como classe organizada, precisava recuperar aquilo que lhe foi expropriado que é a autonomia sobre o seu trabalho e o domínio sobre o que produz. Fazia-se necessário, dessa forma, resgatar a unidade entre trabalho intelectual e material. Para os socialistas,

[...], a educação era essencial para que os operários obtivessem melhores condições de trabalho e de vida; a formação politécnica, integral era bastante valorizada. Quanto às escolas, deveriam ser criadas e mantidas pelo Estado, mas sua gestão deveria distanciar-se de sua influência, assim como a da Igreja. (FERREIRA, s/d, p.3058).

O poder político e as instâncias institucionais não eram acessíveis aos socialistas, portando, segundo Paludo (2001), sem perder de vista esses espaços, eles tiveram que pensar em alternativas educacionais para a classe operária. Porém, mesmo havendo uma preocupação com a forma e o conteúdo da educação, conseguindo se diferenciar da educação liberal empreendida pelos espaços formais, a discussão pedagógica iniciada pelos socialistas ainda era insipiente. Contudo, o movimento operário socialista apontou algumas finalidades e caminhos teóricos e metodológicos para a educação. Como assinala a autora citada:

[...]. Impedidos de conseguir o poder político, tentavam efetivar suas ideias por meio do movimento sindical que ia se estruturando e mediante a luta, junto às autoridades republicanas, para a criação e manutenção das escolas públicas. Ao lado deste movimento, os operários conseguiram fundar Bibliotecas Populares e Escolas Operárias para adultos e crianças, mantidas pelas entidades operárias e também por recursos buscados no poder público, disputados com as entidades religiosas. [...]. A didática, de modo geral, acompanhava três princípios básicos: disciplina quanto à frequência, rigorosidade nos exames e integração entre professores e operários no trabalho docente. Os socialistas tinham a preocupação de ligar o saber elaborado/científico aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador.

[...]. É importante e significativo o registro de que, com os socialistas, a educação obteve um cunho de formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade. Além disso, em vários momentos, apesar de ainda ligados às correntes utópicas e reformistas, conseguiram se diferenciar tanto do “entusiasmo” quanto do “otimismo” pedagógico liberal dominante, explicitando a educação como atividade também inserida nas lutas sociais e passíveis de determinação histórica. [...]. (PALUDO, 2001, p.82-83).

Paludo (2001) acrescenta que as iniciativas empreendidas pelos socialistas sofreram grandes dificuldades devido à escassez de recursos humanos e financeiros e à perseguição política do Estado.

No período compreendido entre os anos de 1910 e 1922, como destaca Paludo (2001), o movimento operário ganha novos protagonistas: os anarquistas. Ferreira (s/d) explica que as ideias anarquistas foram muito frutíferas nessa época por terem foco na ação direta, obtiveram ganhos substanciais para a classe trabalhadora. Ela assinala que nesse período:

[...], as idéias anarquistas predominaram, principalmente a corrente anarco-sindicalista, com significativa capacidade de organização e ação, a chamada ação direta, orientada para as greves, boicotes, reivindicações, imprensa, comícios, o que, de alguma forma, pressionava os empresários e os poderes públicos a estabelecerem acordos ou assinarem algumas leis que favorecessem minimamente a massa operária. (FERREIRA, s/d, p.3506).

Os anarquistas, diferentemente dos socialistas, conseguiram desenvolver melhor suas propostas pedagógicas. Estas estavam em consonância com o tipo de sociedade que desejavam construir, ou seja, pautavam uma educação que não tivesse relação alguma com o estado e que formasse seres humanos livres de qualquer tipo de dominação. Para tanto, fazia-se necessário privilegiar técnicas e métodos não-diretivos. Nessa perspectiva,

Quando os libertários, principalmente imigrantes, no início da República, assumem a hegemonia do movimento dos “contra a ordem” (1910-1922) a concepção alternativa de *educação do popular* passa a ter então uma nova orientação. Contra o Estado, contra o capital, contra a Igreja e a favor da liberdade, os anarquistas desenvolvem uma prática pedagógica intimamente associada às suas propostas de como deveria ser a sociedade autogerida e livre. Deste modo, não lutaram pelo ensino público e gratuito. Pelo contrário, desde o início, os operários anarquistas e anarco-sindicalistas atacavam o ensino público por favorecerem os interesses da burguesia e do clero nisto se afastavam dos trabalhadores que começavam a reivindicar escola para seus filhos. [...]. Quatro iniciativas foram implementadas pelos libertários a discussão pedagógica, por meio da imprensa; a fundação da Universidade

Popular (Rio de Janeiro); a criação de Centros de Estudos Sociais e a fundação de dezenas de Escolas Modernas para o Ensino Racionalista. Todas estas iniciativas eram auto-sustentadas. Os princípios que sustentavam as práticas educativas dos libertários eram os da educação integral – desenvolvimento do ser humano por inteiro; racional – fundada na razão e não na fé; mista – para ambos os sexos; solidária – formação de homens livres e respeitadores da liberdade alheia. Próximo à década de 1920, anos que correspondem a intensa movimentação grevista, a repressão aos militantes libertários se acentua e, em 1919, as Escola Racionalistas são fechadas, apesar da intensa luta desferida para que isso não ocorresse. [...]. (PALUDO, 2001, p.83-84, grifo da autora).

A educação oferecida pelo Estado era criticada pelos anarquistas devido ao seu caráter integrador que objetivava impulsionar o desenvolvimento do capitalismo no país. Dessa forma, as contradições do sistema e a opressão sofrida pela classe operária não eram discutidos nos espaços formais. Apresentando mais elementos desse contexto, Ferreira (s/d) expõe que:

[...]. Com a industrialização, imigração, urbanização e o crescimento do operariado, o setor social sofreu grandes transformações; esse contexto favoreceu a reestruturação do setor educacional. A disseminação da educação escolar passou a ser considerada como condição essencial para o progresso do país; o combate ao analfabetismo foi visto como necessário à aquisição e ampliação de direitos políticos e como base da nacionalidade. A valorização das idéias, língua e costumes do país estavam associadas à ordem e à disciplina, estas últimas, naturalmente, com o apoio da Igreja. Esta pregava a disseminação da educação, mas associada ao ensino da religião católica nas escolas oficiais e particulares. A escola deveria, ainda, integrar o imigrante que, nos grandes centros, contribuía para a crescente participação (e agitação) da massa operária na sociedade brasileira. [...]. O ensino técnico-profissional, dirigido às classes menos favorecidas, passou a ser pensado, com o objetivo de preparar os brasileiros para a nova realidade econômico-social vigente, pela necessidade de inserção do país no capitalismo, além da competição com o elemento estrangeiro (imigrante). (FERREIRA, s/d, p. 3057).

Ferreira (s/d) assinala que nos anos 20, os ideários da educação libertária foram abafados com a repressão do movimento operário e o surgimento da Pedagogia Nova. Essa corrente se aproximava das ideias libertárias no que tange à questão metodológica, pois os pressupostos da não-diretividade e da educação integral também eram contemplados por essa concepção educativa. Porém, ela não criticava a ordem vigente, mas se colocava como a alternativa educacional mais adequada para impulsionar o projeto de modernidade brasileiro.

De acordo com Paludo (2001), nesse mesmo período, o Partido Comunista também começa a apresentar algumas propostas educativas, já de forma mais aprofundada em relação

às ideias elaboradas pelos socialistas no começo da Primeira República. É importante salientar que as concepções e ações empreendidas pelo Partido Comunista no Brasil foram profundamente influenciadas pela Revolução Russa. Muitas dessas ideias foram transplantadas sem se fazer uma discussão que levasse em consideração a realidade educacional brasileira. A autora citada apresenta as formulações e iniciativas realizadas pelos comunistas nessa época:

Já no Bojo do movimento pela Escola Nova, a partir de 1922, com o Partido Comunista a concepção de Educação Popular emergente vai ter um outro direcionamento. Tratava-se, agora, de ir além da luta empreendida pelos socialistas pela escola pública, universal, laica e gratuita e lutar pela escola “unitária, ou seja, por uma mesma forma de ensino para todos. Igualmente, não se tratava mais de lutar pelo ensino técnico-profissional, e sim para entender e implementar a união do “ensino com o trabalho produtivo”, pela “formação politécnica” e pela administração das escolas com participação dos trabalhadores. Além disso, compreendendo o professor como um trabalhador, era necessário lutar por melhores salários. Na prática educativa, os comunistas se lançaram à tarefa da politização das massas. Para eles, o trabalho que o partido realizava de organização dos trabalhadores, de propaganda, as atividades esportivas, as palestras e os cursos de “teoria marxista”, era considerado educativo. Preocupados com a formação das massas e de quadros e com a política institucional, desenvolveram ações nas duas direções. Eles admitiam e consideravam importante o poder do Estado e, ao contrário dos anarquistas, o disputavam. Os comunistas, apesar da importância do trabalho realizado, preocupavam-se demais com a prática político-partidária e não deram continuidade ao debate cultural e de ideias pedagógicas que vinha sendo tecido desde o início da República. Embora as críticas que alguns companheiros libertários começavam a fazer, os comunistas se puseram à tarefa de divulgar as realizações da Revolução Russa em educação. [...]. (PALUDO, 2001, p.84-85).

Segundo Carrillo (2011), na América Latina, a formação de quadros de esquerda foi fortemente impulsionada pelos Partidos Comunistas. A visão de educação, a partir da leitura desses partidos, ganhou um caráter vanguardista. A interpretação feita dos escritos de Lênin, em especial do livro “Que fazer?”, teve um papel fundamental para a disseminação dessa visão.

Na República Nova, diante do clima de necessidade de se impulsionar o desenvolvimento nacional, as ideias liberais ganham maior notoriedade. A luta pela escola pública, laica, gratuita e obrigatória, compreendida como responsabilidade do Estado, foi incorporada pelos intelectuais liberais. Esse movimento teve como uma de suas expressões o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

A partir da década de 1940, encontramos os movimentos pela erradicação do

analfabetismo e elevação da escolarização de adolescentes e adultos. Nesse período surgiram tentativas de todos os lados, inclusive grandes incentivos advindos do governo federal que se materializaram na forma de campanhas e programas voltados, especialmente, para o público adulto: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), Campanha Nacional de Educação Rural – CNER (1952), Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo – MNEA (1957), simultaneamente a essa última, foi organizado também o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA).

2.2 As primeiras experiências da Educação Popular como uma perspectiva educacional libertadora

A partir da década de 1930, no plano social e econômico, a intervenção do Estado na economia passou a ser vista como essencial para o desenvolvimento das nações. A ascensão da doutrina econômica keynesiana embasou esse pensamento. Esta buscava fazer uma revisão do liberalismo clássico em virtude da grande crise econômica que se deflagrava naquele período. Na América Latina e no Brasil também encontraremos estudos nesse sentido, promovidos pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Paulo Freire, no fim da década de 1950 e na primeira metade da década 1960 desenvolvia seus estudos em consonância com a concepção nacional-desenvolvimentista do ISEB, apoiando-se na teoria das fases, defendendo que o Brasil, naquele período, vivenciava uma fase de transição democrática. Acerca desse contexto percebemos que:

O desenvolvimento era entendido como o processo de passagem da sociedade de uma estrutura faseológica para outra superior: uma sociedade estaria, assim, em fase de desenvolvimento, quando estivessem surgindo em sua estrutura os fatores genéticos da estrutura superior – identificada, no caso brasileiro, como a estrutura capitalista desenvolvida e autônoma. (BEISIEGEL, 2008, p. 69).

Nesse sentido, Beisiegel (2008) coloca que Paulo Freire defendia que a educação era essencial para a mudança das estruturas arcaicas da nossa sociedade, e que, para tanto, era necessário formar personalidades democráticas a fim de contribuir com o processo de transição.

Já no plano das políticas governamentais, notava-se o esforço de alguns governos latino-americanos para impulsionar a integração e o desenvolvimento nacional. Assim,

Después de la II Guerra Mundial, las agencias multilaterales de desarrollo y los gobiernos de muchos países vieron en las estructuras sociales tradicionales un obstáculo para el desarrollo económico y la estabilidad política de las naciones; el desafío de la modernización llevó aparejado un afán por ampliar la cobertura educativa y la alfabetización de los adultos analfabetos. En tal perspectiva, organismos como la OREALC / UNESCO, la OEA, entre otros, fomentaron la realización de programas de Educación de Adultos.

Bajo el nombre de educación fundamental, de alfabetización funcional o de educación comunitaria, este modelo extensionista de la educación de adultos, se convirtió en bandera de muchos gobiernos latinoamericanos en las décadas de 1950 y 1960. [...]. (CARRILLO, 2011, p. 28-29).

O início da década de 1960 foi um período muito importante para o deslocamento da visão de uma educação do popular (visão extensionista) para o desenvolvimento da Educação Popular. A respeito de tal deslocamento vemos que:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo a ordem existente. (SAVIANI, 2008, p.317).

A educação de adultos e a Educação Popular se entrecruzam na história. Na tentativa de superar àquelas iniciativas extensionistas de educação de adultos organizadas pelo governo federal em parceria com alguns setores da sociedade civil, Freire e Nogueira (2011) colocam que as experiências de “educação de adultos” que buscavam trabalhar com a cultura popular se constituíram num ponto de partida para o amadurecimento daquilo que viria a ser uma educação que respeitasse o saber popular. Para os referidos autores:

Essa tentativa queria inovar o poder da escola burguesa, queria inovar os caminhos de acesso ao conhecimento da ciência e da técnica.

Dava-se o nome “educação de adultos”. Houve quem dissesse: “educação informal”. Eram pessoas cujo trabalho educativo começava dentro da cultura popular e buscava inovar os caminhos de acesso ao conhecimento das ciências e técnicas não populares. Esse caminho de inovação buscava transformar a escola.

[...]

Ela nasceu nesse movimento de conquistar e inovar espaços. Aquilo que se chamava “educação de adultos” foi sendo melhorado por alguns grupos que

pelejavam e conquistavam uma “legítima” educação que não descuidasse da cultura popular. E a educação popular nascia não apenas da cultura de livros ou de museus; ela nascia da cultura que os movimentos populares usam e criam em suas lutas. (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 85- 86).

Essas tentativas de melhorar a “educação de adultos” se traduziram em propostas de grande relevância no início da década 1960. De acordo com Fávero (s/d), nesse período tivemos os Movimentos de Cultura Popular – MCP em Recife - PB; a campanha “De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler” em Natal – RN; o Movimento de Educação de Base – MEB, criado pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; o Centro Popular de Cultura - CPC, da União Nacional de Estudante – UNE; a Campanha de Educação Popular da Paraíba – CEPLAR; a experiência do método de alfabetização elaborado por Paulo Freire em Angicos - RN, e a preparação do Plano Nacional de Alfabetização, do início de 1964, que, segundo esse autor, “[...], se constituiu numa 'síntese' de várias das experiências anteriores [...]” (FÁVERO, s/d, p.1).

Carrillo (2011) defende que a Educação Libertadora de Paulo Freire pode ser considerada a primeira proposta de Educação Popular sistematizada teórica e metodologicamente, ou seja, podemos considerar que nesse momento ela se apresentou como uma concepção pedagogia. O referido autor explica que:

[...]. Este educador brasileiro, desde la experiencia de los Círculos de Cultura, critica al extensionismo y a los métodos tradicionales de educación de adultos como pedagogías “bancarias” o “domesticadoras”. Al mismo tiempo, propone un método de alfabetización que denomina concientizador, el cual, a la vez que posibilita que los adultos aprendan a leer y escribir, contribuye a que éstos tomen conciencia de su propia realidad, estableciendo un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito. (CARRILLO, 2011, p. 29).

Paulo Freire colocava, segundo Beisiegel (2008), que a fase de transição de uma sociedade pautada no modelo agroexportador, patriarcal, autoritário, oligárquico e clientelista para uma sociedade mais aberta, que objetivava o desenvolvimento nacional autônomo, a ampliação dos direitos das camadas sociais desprivilegiadas e a promoção do processo democrático, não iria se consolidar no espontaneísmo das mudanças econômicas. Era preciso que a sociedade construísse esse projeto nacional com “suas próprias mãos” para que esse desenvolvimento realmente fosse autêntico. Isso não seria fácil porque as marcas do passado persistiam, as condições eram favoráveis, mas isso não era o suficiente. Então, para convergir

forças em prol desse ideário de sociedade era necessária a “conscientização” que consistia num processo de desvelamento da realidade, de conhecer os fatores que condicionavam a existência de uma dada situação. Isso propiciaria ao povo a elevação de sua consciência “intransitiva”, ingênua e impermeável, para uma consciência “transitiva crítica”, flexível e dialógica, que não se funda no fatalismo e nem em explicações mágicas.

Para Freire, era preciso atentar não apenas para as finalidades educativas. Fazia-se necessário elaborar um processo educativo que fosse coerente com os objetivos. Não era suficiente aprender que é necessário participar e ter autonomia, o próprio processo educativo deveria promover a participação, a autonomia, o respeito e o diálogo entre os sujeitos envolvidos. Segundo ele, era preciso educar para o exercício da liberdade. Ao se reportar ao campo da Psicologia Social, explicava ser necessário desenvolver “personalidades democráticas”.

A partir dos trabalhos de Paulo Freire nos Círculos de Cultura do Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife e das experiências de alfabetização de adultos, que entre elas a mais famosa foi a de Angicos no Rio Grande do Norte em 1963, essas ideias puderam ser amadurecidas.

O Golpe Militar de 31 de março 1964 interrompeu as iniciativas empreendidas por Paulo Freire. No regime ditatorial as experiências que tiveram mais destaque foram a Cruzada ABC da Ação Básica Cristã e o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, criado em 1968. Essas ações representavam um retrocesso diante de tudo que tinha sido desenvolvimento no início da década de 1960. De acordo com Fávero (s/d), essas experiências retomavam as concepções extensionistas dos anos 1950.

Com o Golpe, quaisquer ações e concepções que pudessem pender à esquerda, mesmo não tendo um caráter socialista ou comunista, foram fortemente reprimidas. Dessa maneira, Paulo Freire teve que sair do país e se exilar no Chile, onde continuou desenvolvendo seus estudos e escreveu a sua mais famosa obra: *Pedagogia do Oprimido*.

Nesse período, a proposta pedagógica de Freire, que trazia elementos humanistas e cristãos, foi bem acolhida pelo setor renovado da Igreja Católica. Assim,

[...], su pensamiento permitió que su propuesta fuese acogida al interior de la Iglesia; primero el MEB de Brasil asume su metodología y posteriormente lo hace la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano reunida en 1968 en Medellín. De este modo, los planteamientos y la metodología de Freire influyen en lo que más tarde llegaría a ser la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres y oprimidos, verían en la educación concientizadora freireana la metodología

más coherente con sus acciones pastorales y educativas. (CARRILLO, 2011, p. 30).

Alguns anos depois, o setor da Igreja Católica ligado à Teologia da Libertação exerceu importante papel para a organização das lutas e para o desenvolvimento da Educação Popular junto aos movimentos sociais do campo e ao movimento operário urbano. Ela “cedeu espaço nos seus seminários, escolas e paróquias, às organizações dos trabalhadores durante a ditadura” (RIBEIRO, 2010, p. 67). Dessa forma, as concepções desenvolvidas no início da década de 1960 puderam ser preservadas e ampliadas no interior desses movimentos nas duas décadas seguintes.

Para contribuir com a promoção da integração nacional e impedir soluções insurrecionais, o método de educação de adultos desenvolvido por Paulo Freire foi aproveitado por iniciativas educacionais promovidas por alguns governos latino-americanos. Nesse sentido, o Método Paulo Freire foi

[...], asumido de manera parcial por algunas agencias estatales y privadas, también fue utilizado como mecanismo integrador, a través de la “promoción comunitaria”; las organizaciones comunitarias impulsadas desde esta perspectiva (en el caso colombiano las Juntas de Acción Comunal) eran vistas como agentes reguladores del conflicto ante el temor despertado por la Revolución Cubana. (CARRILLO, 2011, p. 30).

Beisiegel (2008) aponta que mesmo que na primeira fase de suas formulações, que corresponde ao período antes do Golpe Militar de 1964, Paulo Freire não tenha reconhecido o caráter eminentemente político de sua teoria, esta foi incorporada e em alguns casos modificada em prol dos interesses de diferentes grupos políticos. Os executores do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação e Cultura, que eram membros do Partido Comunista e estudantes que partilhavam de ideologias revolucionárias, não se preocupavam tanto com a forma e ressignificaram o processo de “conscientização” como um processo de construção da consciência de classe, pois diante da efervescência daquele momento histórico, construir um processo revolucionário era um imperativo. Já alguns governos (esfera federal e alguns municípios) incorporaram as ideias freireanas por motivos populistas e com uma orientação integradora (conciliação de classes) para evitar, dessa forma, medidas insurrecionais.

Então, podemos concluir que a Educação Popular, nasceu e se desenvolveu na prática com uma dimensão profundamente política, mesmo que em termos teóricos não tenha ficado

explícita essa dimensão, e, que mesmo sem ter pretensões revolucionárias, as ideias de Paulo Freire traziam o gérmen de uma revolução social, pois a democracia, diante da conjuntura pré-insurrecional em praticamente toda a América Latina, representava um impedimento para o avanço do capitalismo e uma abertura para as ideias socialistas.

2.3 A educação como ato político: as bases fundacionais da Educação Popular

O livro “Pedagogia do Oprimido” é um divisor de águas no pensamento de Paulo Freire, tendo em vista que marca um giro mais à esquerda dado pelo educador. No período de exílio, o referido autor se aproxima do marxismo, trazendo a baila uma categoria importante da teoria marxista: a luta de classes. Isso pode ser identificado no antagonismo entre oprimido e opressor apresentado no livro. Porém, não perde de vista a importância da ação dialógica e do saber popular para se desenvolver uma educação que contribua pra a libertação do oprimido. Rejeita qualquer tipo de opressão e doutrinação, dessa forma, permanece com as críticas a qualquer tipo de totalitarismo, inclusive ao totalitarismo comunista de Josef Stalin e a influência deste dentro dos movimentos de esquerda.

No período em que fica exilado, Paulo Freire faz uma auto-crítica do que escreveu antes do exílio. Carrillo (2011) explana que:

Aunque la metodología de la concientización constituía una profunda crítica tanto a las prácticas extensionistas como a las rígidas pedagogías de izquierda de la época, ella también empezó a revelar limitaciones y ambigüedades políticas. Estos problemas, que el mismo Freire reconoció posteriormente, se referían principalmente al desconocimiento del carácter político de la educación, de su articulación a la estructura y al conflicto de clases.

Como consecuencia, la concientización quedaba convertida en un acto abstracto, voluntarista e independiente de la práctica social de educadores y educandos. [...]. (CARRILLO, 2011, p. 31).

Carrillo (2011) assinala que nesse momento a dimensão política da educação foi muito valorizada, devido à ascensão e à radicalização das lutas populares na América Latina. Isso se deu porque o discurso tradicional de esquerda conseguiu alcançar espaços que não tinham, necessariamente, o trabalhador operário como base. Esses espaços consistiam o *locus* de atuação de educadores ligados ao setor renovado da Igreja Católica. Isso permitiu, na prática, certo hibridismo entre as teorias marxistas e o pensamento cristão humanista. O referido autor expõe que os setores ligados a uma tradição pedagógica de esquerda teceram profundas

críticas a Educação Libertadora de Paulo Freire:

[...]. Heredera de una concepción ilustrada y vanguardista de la educación, la educación de inspiración marxista cuestionó la pedagogía liberadora tachándola de utópica, moralista y culturalista. Los educadores populares, en su mayoría procedentes de los sectores cristianos renovadores, acogieron algunas de esas críticas, adoptando la vez algunos de los enfoques y estilos de la tradición pedagógica de izquierda que les parecieron más congruentes. (CARRILLO, 2011, p. 36).

Sime (1991) citado por Carrillo (2011) coloca que as bases fundacionais da Educação Popular, que também podem ser chamadas de discurso clássico da Educação Popular, foram gestadas nesse período a partir dessa confluência entre a teoria marxista e o pensamento cristão humanista:

Esta confluencia en la Educación Popular entre las tradiciones cristiana y marxista también se produjo en otros campos, como el de la acción social eclesial (Teología de la Liberación, el comunicativo (Comunicación Popular-Alternativa) y el investigativo (Investigación Acción-Participativa). El entramado ideológico e intelectual que se fue dando por mutua influencia entre estos discursos comprometidos, se fue consolidando en el llamado “discurso fundacional” o “paradigma clásico” de la Educación Popular, el cual influyó y dio sentido a diversas experiencias educativas durante la década de 1970 y buena parte de la década de 1980. (SIME, 1991 apud CARRILLO, 2011, p. 36).

Carrillo (2011) anuncia como paradigmas clássicos da Educação Popular a leitura classista da sociedade e da educação, a visão essencialista de Educação Popular e a redução pedagógica ao método dialético e participativo.

Paludo (2001) apresenta as matrizes teóricas e as experiências concretas que constituíram os alicerces dessa concepção:

- a) As experiências de Educação Popular vividas principalmente nos primeiros trinta anos da República e no período de 1961 a 1964 e a Educação Libertadora de Paulo Freire, que tem como referência inicial a sua obra, “Educação como Prática da Liberdade”, que ganha maturidade, em termos de seu ideário pedagógico, na obra “A Pedagogia do Oprimido”. Nas décadas de 1970 e 1980, questionou-se a experiência acumulada no período anterior de 1961 a 1964, principalmente a visão de conscientização como atividade cultural dissociada ou anterior à ação organizativa das classes subalternas.
- b) A Teologia da Libertação, o Novo Sindicalismo, os Centros de Educação Popular. [...];

- c) O pensamento pedagógico socialista, que tem como base o materialismo histórico e o materialismo dialético, representados, fortemente, por Marx, Lênin e Gramsci;
- d) As múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano que iniciam, [...];
- e) As experiências socialistas do Leste Europeu;
- f) E, finalmente, as experiências em países latino-americanos, como a nicaraguense, a chilena e a cubana. (PALUDO, 2001, p. 97-98).

Sobre o primeiro aspecto citado por Carrillo (2001), a Educação Popular ganha um viés revolucionário que ainda não estava presente na primeira proposta. A questão de fundo não é uma transição para uma sociedade mais democrática, mas transformar todas as suas estruturas, ou melhor, construir as bases de uma nova sociedade. Afirma-se, nesse período, a dimensão política da educação e como ela pode instrumentalizar a luta contra a opressão de classe. Dessa forma:

[...]. Lo popular se asimiló al desarrollo de la lucha de clases y lo educativo al desarrollo de la “conciencia de clase”. La identidad política de los sectores populares estaba basada en el concepto de “autonomía de clase”. (CARRILLO, 2011, p. 37).

Nesse sentido, a educação passou a ser vista como uma ação política e para a organização em torno da luta política e social se atribuiu uma perspectiva pedagógica. Assim,

El principal rasgo del discurso fundacional es la fusión entre política y educación en el horizonte de la emancipación de las clases subalternas de la sociedad. Esta fusión se produjo en una doble vía; por un lado, se politiza a la educación, al asignársele fines generalmente asociados con la acción política; por el otro, se pedagogiza a la política, al considerar la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje. De este modo se amplía a todas las esferas de la vida popular la dimensión educativa política: todo es educativo, todo es político; los contenidos y metodologías de la Educación Popular se orientan predominantemente a la concientización política. (CARRILLO, 2011, p. 37).

A crítica que se faz à centralidade da luta de classe (a supervalorização do viés econômico) na Educação Popular é que esse entendimento provocou um reducionismo da dimensão cultural. Dessa forma, fez-se uma leitura de cultura popular como algo próximo do senso comum, como algo que refletia a ingenuidade de quem não teve acesso ao saber científico e sistematizado. Ressaltamos que:

[...]. A partir de esta centralidad de lo económico, la Educación Popular enfatizaría su acción en contenidos evidentemente politizables, como aquellos que evidenciaran la explotación o anunciaran la revolución. La vida cotidiana, las perspectivas culturales de los educandos, sus saberes previos, sólo servían en la medida en que ejemplarizaran los postula dos preconcebidos, o para ser asumidos como dimensiones sociales superfluas, condensadores de la alienación o las desviaciones ideológicas. La subjetividad popular se redujo al plano de la conciencia de clase y la labor concientizadora de la Educación Popular se identificó con la comprensión racional y la verbalización de las condiciones e intereses de clase de los educandos. (CARRILLO, 2011, p. 38-39).

O segundo aspecto fundante apresentado por Carrillo (2011) é a cultura popular vista numa perspectiva essencialista. Ao mesmo tempo em que esta é submetida aos conteúdos de teor político, a ela se atribui um valor romântico, folclórico, de “resgate cultural” das tradições populares. O referido autor colocar que:

El discurso “iluminista” de la primigenia Educación Popular inicial hizo, sin embargo, un extraño matrimonio con el postulado populista del ‘rescate’ de la cultura autónoma nacional. En efecto, un elemento configurador del discurso educativo popular de la década de 1970 e inicios de la de 1980 fue la preocupación por rescatar la “cultura popular”, entendida como la tradición artística y expresiva del pueblo en su condición campesina e indígena.

[...]

Aunque en teoría la tradición iluminista y romanticista no pueden articularse, tanto en el discurso como en las prácticas educativas populares ambas corrientes se combinaron. El sentido global de interpretación histórica y cultural de la Educación Popular inicial remite al populismo romántico, pero al mismo tiempo ella entendió la acción educativa como anuncio de la emancipación del pueblo por su acceso a la “concepción científica del mundo”. [...]. (CARRILLO, 2011, p.39-40).

No que tange ao terceiro aspecto fundante, Carrillo (2011) explica que o método dialético e participativo foi eleito como o método da Educação Popular devido à aproximação desta com o marxismo e pela compreensão de que a *práxis* histórica dos sujeitos, ou seja, a realidade e a ação concreta dos sujeitos sobre a realidade era ponto de partida e de chegada do ato político/educativo.

Foi necessário buscar contribuições de outros campos teóricos e de experiências concretas para poder traduzir o método dialético em práticas pedagógicas. Este, na verdade, não é, necessariamente, um método pedagógico, mas sim um método (uma concepção teórico-metodológica) de investigação científica. Por isso, fazia-se necessário encontrar formas de contemplar a dimensão pedagógica da Educação Popular criando técnicas e recursos que não

perdessem de vista essa concepção. Nesse sentido,

Claro está que esta mirada sobre la relación teoría-práctica no provenía únicamente de la vertiente marxista; se nutría de las experiencias formativas de la preteología de la liberación (a través del método “ver, juzgar y actuar”, así como de la tradición pedagógica activa). Esta última influencia (no siempre asumida de manera consciente) se expresó en criterios metodológicos como “el partir de los intereses y motivaciones de los educandos”, “partir de lo próximo y concreto para ir a lo distante y abstracto”; “aprender haciendo” y “aprender a investigar”. (CARRILLO, 2011, p.40-41).

Sime (1991) citado por Carrillo (2011) aponta que eleger o método dialético e participativo como o método da Educação Popular provocou algumas restrições no que tange à aproximação desta com discursos pedagógicos contemporâneos que se empenhavam em explicar a construção do saber no nível epistemológico e psicológico.

2.4. Momento de redefinições

Segundo Souza (2007), em 1982 é criado o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) que consistiu num movimento de intelectuais e educadores em prol da disseminação da Educação Popular na América Latina. Entre os fundadores desse conselho está Paulo Freire que foi o seu primeiro presidente.

Os tempos eram outros, algumas ditaduras latino-americanas começavam a se enfraquecer e a declinar. No Brasil, iniciava-se um período de abertura política culminando com as Diretas Já e a ampliação dos direitos civis, sociais e políticos com a Carta Magna de 1988 – também chamada de “Constituição Cidadã”.

O sistema capitalista, segundo Paludo (2006), vinha passando, desde os anos 1970, por transformações que se intensificaram nas décadas de 1980 e 1990, culminando com o que veio a se chamar de Nova Ordem Mundial, que consiste num novo processo de acumulação do capital: a acumulação flexível. Como consequência, tivemos a globalização/internacionalização da economia que repercutiu no campo social, político e na subjetividade dos indivíduos. A volatilidade dos mercados (de trabalho e consumidor) é uma grande característica desse período, diminuindo a garantia de emprego e modificando as relações de trabalho. A queda do “Socialismo Real” e, como assinala Kauchakje (2007), a crise no campo teórico marxista e das teorias racionalistas e humanistas também marcou esse

período.

Outro fator importante é a fragmentação do Estado devido à intensificação das políticas neoliberais que trouxeram, novamente, a ideia de que a interferência estatal nas transações do mercado deveria ser mínima. Dessa forma, esse diminui a sua participação no atendimento das demandas sociais, transferindo boa parte da responsabilidade para o mercado e a sociedade civil organizada.

Novas dinâmicas na relação sociedade civil-Estado começam a surgir. Gohn (2007), explica essas transformações dando ênfase à década de 1990 e ao início do século XXI no Brasil. De acordo com essa autora, os movimentos sociais urbanos entram em crise no primeiro quinquênio da década de 1990. Isso se deu devido às recentes conquistas no campo jurídico constitucional exigindo regulamentações por parte do Estado no que tange à institucionalização de algumas vias de participação e uma maior participação da sociedade civil nos espaços que estavam se institucionalizando e nos processos eleitorais que começavam a surgir em todo país. Inclusive, surge a crença de que esse momento configurava-se como um ponto final para os movimentos sociais, pois as lutas agora seriam travadas no âmbito institucional. Nesse cenário, surgem e se destacam novos atores sociais como as Organizações Não-Governamentais (ONGs) e outras entidades do Terceiro Setor e da sociedade civil, de maneira geral.

Gohn (2007) assinala que no interior dos movimentos sociais começam a ocorrer tensões em torno da institucionalização destes e da participação ou não nos conselhos criados ou propostos pelo poder público. Outro fator a ser considerado é a candidatura das lideranças desses movimentos a cargos eletivos. Na segunda metade da década de 1990, as palavras “propor” e “agir”, tornam-se quão ou mais importante que a palavra “reivindicar”.

Muitos movimentos sociais, como evidencia Gohn (2007), começaram a se organizar em torno de demandas específicas, ligadas às questões de gênero, étnicas, geracionais e ambientais. As problemáticas relacionadas às áreas sociais (educação, saúde, habitação etc.) não são enfatizadas pelo poder público.

A autora citada explica que alguns movimentos, nesse período, também não conseguem mais se manter e se veem obrigados a incorporar essas novas relações. Nesse contexto, diversos movimentos se vincularam ou se tornaram ONGs, e, além disso, é possível verificar nesse período, o distanciamento das lideranças de suas bases populares devido às exigências no que diz respeito à cobrança de resultados dos projetos de atendimento social. A militância e a formação política não estavam mais na centralidade desses movimentos. Agora eles tinham que arregimentar os contingentes populacionais específicos que seriam atendidos

pelos serviços que ofereciam.

De acordo com Gohn (2007), no início do século XXI a pobreza e a violência urbana continuavam se aprofundando e o país encontrava-se com um grande déficit de políticas sociais. Havia uma descrença no modelo de sociedade neoliberal e novas formas de relação entre sociedade civil e Estado começam a se destacar. Intensificaram-se a realização de fóruns e redes temáticas de discussão de políticas públicas e a criação de conselhos gestores com o objetivo de promover a democracia participativa e fazer o controle social.

O modelo de democracia representativa não dava conta de resolver as demandas que estavam postas, a sociedade civil precisava ter uma participação mais ativa na “coisa” pública.

Holliday (2006) assinala que ainda na década de 1990, o CEAAL propôs um trabalho de refundamentação ou ressignificação da Educação Popular - o referido autor prefere o uso do termo “ressignificação” porque defende que as bases fundacionais da Educação Popular devem ser preservadas - a fim de que essa possa corresponder melhor às necessidades emergentes da atualidade.

Argüelo (2006) argumenta que não se pode perder de vista que as principais contribuições da Educação Popular, em pouco mais de quarenta anos de desenvolvimento, foram: a explicitação de seus sujeitos - a maioria excluída da sociedade; da realidade desses sujeitos enquanto *lócus* da produção de conhecimento; do diálogo e da relação dialógica enquanto teoria do conhecimento; da metodologia dialética como uma prática de transformação da realidade (*práxis*); e da sua dimensão pedagógica pautada no desenvolvimento integral e autônomo do ser humano.

De acordo com Souza (2007), nesse esforço de ressignificar/refundamentar a Educação Popular, a CEAAL diminui as discussões em torno do paradigma classista e procura definir a Educação Popular como um processo que prima pela humanização dos sujeitos e pela promoção de relações democráticas. Esse autor ressalta ainda que as pautas das discussões concentram-se em eixos temáticos ligados aos grupos populacionais em condições de humanização precária (negros/as, indígenas, crianças, idosos/as, mulheres, homossexuais, trabalhadores/as pobres do campo e da cidade, desempregados/as, grupos populacionais sem moradia entre outros).

Nesse período, Kauchakje (2007) aponta que no plano conceitual, alguns termos e expressões foram modificados. “Sujeitos populares” e “atores sociais”, por exemplo, passaram a ser mais utilizados que a expressão “classe social”.

Paludo (2006) destaca que o processo de humanização mencionado, corresponde ao desenvolvimento do indivíduo na sua integralidade (dimensões culturais, produtivas, éticas,

psicoafetivas e corporais). Analisando os documentos e textos desse período de ressignificação/refundamentação ela identifica que eles:

[...], demonstram o trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, da esfera da economia e da política no sentido restrito, para uma leitura na qual, além da dimensão do econômico, na qual incidem as necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia à leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética. (PALUDO, 2006, p.47).

Segundo as explicações de Carrillo (2011), esse momento de redefinições implicou, em relação ao período anterior, na mudança das finalidades da Educação Popular. Teleologicamente, ela visava à emergência da reconstrução e do aprofundamento da democracia. Nesse contexto, o próprio marxismo sofreu redefinições na América Latina. Teóricos como Gramsci foram incorporados tanto por aqueles que ainda pautavam a via revolucionária como por aqueles que defendiam o aprofundamento do regime democrático. Nessa perspectiva, destacamos que:

Frente a las versiones estructuralistas y deterministas del marxismo, una de las principales fuentes de renovación provino de la influencia de la lectura desde América Latina de Antonio Gramsci. En diferentes latitudes, intelectuales de la Educación Popular empezaron a incorporar categorías gramscianas tales como sociedad civil, bloque histórico, hegemonía, proyecto cultural y ético. Pero más aún, el horizonte de sentido de la Educación Popular empezó a situarse en el cometido de construir una nueva hegemonía política desde la cultura y de asumir su quehacer como una práctica cultural, donde los movimientos sociales posibilitan nuevas articulaciones de las clases subalternas a través del cual los educadores populares asumen el rol de intelectuales orgánicos. (CARRILLO, 2011, p.44).

O surgimento de “novos” sujeitos, movimentos e organizações no cenário das lutas sociais e das vias democráticas de participação e a notoriedade de outros que não são tão novos, mas que passaram a se organizar não mais de forma pontual nesse cenário, dificultaram a unificação de bandeiras em torno de um projeto único de sociedade. Na verdade, em termos de unidade, o que se pauta a partir de então é o fortalecimento das instituições democráticas, o aprofundamento da democracia através da participação cidadã, a diminuição da distância entre cidadãos/cidadãs e as tomadas de decisões sobre a “coisa pública”. Diante das mudanças ocorridas, a Educação Popular também vai se reconfigurando em torno dessa nova perspectiva. Nesse sentido,

En contraste con el paradigma anterior la Educación Popular no buscaría un proyecto político unitario y alternativo (el Movimiento Popular), sino contribuir a la formación societal básica entre y mediante los grupos, organizaciones y movimientos sociales como garantía de la existencia de una verdadera democracia.

[...]. Se trata, ahora, de fortalecer la sociedad civil y sus organizaciones más que de acceder al poder político a través de los partidos y “la toma” del aparato estatal.

[...]

Fortalecer la autonomía y el poder de las organizaciones sociales y populares no significa necesariamente confrontarse con el Estado; también es posible hacer convenios o llegar a acuerdos con los gobiernos nacional, regional o local. [...]. (CARRILLO, 2011, p.46).

Com a incorporação de estudos antropológicos e de teorias ligadas à comunicação social, a cultura popular passou a ser vista e tratada de outra forma. Nesse sentido, encontramos na atualidade uma superação do hibridismo entre a visão iluminista e romântica, próprio do período anterior. Não se compreende mais a cultura popular apenas como mediatizadora no processo para se alcançar o saber científico ou para se trabalhar conteúdos políticos, muito menos como uma forma de se fazer resgate cultural (tradições e folclore). Assim,

Con el aporte de las teorías antropológicas y de la comunicación deja de reducirse lo cultural a lo ilustrado o a lo ideológico de reconocerse en la cultura un espacio de producción simbólica desde la cual los grupos sociales dan sentido a sus prácticas sociales. [...].

Este descubrimiento de la historicidad y complejidad de la cultura, lleva a abandonar las lecturas mecánicas y deterministas de la subjetividad social como simple reflejo supraestructural de lo que pasa en la base económica; también a abandonar las posturas románticas que veían en la cultura popular una esencia ahistórica, pura y autóctona de todos los valores emancipadores del pueblo.

De este modo, la educación popular ya no tiene como cometido central develar la ideología dominante en la mentalidad de sus educandos, ni tampoco rescatar su identidad en el pasado, las tradiciones o el folclore, sino comprender y ampliar las lógicas culturales desde las cuales los sujetos populares ven, interpretan y actúan sobre su realidad. Esto exige situar la atención en la historia de los procesos de su configuración histórica y en la vida cotidiana, lugar donde se manifiestan renuevan y transforman las ideas, los valores, los afectos y las actitudes ante la sociedad [...]. (CARRILLO, 2011, p.47-48).

Em termos metodológicos, a Educação Popular também deu um giro. A dialogicidade nos escritos de Paulo Freire sempre foi abordada como um aspecto importante para a educação, para evitar doutrinamentos e o estabelecimento de relações assimétricas entres os

sujeitos envolvidos no processo educacional. O não-diálogo era colocado como algo que não permitia uma formação democrática e posteriormente como uma prática da educação bancária. Isso está presente em todas as suas obras, independente das diferentes abordagens adotadas ao longo de mais de 40 anos de estudos. Mas é verdade que o termo “conscientização” e a prática desta em muitas experiências educativas foram um imperativo nos dois primeiros períodos que marcaram o desenvolvimento teórico-metodológico da Educação Popular. Com o trabalho empreendido de se repensar a Educação Popular, esse termo foi revisto e considerado equivocado, como explica o autor anteriormente citado:

Aunque al interior de la EP la reflexión y la investigación pedagógica son aún incipientes, sus avances cuestionan las prácticas de transmisión ideológica (equivocamente rotuladas como ‘concientización’) que aún subsisten en algunas experiencias educativas. Así mismo, en los últimos años se ha venido reconocido la amplitud del mundo interno de los sujetos, donde la razón es un componente tan importante como los sentimientos, la voluntad, los miedos, las simpatías y odios; incluso, empieza a valorarse la dimensión del cuerpo en la construcción de las identidades populares, olvidada o reprimida en el discurso fundacional. (CARRILLO, 2011, p.49).

Nesse sentido, o autor citado evidencia que a expressão que tem se apresentado como mais adequada para a Educação Popular na perspectiva das redefinições realizadas foi “diálogo de saberes”. Além disso, ressalta que as práticas pedagógicas que incentivam a participação devem avançar para processos educativos geridos pelos educandos. Cabe destacar que:

La metodología participativa busca trascender el plano de las técnicas para referirse a la gestión permanente de los procesos educativos y sociales. La participación de acuerdo con los nuevos paradigmas políticos también se asume como búsqueda de consenso y de negociación de propuestas. Las nuevas formas de relación interpersonal y social, gestadas en las experiencias educativas, son valoradas como preanuncios del tipo de relaciones democráticas que caracterizarían a nueva sociedad. (CARRILLO, 2011, p.49).

Carrillo (2011) ainda destaca que a ideia de superação da visão classista, pode também cair no essencialismo e acabar se distanciando (como ocorreu em outro momento com a supervalorização dessa visão, em detrimento das outras dimensões humanas) das necessidades dos sujeitos populares. Para o autor,

[...] El discurso sobre movimientos sociales que pretendió superar el clasista, há caído también en una visión esencialista que no da cuenta de lo que en realidad pasa en la mayoría de experiencias organizativas populares. Esa mirada también debe asumirse en el plano político, valorando los procesos de institucionalización y reconstrucción del poder y de sus dispositivos en todos los espacios de la vida social. El impulso a las organizaciones de la sociedad civil también debe apuntar a la formación ciudadana y política de los sujetos populares que les permita, hasta donde sea posible, ejercer sus derechos individuales y colectivos y formarse para el ejercicio del poder público. (CARRILLO, 2011, p.52).

Paludo (2001) discute os tensionamentos que surgiram nesse período de redefinições, argumentando que são próprios de um campo político no qual a Educação Popular se insere e se constitui como uma teoria educacional. Esse campo é o CDP, que já foi mencionado no capítulo anterior. A autora argumenta que a Educação Popular nasce e se constitui em conformidade com esse campo e ressalta que:

A concepção de Educação Popular, após um longo, diferenciado e complexo percurso, consolidou-se na América Latina e no Brasil nas décadas de 1970/80. No Brasil, sua consolidação acompanhou a conformação de um campo de forças políticas e culturais, que guarda relação com a esfera da economia, embora não detenha o poder econômico, e relaciona-se com outros campos de forças, que também são políticas e culturais e que possuem o poder econômico. A este campo, o próprio movimento que o instituiu nomeou-o, já nos anos 1990, de Campo Democrático e Popular. (PALUDO, 2001, p.203).

Na década de 1990, o que estava na ordem do dia para o CDP eram as demandas relacionadas ao processo de redemocratização de alguns países da América Latina. A crise que o referido campo começava a vivenciar no que tange ao seu projeto político, a partir dos impactos ocorridos na esquerda mundial com a derrocada da União Soviética, também repercutiu nos fundamentos da Educação Popular. Nesse sentido, Palma (1994) citada em Paludo (2001), apresenta um tensionamento existente entre a Educação Popular e o projeto político da CDP. Para a autora:

Alguns sentem como limitação o fato de não contarmos hoje com uma proposta que tenha a força magnética e unificadora que ofereceram antes o desenvolvimentismo e a revolução; para outros, ao contrário, as características totalizantes desses projetos inibiam, limitavam e mesmo desmobilizavam a rica variedade dos particulares. (PALMA, 1994 apud PALUDO, 2001, p.178).

A autora citada destaca que a Educação popular na década de 1990 não consegue apontar para um projeto de sociedade específico como foi possível nas décadas anteriores. Essa não definição de projeto representa, para alguns, um retrocesso, mas para outros se apresenta como possibilidade de enriquecimento das práticas e concepções da Educação Popular. Assim,

[...]. O que se questiona, desta forma, foi a prioridade dada à dimensão política nas práticas de assessoria e formação nos processos de Educação Popular. Argumenta-se que tais processos preocupavam-se muito pouco com a dimensão da formação humana das classes populares, superdimensionando a formação política e ideológica, [...]. Além disso, questionam-se os métodos e estilos de condução dos processos educativos, ou seja, o papel atribuído ao Educador e ao Educando. Finalmente, neste âmbito, colocam-se questões sobre as relações da Educação Popular com o Estado, com as Universidades, com os Institutos de Pesquisa e, principalmente, com a Educação Formal. (PALUDO, 2001, p.178-179).

A referida autora evidencia outro ponto de tensionamento no que se refere à relação entre cultura popular e ação política. Assim destaca que:

Tem-se, então de um lado, questionamentos à submissão da cultura à ação política, o que revela uma carência de compreensão da complexidade que perpassa as relações entre o poder e a produção cultural em qualquer tipo de sociedade e, de outro, questionamentos à uniformização das diferenças culturais que não permitem apreender a realidade cotidiana tal como é vivida e pensada pelos indivíduos, grupos, comunidades (símbolos, significados, códigos de vida, valores) e que não revelam o elemento da diversidade como fundamental para e na constituição da vida humana e social. (PALUDO, 2011, p.179).

Diante dos tensionamentos que surgiram durante o período em questão observamos, como assinala Melo Neto (2004, p.69-70), que hoje “[...], é possível mostrar um movimento conceitual que envolva os elementos que sempre estiveram presentes nos variados momentos históricos e outros que foram sendo assimilados com o tempo”.

O referido autor se ocupa em apresentar os elementos que podem ser articulados para a proposição de uma compreensão de Educação Popular para a atualidade. Nesse sentido, expõe que:

Diante da variedade de possibilidades em educação popular, no momento político que se vive, este debate parece cobrar reflexões sobre os vários

elementos que podem ser conjugados, traduzindo uma formulação conceitual sobre a educação popular para as condições atuais. Se a premissa pode ser aceita, é razoável a delimitação de vários constituintes para a sua compreensão, podendo ser fundado a partir de um conjunto de categorias que tem estado sempre presente nesses exercícios educativos, isto é: *cultura popular, realidade concreta, trabalho, igualdade, autonomia/liberdade e diálogo*, [...]. (MELO NETO, 2004, p.69-70, grifo do autor).

O trabalho, de acordo com Melo Neto (2004), é uma das dimensões fundantes da Educação Popular. Na perspectiva dessa concepção educacional, o trabalho não se reduz ao fator econômico, sendo compreendido como um direito e um dever a partir de uma visão comunitário e não de uma lógica individualista. O autor argumenta que:

O trabalho, enquanto categoria que embasa a educação popular, se concretiza nas ações do coordenador de grupo de educação, dos educandos e por todos, como construção teórica de categorias que os instrumentalizem para análises sobre a realidade e as questões comunitárias. Um trabalho que irá se expressar, também, como um direito e um dever das pessoas. As necessidades de transformação contidas na ação pelo trabalho são expressão das necessidades da comunidade ou da população para gerar riquezas para todos. O trabalho como condição básica do existir humano – a produção de sua sobrevivência.

Com essa dimensão, o trabalho provoca, de forma intrínseca, a necessidade de participação na criação e na transformação do meio ambiente, da vida, da história. Do ponto de vista econômico, possibilitando gerar ocupação para todos, promove a subsistência também de todos. Trabalho como expressão de apoderamento dos bens culturais produzidos pela humanidade. A posse de bens culturais, de forma geral, vai favorecendo a caminhada pela igualdade, liberdade e autonomia das pessoas. (MELO NETO, 2004, p.98-99).

Discutiremos na próxima seção a relação entre a Educação Popular e uma das suas categorias fundantes: o Trabalho. A partir de Melo Neto (2004), nesta pesquisa essa dimensão é compreendida como uma “condição básica do existir humano” não só sob a ótica da produção da sobrevivência, mas, também, dentro de uma perspectiva humanizadora de libertação do homem e da mulher das amarras que os impedem “ser mais” como indivíduos e como sociedade.

2.5 A relação entre as categorias Educação e Trabalho

A categoria Trabalho e Educação são extremamente importantes na compreensão dos meandros do mundo dos trabalhadores e, especificamente, em nosso caso, no entendimento do contexto de vida e trabalho dos operários da construção civil. Uma questão cara aos que querem modificar a realidade social é como conceber o Trabalho e a Educação como instrumentos de catalisação de mudanças. Contudo, para os que estão mergulhados nas contradições do processo produtivo a partir da venda da força de trabalho, para as pessoas desempregadas ou em condição de subemprego é, sem dúvida, muito difícil conceber e compreender o trabalho como princípio educativo cuja sua educabilidade vai para além das demandas exigidas para se manter em um emprego ou se tornar “empregável”.

Freire (2001) e Frigotto (2001) compreendem que a Educação e o Trabalho são partes fundamentais da ontologia do ser social. Porém, a disputa dos rumos da Educação e do Trabalho na sociedade de classes, ditada pelas regras dos de cima, impõe concepções que produzem e reproduzem as opressões e condicionam as possibilidades fundamentais de realização humana.

No caso da classe trabalhadora brasileira, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) citam três pontos que dificultam a compreensão do trabalho como princípio educativo por parte dos trabalhadores e das trabalhadoras: os séculos de trabalho escravo, cujas marcas são ainda profundamente visíveis na sociedade; a visão moralizante do trabalho, trazida pela perspectiva de diferentes religiões; e a perspectiva de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica do aprender fazendo. Para os autores citados, o trabalho

[...] é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p.1).

O trabalho aqui não é entendido como emprego ou atividade laboral remunerada. A concepção com a qual nos filiamos vincula o trabalho como a forma de ser dos seres humanos, ou seja, somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a vida.

Aprender e ensinar, para Freire (2001, p.25) faz parte da existência humana, ou seja,

“[...], a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização, [...]”.

Calado (s/d, p.1) considera que o processo de humanização “[...], demanda, entre outros componentes, uma permanente formação omnilateral, da qual a Educação Popular, tal como defendemos, pode ser um espaço decisivo, nessa direção. [...]”.

O autor citado assinala que “Educação Popular (EP) serve, por conseguinte, aos mais variados gostos. Dir-se-ia que há EP feita *para* o Povo, há EP feita *com* o Povo, há EP feita *apesar do* Povo, e há até EP feita *contra* o Povo... [...]” (CALADO, s/d, p.2, grifo nosso). Porém, destaca que duas concepções de educação popular se sobressaem no campo educacional: a Educação Popular numa perspectiva assistencialista e outra que é concebida como processo humanizador. A primeira concepção é hegemônica e a segunda se apresenta como alternativa à ideia predominante. No que tange à perspectiva assistencialista, evidencia que:

Com variações de grau, parece ser esse o caráter da grande maioria das experiências vivenciadas em EP, seja no terreno das relações do Estado, seja também no âmbito de outras organizações da sociedade civil. Aqui predomina largamente – ainda que freqüentemente de modo sutil, inclusive sob uma roupagem verbal sedutora – o sentido assistencialista das experiências de EP, nas quais prevalece o sentido da preposição “para”. Quando muito, ornadas por ações que parecem, até certo ponto, dotadas da preposição “com”. Em outras palavras: para essa concepção de EP, o fundamental da experiência é que ela se destine a favorecer as camadas populares. Trata-se de implementar projetos e programas educativos – escolares ou não-formais – destinados às “classes menos favorecidas” ou às “camadas carentes da sociedade”, ainda que não contem com sua participação decisiva nos distintos momentos do processo. Não se trata de duvidar das intenções. O que está em questão é o próprio caráter político-pedagógico do processo, desde sua concepção, passando pelo planejamento, pela implementação, execução, acompanhamento, avaliação, etc. (CALADO, s/d, p.2).

A concepção que se apresenta como alternativa é considerada, por Calado (s/d), um processo formativo permanente que tem a classe trabalhadora como protagonista em todas suas fases e instâncias. Nesse sentido, explica que:

[...]. Tendo em vista o caráter sabidamente inconcluso dos Humanos (Freire), seu processo de humanização estende-se ao longo de sua vida, de modo ininterrupto. Todo o seu (con)viver se acha atravessado de práticas

formativas, nos mais variados espaços e ambientes comunitários e sociais: tribal, familiar, lúdico, produtivo, nas relações de espacialidade, de gênero, de etnia, de geração, nas relações com a Natureza, com o Sagrado... Ao que se deve acrescentar que não se trata de mera aquisição de conhecimentos, mas antes de um processo praxístico (Marx) que comporta rumo, caminhos e posturas. Eis por que não se trata apenas de se fazer coisas consideradas significativas, mas sobretudo de que estas apontem para um horizonte de contínua humanização e respeito pelo Planeta, [...]. (CALADO, s/d, p.4).

O autor destaca alguns elementos que, para ele, são as principais características da visão alternativa ou utópica de Educação Popular. Incompleteza humana, recuperação da memória histórica, permanente curiosidade epistemológica, protagonismo em todas as fases do processo, disposição para ensinar e aprender a partir de e com as pessoas comuns são alguns dos aspectos constituintes, de acordo com Calado (s/d), dessa concepção educativa. Segundo o autor citado a educação deve ser um processo:

[...]

- que seja capaz de despertar em seus protagonistas (individuais e coletivos) o sentido de sua incompleteza, da sua condição inconclusa, o que, em vez de induzi-los a se renderem a um cômodo rótulo ontológico, propicia uma permanente disposição de irem se tornando...
- que tome seriamente em conta a condição humana de seres relacionais, que se educam em comunhão, no mutirão do dia-a-dia;
- que propicie aos seus participantes o permanente aprimoramento de sua capacidade perceptiva, ajudando-os a ver, a ouvir, a sentir, a intuir mais e melhor o que, ou antes não conseguiam, ou só conseguiam de forma muito fragmentária e descontínua;
- que os estimule a recuperarem a memória histórica das experiências humanas, nos mais diferentes tempos e espaços;
- que seja capaz de trazer para dentro de seus espaços os desafios do dia a dia enfrentados pelos seus protagonistas, dispondo-se estes a ensinar e a aprender, a partir de e com as pessoas comuns do campo e da cidade;
- que estimule seus protagonistas a permanente curiosidade epistemológica, mantendo-os em incessante estado de busca;
- que assegure o protagonismo do conjunto de seus participantes, em todos os passos e “fases” do processo educativo;
- que lhes propicie o empenho em criar e assegurar condições favoráveis de uma sociabilidade alternativa, articulando-se adequadamente macro e micro-relações, por meio do incessante esforço (individual e coletivo) de apostar mais em atitudes do que em atos libertários isolados, ainda que estes também sejam bem-vindos;
- que permita aos seus protagonistas a descoberta e o exercício de suas potencialidades e talentos artístico-culturais, sem abdicar de ajudá-los também a identificar e a superar os próprios limites, pelo exercício contínuo da (auto-)crítica;
- que promova o recurso a múltiplas linguagens, de modo a não tornar seus participantes reféns do uso exclusivo da oralidade ou da escrita...
- que crie condições para os seus protagonistas exercitarem, todos, a adequada articulação de suas dimensões discente e docente;

- que favoreça permanentemente o exercício do rodízio ou da alternância de funções e cargos entre os seus protagonistas;
- que aposte no incessante aprendizado, por parte dos seus protagonistas, da coerência entre sentir-pensar-querer-agir;
- que lhes assegure condições de permanente superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual;
- uma Educação Popular cujos protagonistas, longe de se acomodarem e sucumbirem à tendência burocratizante e imobilizadora tão característica dos espaços institucionais, se vejam mais empenhados em ousar ações instituintes, inspirados nas atitudes desinstaladas e desinstaladoras do espírito peregrino, à luz de uma Utopia libertadora.
- uma Educação Popular que, a partir do local, se abra para o mundo, propiciando aos seus protagonistas sentirem-se e agirem como cidadãos do mundo e parceiros do mesmo Planeta;
- que se mostre ciosa de apostar num processo educativo permanentemente temperado pelo exercício da contemplação estética, alimentado pelo ininterrupto recurso às diferentes artes e à multimilenar sabedoria acumulada pela Humanidade, longe de se restringir à Ocidentalidade...
- Uma Educação Popular que estimule a capacidade de sonhar (o sonho desperto, de que fala Ernst Bloch), numa perspectiva de Utopia libertadora;
- que aposte numa **formação omnilateral** que favoreça o desenvolvimento de todas as potencialidades e dimensões de Ser Humano (subjetivas, biopsico-sociais, de Trabalhador/Trabalhadora, etária ou geracional, ecológica, de gênero, de etnia, ética, de espacialidade, de sua relação com o Sagrado...) (CALADO, s/d, p.5-6, grifo do autor)

A perspectiva alternativa, apresentada por Calado (s/d), é o conceito de Educação Popular adotado por este trabalho. Porém, evidenciamos que ambas as concepções estão presentes na Escola Zé Peão.

Na realidade brasileira, a perspectiva assistencialista ou de integração diz respeito ao processo de universalização da escolarização básica. Isso porque os índices de analfabetismo e de baixa escolaridade em países periféricos como o Brasil, ainda são alarmantes. É uma educação destinada a contingentes populacionais que estão excluídos da escola. Portanto, uma educação “para” o povo, como destaca Calado (s/d).

A perspectiva alternativa é utópica, radicalmente democrática e pautada na construção de uma nova hegemonia do ponto de vista educacional e societário. A partir dessa visão, as trabalhadoras e trabalhadores não aprendem apenas os saberes necessários para o exercício do trabalho sob a ótica do capitalismo, mas, principalmente, a como se humanizarem e se libertarem e, dessa forma, transformarem a realidade através do vínculo comunitário e do trabalho coletivo.

Na Escola Zé Peão, verificamos a coexistência dessas duas visões, ora de maneira complementar, ora de forma conflituosa. A primeira concepção se expressa através da necessidade de ensinar e de se aprender a ler e escrever para possibilitar o acesso dos

operários ao emprego, ao consumo e aos bens culturais da nossa sociedade. A segunda se apresenta como uma alternativa de superação das limitações e dificuldades impostas ao desenvolvimento do ser humano nas suas mais variadas dimensões e à transformação da realidade.

A primeira concepção diz respeito a uma educação que pretende ajudar as pessoas a melhorarem de vida diante de circunstâncias difíceis e oportunidades escassas. A segunda visão tem por finalidade contribuir na luta coletiva para que a vida seja menos difícil e as oportunidades se ampliem para todas as pessoas. A primeira está no âmbito individual e não nega a ordem e a segunda, por ser utópica, está no plano da coletividade e confronta o projeto hegemônico de sociedade.

A Educação Popular nasce negando/criticando os processos formais de escolarização porque esses representavam o modelo de educação bancária das classes dominantes. Hoje, o desafio que está posto, é tornar a escola uma escola popular, ou seja, uma escola que se constitui “com” o povo e “para” o povo.

No capítulo que segue centraremos o nosso olhar nos relatos dos trabalhadores partícipes da pesquisa para tentar perceber o que consideram importante aprender para o trabalho e para a vida.

3 AS COMPREENSÕES DOS TRABALHADORES-EDUCANDOS DA ESCOLA ZÉ PEÃO ACERCA DO QUE CONSIDERAM IMPORTANTE APRENDER PARA O TRABALHO E PARA A VIDA

“[...] Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias da sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, s/d, p.6).

Na tentativa de analisar o nosso objeto de estudo, começaremos o presente capítulo evidenciando os motivos pelos quais trabalho e vida aparecem de maneira fragmentada para os trabalhadores-educandos. Em seguida, caracterizaremos os referidos sujeitos a partir de uma “nova classe social” que está se configurando no Brasil nos últimos anos o que Souza (2012) chama de “nova classe trabalhadora”. Depois dedicaremos uma seção para discutir sobre o que os educandos compreendem ser importante aprender para o trabalho. Por fim, em outra seção, analisaremos as aprendizagens consideradas, por esses sujeitos, importantes para a vida.

No que se refere à separação entre vida e trabalho, essa não consiste numa tentativa de deixar o texto mais didático. Também não foi, necessariamente, uma distinção feita por nós, como ressaltamos no capítulo anterior. Essa separação, em certa medida, está presente nas falas dos sujeitos. Ressaltamos que essa separação é artificial, tendo em vista que não é possível separarmos vida de trabalho. Essa distinção é simbólica, mas não é radical, pois evidenciamos que os educandos fazem algumas reflexões sobre a influência do trabalho em suas vidas.

Existe uma fragmentação espacial e temporal um pouco mais profunda para esses trabalhadores que passam a semana (às vezes a quinzena e até mesmo o mês) morando dentro de um canteiro de obra. Enquanto os trabalhadores que moram na região metropolitana de João Pessoa voltam para casa todos os dias, os operários alojados não podem fazer isso. O expediente acaba e eles continuam no ambiente de trabalho. As vivências com suas famílias e com seus lugares de origem ficam interrompidas fisicamente até o retorno para seus lares. Eles têm o tempo do trabalho e o tempo com a família muito demarcados. São obrigados a sair de seus lugares de pertença para ter como sobreviver.

Continuar dentro do ambiente de trabalho, mesmo quando o expediente acaba, aflora alguns sentimentos nos trabalhadores. Por não poderem ter a satisfação de chegar em casa

todos os dias depois de uma jornada exaustiva de trabalho, consideram a vida na capital ainda mais dura, sem graça, sem alegria. Para eles, o trabalho é um mero instrumental para garantir a sobrevivência, como podemos identificar nas seguintes falas:

Na obra nós só gosta do dinheiro, né? Porque nós trabalha por ele. Se eu disser que gosto da obra eu tô mentindo, mas num tem outra solução. Tem que encarar a obra no dia a dia. Se eu disser que “tô” nela porque eu gosto... Não! Jamais! Se eu pudesse eu tava com a minha família em casa. Num é verdade? Eu gosto do meu emprego sim, porque eu dependo dele, num tem outro ramo de vida, mas se eu disser que vou por paixão mesmo... Não! (P.A.P, 2013).

Exatamente, né? E tem aquela outra coisa: eu por exemplo, eu preferia ganhar a metade do dinheiro que eu ganho aqui, eu preferia ganhar lá do que aqui, porque lá eu “taria” perto da minha mãe, dos meus pais, das minhas irmãs, aquela coisa boa que eu gosto... Dos meus amigos. Gostava de, gostaria de fazer o que eu queria, andar, passear, andar de bicicleta, fazer o que eu quero e aqui a gente não pode fazer isso. Aqui a gente anda de noite, anda com medo, tem medo, medo de assalto, outras coisas e lá num tem isso no meu lugar. É bem mais calmo do que aqui. (C.I.S.C, 2013).

É porque fica distante da família, né? A maior preocupação é que é distante da família e de qualquer forma, todo e qualquer um de nós estando distante da família, não é como “tando” tudo reunido, né? *Unrum!*¹⁰ Da minha parte, né? (J.S.M, 2013).

No caso, se eu “tando” lá, né, sempre aparece um serviço para mim. Aparece dois, quatro, cinco, mas não é direto como eu tô aqui. (P.A.P, 2013).

Com certeza. Pinga, né? Como diz o ditado, sempre pinga, mas vai ter uma semana que tem, outra que não tem, duas tem, oito não, aí eu fico aqui. Só que em casa você larga, pega, chega meio dia seu “almocim” tá feito, à noite sua jantinha já tá feita. Aqui não! Nós durante o dia nós tem o cozinheiro. Durante a noite nós “vai” lá e vamos para a beira do fogo, fazer a papa, né? Que é o certo! (*Risos*). Aí, é muito diferente de casa para aqui, para a obra. Mas, a pessoa já tá acostumada. É o dia a dia da gente já. A rotina é já faz tempo. Faz o quê? Faz 12 anos que eu tô nessa rotina (J.S.M, 2013).

A vida, o prazer de viver, parece começar quando os educandos estão em suas cidades. O fim do expediente não consegue proporcionar essa satisfação. Isso pode tornar o trabalho ainda mais duro, pesado e negativo para esses trabalhadores. Além das jornadas intensas, prolongadas e repetitivas de trabalho que por si só já lhes causam um desprazer, eles ainda precisam lidar com a saudade de seus lares.

No texto “Benedito – um homem da construção”, apresentado no primeiro capítulo

¹⁰ Os trechos destacados em *itálico* no decorrer das entrevistas, remetem as intervenções feitas pela pesquisadora ou para evidenciar situações desencadeadas durante os diálogos entre pesquisadora e trabalhadores/educandos.

deste trabalho, notamos essa fragmentação na saudade que eles sentem de seus lugares de origem. Oliveira (1992) explica que essa fragmentação, que ela chama de “processo de ruptura”, não se dá de forma drástica, mas é um processo que confronta dois estilos de vida bem diferentes, a saber, o do campo ou das regiões interioranas com o da cidade. Sobre o referido “processo de ruptura”, a autora explica que:

Resgatam-se no texto, principalmente nos primeiros trechos, as origens rurais do trabalhador-aluno e o processo de ruptura com essas origens, ativado pelos novos apelos feitos pela cidade e pela indústria onde o trabalhador se insere. Tal processo, certamente não se dá de modo abrupto definitivo, isto é, o “processo civilizatório” da cidade e da indústria sobre o trabalho e a vida tecidos no campo não se impõe mecanicamente. Ao contrário, vida do campo e da cidade, técnicas novas e velhas de produção se confrontam, se assimilam e se cristalizam ou desaparecem ao sabor das pedagogias do trabalho e da cidade. (OLIVEIRA, 1992, p.50).

Esse processo de confrontação, assimilação e cristalização que Oliveira (1992) faz referência, especialmente no que diz respeito ao confronto entre “as técnicas novas e velhas de produção” e às “pedagogias do trabalho e da cidade”, pode ser notado quando esse trabalhador volta para o seu lugar de origem, onde é visto não mais como aquele trabalhador rural ou de atividades relacionadas, agora ele é considerado um trabalhador que sabe construir casas de forma qualificada, pois adquiriu habilidade para isso e conhece técnicas inovadoras e diferenciadas de trabalho. Podemos evidenciar isso na seguinte fala:

Como no meu caso. Eu tava fazendo uma reforma na minha, até parei porque a minha prima tá com um “servicim” para fazer. E dava o quê? Uns trinta e cinco metros de laje. Aí chamou eu. Eu disse: “rapaz, num posso não porque só final de semana não dá”. Ela disse: “mas não, Pedro. Tu arruma mais uns três cara aí e tu pega um final de semana aí e trabalha sábado e domingo”. Ai eu digo: “mas é cansativo”. “Rapaz, num faz isso não! Faz para mim!” E eu me garanto pegar e do jeito que “tá” esse terreno aqui, eu dou a chave na mão porque eu sei bater um prego, eu sei botar um tijolo, eu sei escorar uma laje, eu sei abafar um pilar, quer dizer, todo final de semana eu “tô” trabalhando. Vou com três, final de semana seguido. Já deixei, já vou enchendo as vigas já que é, o negócio é pouco, aí eu mais três caras, outro pedreiro e dois ajudantes. Então pega sábado e domingo e eu botei para descer esse final de semana. Aí pronto! Sábado agora eu já vou terminar, eu termino de encher as lajes e quando for domingo, eu já dou um adiantamento para botar trilho para cima já. Quer dizer, se eu não soubesse? Soubesse só botar um tijolo? Como é que eu ia fazer uma ferragem, né? E caçando o lado mais fácil, né, seu Zé? Porque tem as ferragens solta e tem a ferragem já pronta, só para o senhor cavar o buraco e já botar o esqueleto lá dentro. Então eu já disse o cara: “Não, eu quero a ferragem já pronta porque se eu for virar a viga estribo por estribo, pulo por pulo eu vou passar mais de ano”.

Então hoje no mercado já tem ela, a viga pronta de tudo. É só comprar a tábua, uma makita perto de mim e vai embora. Então, eu mesmo vou me garantir de entregar a chave na mão já. (P.A.P, 2013).

Na realização das entrevistas, no momento anterior a essa fala ter sido proferida, estávamos conversando sobre o que para eles é importante aprender para o trabalho e, daí, esse relato foi colocado como um exemplo de que essas aprendizagens também são úteis ou necessárias para espaços que vão para além do trabalho no canteiro de obra.

Em seus lugares de origem eles se sentem integrados as formas de vida ali existentes, não são só mais um como no canteiro de obra (assim se consideram), pois possuem um papel importante em seu núcleo familiar e certo reconhecimento social. Na cidade eles encontram formas de vida com as quais não conseguem se integrar.

Portanto, o que podemos compreender é que essa fragmentação está pautada entre o espaço da felicidade e o da não felicidade; entre o espaço do aconchego e acolhimento e o espaço do trabalho duro, exaustivo e hostil; entre o lugar de origem e a cidade. Estamos falando do trabalhador dividido que perde, na sociedade capitalista, a dimensão integrativa do trabalho. Acrescentamos que:

O operário da construção civil dá corpo à tese da expropriação capitalista do trabalhador. Desde criança, o trabalho marca-lhe a vida, como disse um operário: “a minha primeira escola foi o trabalho da enxada” (Aguar, 1991, s.p.). Expropriado do tempo e das condições de frequentar a escola, o trabalhador é também expropriado das linguagens da sociedade moderna, letrada, e dos instrumentos que lhe dão melhor acesso ao conhecimento das leis da natureza e da sociedade. O trabalho, ao contrário, ocupa-lhe a vida, selando, desde sua infância, a pedagogia da expropriação em geral e da expropriação a determinados bens. (OLIVEIRA, 1992, p.42).

Esses bens de natureza cultural parecem lhes conferir o espaço da vida e da alegria através do “saber novo” em relação ao “mais do mesmo” do trabalho no canteiro de obra. Isso fica evidente quando, por exemplo, esses trabalhadores-educandos têm a oportunidade, através da Escola Zé Peão, de visitar a Estação Cabo Branco – Ciência, Cultura e Arte para conhecer o Planetário e ver a Lua através de um telescópio. Vejamos a seguir, trechos das falas dos nossos entrevistados acerca de uma dessas visitas.

Rapaz, eu gostei de saber sobre esses negócios que a gente estudou aí do planetário, esse negócio que a gente foi ontem, que eu nunca tinha visto um negócio daquele não, eu fui ontem e vi. Gostei, viu?!, Legal né?! (A.R.S, 2013).

É interessante, né? Porque a pessoa fica, como é que se diz? Informado, né? Fica por dentro das coisas. Eu mesmo nunca tinha visto, eu já vi sim, em filme, assim tal, a pessoa olhando a lua, tal, mas eu nem sabia que tinha esse negócio, esse planetário aí. Sabia não! (J.N.S, 2013).

O Zé Peão deixou vocês informados? Informados de quê?

De muita coisa, né? (A.R.S, 2013).

Não, quando tem assim muitos assuntos, muitos assuntos, né? (J.N.S, 2013).

Principalmente aquele que a gente visitou ontem! (A.R.S, 2013). Um passeio legal! (J.N.S, 2013). É, exatamente! (C.I.S.C, 2013). Ver a lua, que a gente nunca tinha visto, viu a lua pelo binóculo lá, a gente vê a lua assim, parece que tá vendo uma lâmpada dessa, limpa, mas você vai olhar por ali, totalmente diferente (A.R.S, 2013) ... *Cheia de buraquinho... Alguns falam ao mesmo tempo*: Exatamente! É, interessante.

É por isso que quando a gente tem um conhecimento, a gente se transforma em outro tipo de pessoa, uma pessoa diferente, porque é realmente uma pessoa totalmente diferente de uma pessoa que tem um conhecimento para uma pessoa que não conhece, fica uma pessoa diferente... *Unrum!* Quando escuta uma pessoa falando, ele já presta atenção. Eita, eu sei do que este rapaz está falando, isso eu conheço. (C.I.S.C, 2013).

Na última fala citada, podemos evidenciar o quanto esses trabalhadores querem e acham importante se integrar, através do conhecimento, à sociedade em que vivemos. Isso lhes proporciona o resgate da autoestima expropriada pelo trabalho – pelas formas de trabalho nas quais conseguiram se inserir – que ocupa suas vidas desde cedo.

Nos últimos anos, esses trabalhadores se integraram à sociedade do consumo através do acesso a bens duráveis e não duráveis antes indisponíveis a faixa de renda que tinham, como podemos demonstrar na fala da coordenadora pedagógica da Escola Zé Peão e assessora financeira do Sindicato:

[...]. Então, um profissional hoje faz dois mil, três mil, três mil e quinhentos, dependendo do trabalho. Então, como eles têm que ter um grupo de serventes, são poucos aqueles que tão ganhando apenas o piso básico do Sindicato, né? Então tá desempregado, é um jovem que tá lá no interior, a seca não ajudou, dois anos de seca seguidos, então ele vem pra cá ganhar o dinheiro dele pra comprar a moto, pra voltar lá, pra namorar, pra tá circulando na cidade com a moto, é a coisa mais fácil do mundo, paga duzentos e cinquenta reais de prestação mensal, tem uma moto nova. Então tá pouco se importando se tá numa empresa, tá na capital, tá junto da praia, adquire outro vocabulário e chega no interior com outro jeito. Então, assim, são essas leituras que a gente precisa fazer e compreender. [...]. (M.J.N.M.A, 2014).

Consideramos que o lugar que esses trabalhadores ocupam hoje no mundo do trabalho, a sua inserção na sociedade do consumo e as condições de acesso aos bens culturais, condicionam a compreensão do que esses trabalhadores consideram importante aprender para o trabalho e para a vida.

Esta análise parte do pressuposto de que as falas dos educandos são fruto de sua condição de classe e estão permeadas de contradições provenientes da relação *Capital versus Trabalho*. Portanto, nela encontraremos a incorporação da visão de mundo dominante como também de visões ou utopias contra-hegemônicas. Cabe ressaltar que:

[...]. Em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais de mundo conflituais, contraditórias. Conflitos profundos, radicais, que são geralmente irreconciliáveis, que não se resolvem em um terreno comum, em um mínimo múltiplo comum. (LÖWY, 1992, p.16-17).

Não podemos compreender o pensamento dos educandos sobre vida e trabalho sem considerar o processo de desenvolvimento da classe social da qual eles fazem parte. As formas de pensar, ser e agir desses sujeitos estão imbricadas nesse processo, pois, dentro desse movimento de constituição de classe, essas formas são parte dos condicionantes e, também, compõem a síntese do processo. Nesse sentido, ratificamos que:

[...]. É impossível entender o desenvolvimento de uma ideologia, de uma teoria, de uma forma de pensamento, seja religiosa, científica, filosófica ou outra, desvinculada do processo mesmo do desenvolvimento das classes sociais, da história, da economia política. [...]. (LÖWY, 1992, p. 16).

No que tange a constituição e reprodução de uma classe, Souza (2009) destaca que o economicismo tem sido a visão dominante na interpretação desse movimento. Essa visão, segundo o referido autor, não contribui para a compreensão do desenvolvimento das classes sociais, e, pelo contrário, ajuda a invisibilizar elementos bem relevantes na composição desse processo. Portanto, compreendemos que:

Como toda visão superficial e conservadora do mundo, a hegemonia do economicismo serve ao encobrimento dos conflitos sociais mais profundos e fundamentais da sociedade brasileira: a sua nunca percebida e menos ainda discutida “divisão de classes”. O economicismo liberal, assim como o marxismo tradicional, percebe a realidade das classes sociais apenas

“economicamente”, no primeiro caso como produto da “renda” diferencial dos indivíduos e no segundo, como “lugar na produção”. Isso equivale, na verdade, a esconder e tornar invisível todos os fatores e condições sociais, emocionais, morais e culturais que constituem a renda diferencial, confundindo, ao fim e ao cabo, causa e efeito. Esconder os fatores não econômicos da desigualdade é, na verdade, tornar invisível as duas questões que permitem efetivamente “compreender” o fenômeno da desigualdade social: a sua gênese e a sua reprodução no tempo. [...]. (SOUZA, 2009, p.18).

Esse mesmo autor, explica como essa visão se expressa e afirma que:

[...]. Um exemplo basta para tornar clara toda a cegueira que a visão economicista do mundo nos impõe. Peguemos a questão central da “classe social”. Normalmente apenas a “herança” material, pensada em termos econômicos de transferência de propriedade e dinheiro, é percebida por todos. Imagina-se que a “classe social”, seus privilégios positivos e negativos dependendo do caso, se transfere às novas gerações por meio de objetos materiais e palpáveis ou, no caso dos negativamente privilegiados, pela ausência destes.

Onde reside, no raciocínio acima, a “cegueira” da percepção economicista do mundo? Reside em literalmente não “ver” o mais importante, que é a transferência de “valores imateriais” na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo. (SOUZA, 2009, p.18-19).

Desse modo, para entendermos o que esses trabalhadores compreendem ser importante aprender para a vida e para o trabalho e a que visões de mundo pertencem essas compreensões, precisamos responder as seguintes perguntas: Quem são esses sujeitos? Que classe social ou fração de classe eles constituem? Destacamos que a caracterização dessa dada classe se faz pela história do seu desenvolvimento e não apenas pela configuração que ela apresenta nos dias de hoje.

Para Souza (2012), esses trabalhadores fazem parte da “nova classe trabalhadora” que se desenvolveu nas últimas décadas, chamada impropriamente, segundo ele, de “nova classe média”. De acordo com o referido autor, essa “nova classe trabalhadora brasileira” começou a se forjar a partir da implementação do modelo acumulação flexível aqui no Brasil.

O modelo de acumulação flexível e a reestruturação produtiva se desenvolveram de forma intensa no Brasil a partir da década de 1990. Antunes (2010a) explica que existem no campo teórico, compreensões diferenciadas sobre as mudanças que começaram a se operar dentro do modo de produção capitalista. Segundo esse autor, alguns teóricos consideram que a indústria iniciou um processo de “japonização ou toyotização”; outros apresentam um entendimento de que, ao invés disso, o que ocorreu foi a intensificação das formas já

existentes de exploração da força de trabalho; e por último assinala que:

[...], outros autores procuram acentuar tanto os elementos de *continuidade* com o padrão produtivo anterior quanto também os elementos de *descontinuidade*, mas *retendo o carácter essencialmente capitalista do modo de produção vigente e de seus pilares fundamentais*. [...] (ANTUNES, 2010a, p.23; grifos do autor).

Antunes (2010a) evidencia que alguns segmentos industriais atingiram um maior grau de automação quando comparados a outros e, dessa maneira, diminuíram drasticamente a quantidade de mão de obra. Sobre as mudanças ocorridas, o autor citado destaca que:

Essa forma flexibilizada de acumulação capitalista, baseada na *reengenharia*, na *empresa enxuta*, [...], teve consequências enormes no mundo do trabalho. A classe trabalhadora *fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se* ainda mais. Tornou-se mais qualificada em vários setores onde houve uma relativa *intelectualização* do trabalho, mas *desqualificou-se e precarizou-se* em diversos ramos, como a indústria automobilística, na qual o ferramenteiro não tem mais a mesma importância, sem falar na redução dos inspetores de qualidade, dos gráficos, dos mineiros, dos portuários, dos trabalhadores da construção naval etc.

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “*polivalente e multifuncional*” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural. (ANTUNES, 2010b, p.24, grifos do autor).

Sobre os ritmos e condições de trabalho no Brasil, destaca que o capitalismo brasileiro se apoia, desde a década de 1950, em “[...], um processo de superexploração da força de trabalho, dado pela articulação de baixos salários, jornada de trabalho prolongada e de fortíssima intensidade em seus ritmos, [...]” (ANTUNES, 2010b, p.15). Assim é o setor da construção civil no Brasil.

Dentro desse período demarcado por Souza (2012), é imprescindível destacar não só as mudanças ocorridas a partir da década de 1990 no país com a propalação intensa das políticas neoliberais nos governos Collor e FHC, mas, especialmente, àquelas ocorridas na economia brasileira na última década, pois essas mudanças possibilitaram uma maior ascensão dessa “nova classe trabalhadora” apontada por ele.

Entre outros setores produtivos e da economia, a indústria da construção civil brasileira tem experimentado, dentro da última década, um intenso crescimento. Grande parte

dos fatores que impulsionaram esse crescimento está relacionada às políticas governamentais “anti-cíclicas” dos governos Lula/Dilma do Partido dos trabalhadores – PT de combate à crise econômica do capitalismo que se instaurou na economia mundial a partir de 2008.

Essas políticas consistiram em medidas de aquecimento da economia nacional que se pautaram no incentivo ao consumo interno através da elevação do número de empregos, da política de valorização do salário mínimo, do acesso ao crédito e dos programas de transferência direta de renda. Além disso, houve grandes incentivos a alguns setores produtivos nacionais e o setor da construção civil foi o mais privilegiado nesse quesito.

De acordo com a Pesquisa Anual da Indústria da Construção 2009 – PAIC 2009 (2009, p.28), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE:

A atividade empresarial da construção foi influenciada positivamente por um conjunto de fatores diretamente relacionados com a dinâmica do setor, tais como: crescimento da renda familiar e do emprego; acréscimo no consumo das famílias; aumento do crédito; maior oferta de crédito imobiliário; crescimento nos desembolsos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES; expansão das obras realizadas pelo Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, que impulsionaram principalmente as obras de infraestrutura; e a redução do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI de diversos materiais de construção. (PAIC, 2009, p.28).

Além dos fatores mencionados, em 2009 foi lançado pelo governo federal o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV, que se tornou o maior e o mais importante programa brasileiro de política habitacional e, como assinala os dados oficiais do governo¹¹, tem contribuído significativamente para o crescimento da indústria da construção civil e na elevação desse setor na participação do Produto Interno Bruto – PIB nacional.

A coalizão de forças que formou e que forma os governos mencionados, (hoje com grandes chances dessas alianças se desfazerem e desse bloco ser implodido devido, entre outros fatores, ao agravamento dos efeitos da crise econômica mundial no Brasil), é uma composição constituída por diferentes frações da classe dominante e por setores da classe trabalhadora inseridos nesta de forma subalterna. Essa coalizão pautava um projeto político e econômico cunhado de neodesenvolvimentismo ou novo desenvolvimentismo. Outras denominações também são atribuídas, pois ainda não existe um consenso na clivagem do termo. Carneiro (2011) prefere colocar que esse tipo de programa de políticas econômicas e

¹¹ Informações disponíveis em: <<http://mcmv.caixa.gov.br/minha-casa-minha-vida-estimula-mercado-da-construcao-civil/>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

sociais transita entre o social-desenvolvimentismo e o nacional-desenvolvimentismo, e, seria, na verdade, uma síntese desses. A respeito do neodesenvolvimentismo Boito (s/d, p.5) evidencia que: “[...], é um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país”. O referido autor aponta alguns elementos que caracterizam esse programa:

[...], a) políticas de recuperação do salário mínimo e de transferência de renda que aumentaram o poder aquisitivo das camadas mais pobres, isto é, daqueles que apresentam maior propensão ao consumo; b) forte elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES) para financiamento das grandes empresas nacionais a uma taxa de juro favorecida ou subsidiada; c) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil para exportação de mercadorias e de capitais (DALLA COSTA, 2012); d) política econômica anticíclica – medidas para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica e e) incremento do investimento estatal em infraestrutura. Mais recentemente, o Governo Dilma iniciou mudanças na política de juro e cambial, reduzindo a taxa básica de juro e o *spread* bancário e intervindo no mercado de câmbio para desvalorizar o real, visando a baratear o investimento produtivo a oferecer uma proteção – muito tímida, é verdade – ao mercado interno. [...]. (BOITO JÚNIOR, s/d, p.5).

As características que fazem esse tipo de desenvolvimentismo ser menos audacioso que as políticas desenvolvimentistas do período de 1930 a 1980 são também apontadas, quando o autor evidencia que:

[...], a) apresenta um crescimento econômico que, embora seja muito maior do que aquele verificado na década de 1990, é bem mais modesto que aquele propiciado pelo velho desenvolvimentismo, b) confere importância menor ao mercado interno, posto que mantém a abertura comercial herdada de Collor e de FHC, c) atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local (BRESSER-PEREIRA, 2012) d) aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em condições históricas novas, uma reativação da função primário-exportadora do capitalismo brasileiro, e) tem menor capacidade distributiva da renda e f) o novo desenvolvimentismo é dirigido por uma fração burguesa que perdeu toda veleidade de agir como força social nacionalista e antiimperialista (*sic.*). [...]. (BOITO JÚNIOR, s/d, p.6).

No que tange a luta sindical, Carneiro (2011) destaca que as medidas de aquecimento do mercado de trabalho verificadas nos governos Lula/Dilma têm permitido uma maior liberdade sindical e um aumento da capacidade de negociação da classe trabalhadora. Nesse

sentido, ressaltamos que:

O capitalismo brasileiro mudou e a estrutura de classes se transformou muito. Hoje, os assalariados urbanos são, no setor privado, um contingente com longa experiência de luta sindical e, no setor público, trabalhadores, em grande parte, concursados e, por isso, com maior capacidade de pressão. Desde a crise da ditadura militar, há mais de 30 anos, os funcionários públicos vêm aprendendo a praticar o sindicalismo. [...]. Essa situação difere muito da situação vivida pela classe operária do imediato pós-30: recém egressa do campo, sem experiência de organização e de luta reivindicativa e muito sensível ao apelo populista [...]. (BOITO JÚNIOR, s/d, p.3).

Um exemplo das mudanças nas lutas sindicais nesse período foi que em 2010, depois de um período de refluxo na luta sindical, os trabalhadores do setor da construção civil organizaram uma greve em João Pessoa – Paraíba. Desde então, esses trabalhadores têm galgado ganhos econômicos crescentes¹². O crescimento desse setor a nível local (João Pessoa-Paraíba) permitiu a reorganização e retomada das lutas do SINTRICOM-JP. Essa foi a conjuntura econômica de desenvolvimento dessa “nova classe trabalhadora” na última década.

Retomando Souza (2012), consideramos que é insuficiente uma caracterização dessa classe pautada apenas na elevação da renda e do poder de consumo e no lugar que ela ocupa no mundo do trabalho. O referido autor contesta que essa “nova classe” em ascensão é uma “nova classe média”, pois, para ele, ela tem uma visão de mundo diferenciada da classe média tradicional. Acerca da referida classe, destaca que:

[...], a realidade cotidiana dessa classe, ou seja, sua visão de mundo “prática” - que se materializa em ações, reações, disposições de comportamento e, de resto, em todo tipo de atitude cotidiana concreta consciente ou inconsciente – não tem a ver com o que se entende por “classe média”, na tradição sociológica, em nenhum sentido importante. Ainda que “classe média” seja um conceito vago (e, exatamente por conta disso, excelente para todo tipo de ilusão e violência simbólica que se passa por “ciência”), ela implica, em todos os casos, um componente “expressivo” importante, e, conseqüentemente, uma preocupação com a “distinção social”, ou seja, um estilo de vida em todas as demissões que permita afastá-la dos setores populares e aproximá-la das classes dominantes. Aqui não se trata de “renda”, já que efetivamente pode-se ter uma renda relativamente alta e uma condução de vida típica das classes populares. [...]. (SOUZA, 2012, p.46-47).

¹² Informação disponível em: <<http://www.sintricomjp.com.br/institucional/tabela-salarial/>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

Souza (2012) destaca que a classe média tem acesso a um capital cultural que a distingue dessa “nova classe trabalhadora” em termos de oportunidades no mercado de trabalho e no que tange ao jogo de distinção social. O autor mencionado destaca que a:

A nova classe trabalhadora não participa desse jogo de distinção que caracteriza a classe alta e média. Como na reportagem de um número recente da revista *Negócios e Finanças*, que foi pensada como um “elogio” a essa classe, mas que estranha que a classe C não se mude de bairro quando ascende economicamente, ela tem opções e gostos muito diferentes. Ela é “comunitária” e não “individualista”, por exemplo, nas suas escolhas. Ficar no mesmo lugar onde se tem amigos e parentes é mais importante que se mudar para um bairro melhor. Mas, antes de tudo, ela não teve o mesmo acesso privilegiado ao capital cultural – que assegurava os bons empregos da classe média no mercado e no estado – nem, muito menos, ao capital econômico das classes altas. Nossa pesquisa mostrou que essa classe conseguiu seu lugar ao sol à custa de extraordinário esforço: à sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, à dupla jornada na escola e no trabalho, à extraordinária capacidade de poupança e de resistência ao consumo imediato e, tão ou mais importante que tudo que foi dito, a uma extraordinária crença em si mesmo e no próprio trabalho. (SOUZA, 2012, p.49-50, grifos do autor).

Nesse ponto, encontramos semelhanças com os trabalhadores que são sujeitos desta pesquisa, pois mesmo com a elevação de sua renda média não demonstram nenhum interesse de sair de seus lugares de origem de forma definitiva e vir morar na capital, porque consideram ter mais qualidade de vida em suas cidades. A proximidade com a família também é um fator de grande relevância para a permanência desses sujeitos nas regiões do interior do estado e talvez porque as possibilidades de se distinguir socialmente nesses lugares sejam maiores do que em João Pessoa.

Em seu livro “A ralé brasileira: quem é e como vive”, Jessé de Souza (2009) caracteriza, com a mesma perspectiva metodológica aqui apresentada para definir essa “nova classe trabalhadora”, uma classe que não consegue ter uma inserção produtiva no mercado, com poucas chances de mobilidade social e que é a mais excluída de nossa sociedade. Uma classe ainda muito desassistida no que tange as políticas públicas governamentais, na qual vemos crescer o índice de criminalidade e de extermínio de seus jovens. Segundo ele, essa classe é assim chamada em seu livro, não por preconceito, mas para evidenciar o lugar na estrutura social brasileira que foi “separado” para essas pessoas. Em termos comparativos, a “nova classe trabalhadora” que vai chamar de “batalhadores” se posiciona dentro da estrutura de classes brasileira. Para o autor,

[...]. No setor logo acima da “ralé” que abrange também setores importantes de uma “elite da ralé” capaz de ascensão social – desde que existam oportunidade de qualificação e de inserção produtiva no mercado competitivo – é que encontramos a nova classe trabalhadora. Essa é uma classe quase tão esquecida e estigmatizada quanto a própria “ralé”. Mas, ao mesmo tempo, conseguiu, por intermédio da conjunção que serão discutidos em detalhe a seguir, internalizar e in-corporar disposições de crer e agir que lhe garantiram um novo lugar na dimensão produtiva do novo capitalismo financeiro. (SOUZA, 2012, p.47-48).

Sousa (2012) defende que existe um saber transmitido de uma geração para outra que torna membros de uma classe mais habilidosos que outra para enfrentar algumas situações que lhes são impostas. Isso não é algo natural, mas aprendido no seio familiar, porém é sim, por muitas vezes, naturalizado. Um exemplo são as aptidões de crianças e jovens de classe média para o estudo e a disciplina para o trabalho aprendida pelas camadas mais baixas. O referido autor explica que entre os “batalhadores”, os valores familiares transmitidos constituem uma “ética para o trabalho” e ressalta que a “ética para o trabalho” da “verdadeira” classe média está pautada numa “ética para o estudo.” A classe média tem uma vantagem no que tange ao acesso, através do processo de escolarização, ao capital cultural que lhe confere as melhores oportunidades para conseguir os mais concorridos postos de trabalho num mercado extremamente competitivo.

Para a transmissão desses valores que Souza (2012) vai chamar de “capital familiar”, se faz necessário uma família minimamente estruturada. Nesse sentido, esse autor coloca que os batalhadores entrevistados em sua pesquisa “possuem família estruturada, com a incorporação dos papéis familiares tradicionais de pais e filhos bem desenvolvidos e atualizados” (SOUZA, 2012, p.50), e, dessa maneira se diferenciam da “ralé” estudada em seu primeiro livro, pois segundo ele:

[...]. A família típica da “ralé” é monoparental, com mudança frequente do membro masculino, enfrenta problemas graves de alcoolismo, de abuso sexual sistemático e é caracterizada por uma cisão que corta essa classe ao meio entre pobres honestos e pobres delinquentes. É a classe vítima por excelência do abandono social e político com que a sociedade brasileira tratou secularmente seus membros mais frágeis. [...]. (SOUZA, 2012, p.50).

Em um dos trechos das entrevistas feitas com trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão podemos evidenciar a transmissão desse “capital familiar” mencionado por Souza (2012). No trecho o entrevistado afirma que:

No meu ponto de vista, eu já me sinto feliz quando eu chego em minha casa com o pouco salário que eu ganho. Chego, compro as coisinhas que necessita para dentro de casa que esteve no meu alcance, então, que vejo meu filho e minha esposa ou qualquer coisa ver que tá pedindo e eu ter a condição de com aquele meu pouco ganho, dinheiro que eu ganhar, eu empregar naquilo ali, então eu me sinto feliz. Então de qualquer forma já tô dando um exemplo para minha família conseguir, conseguir fazer a mesma coisa, né? (J.S.M, 2013).

Os “batalhadores”, geralmente, desde a infância ou início da juventude têm que conciliar trabalho e estudos, isso porque

[...]. A necessidade do trabalho se impõe desde cedo, paralelamente ao estudo, o qual deixa de ser percebido como atividade principal e única responsabilidade dos mais jovens como na “verdadeira” e privilegiada classe média. Esse fator é fundamental porque o aguilhão da necessidade de sobrevivência se impõe como fulcro da vida de toda essa classe de indivíduos. [...]. (SOUZA, 2012, p.51).

Sem sombra de dúvidas, essa é a realidade dos sujeitos desta pesquisa. Geralmente, esse histórico faz parte da realidade não só dos trabalhadores entrevistados neste trabalho, mas do público da Educação de Jovens e Adultos que encontramos nas escolas públicas tentando dar continuidade aos estudos em turmas noturnas, depois de uma longa jornada diária de trabalho.

Sousa (2012, p.51) destaca que as disposições desenvolvidas entre os “batalhadores” nesse processo de transmissão do “capital familiar” são a “disciplina, autocontrole e comportamento e pensamento prospectivo”. Disciplina para acordar muito cedo todos os dias, enfrentar uma longa e intensa jornada diária de trabalho e para conseguir cumprir metas estabelecidas num trabalho por produção, mesmo que tenha que comprometer bastante a sua saúde. Autocontrole para suportar as humilhações e as condições precárias de trabalho e assim oferecer um futuro melhor que o seu para seus filhos. Pensamento prospectivo para ascender de servente à profissional (pedreiro, fachadeiro, carpinteiro etc.) ou, quem sabe, tornar-se um mestre de obras.

Podemos identificar essas disposições no relato da coordenadora pedagógica e assessora financeira do SINTRICOM-JP sobre a vida desses trabalhadores na obra. A entrevistada relata que:

[...]. Assim, quando eu me lembro de muitos trabalhadores que sempre diziam que estavam ali porque queriam construir alguma coisa pra sair daquele ramo de trabalho, né? Às vezes pra montar um negócio pra ele, montar uma venda, comprar uma terra, comprar um boi, um cabrito, um negócio pra sair da construção civil pra voltar pra origem dele, que a base do pessoal é rural mesmo, né? E que às vezes ele acaba se identificando e crescendo dentro da empresa, né? Tem esse lado aí, que acaba se profissionalizando, pegando gosto. Como tem alguns que continuam, começam como servente e terminam como ajudante de obra e se aposentam naquilo. Nem conseguiu ganhar dinheiro pra alimentar o sonho fora daquela realidade, ou vai fazendo no paralelo, os filhos vão crescendo, vão tomando de conta, e ele sabe que tem que continuar aqui pra ter um capital de giro pra estar mantendo aquela realidade ali. [...]. Aí eles vêm, e a construção civil é muito bruta, né? E ela, ela traz um trabalhador como se ele nem fosse gente, joga ali dentro do canteiro e ele não tem uma vida, a vida dele é uma vida muito difícil ali dentro do canteiro. Alguns conseguem ver diferenças, fazer leituras diferentes, se identificar com o trabalho, são uns artistas e eles se identificam com aquilo dali, mas mesmo assim a relação de trabalho dentro da construção civil é uma relação de trabalho muito bruta. Você viu o depoimento que eu disse dos trabalhadores, quer dizer, o homem ali na frente, quer dizer, quando você olha pro dono da empresa e olha pros trabalhadores já tem uma diferença gritante, né? De físico, de fala, de postura, de beleza, né? Então é uma diferença enorme, então quando é que o trabalho, ele, o trabalho no entendimento é como Gonzaguinha canta, o trabalho devia ser tudo isso, o trabalho devia ser a mola mestra, quer dizer, a vida sem trabalho, o homem sem trabalho ele não tem honra, né? [...]. (M.J.N.M.A, 2014).

As condições de ascensão social para esses trabalhadores são muito limitadas. Tornar-se um operário com registro na carteira de trabalho pode ser considerado, em relação às condições de subemprego ou de desemprego que o campo lhes oferecia, um degrau a mais na estrutura social na qual estão inseridos. É comum, entre esses trabalhadores, relatos pessoais de superação frente à escassez de empregos e à precarização dos postos de trabalho disponíveis. Aqueles que trabalharam no campo explicam que na construção civil têm, ao menos, uma relativa estabilidade, porém não consideram menos pesado o ritmo e a intensidade do trabalho nesse setor quando comparados com o que faziam no campo. Nesse sentido,

O que caracteriza toda classe trabalhadora é a sua “inclusão subordinada” no processo de acumulação do capitalismo em todas as suas fases históricas. O trabalhador, ao contrário da “ralé” e de todos os setores desclassificados e marginalizados, é reconhecido como membro útil à sociedade e pode criar uma narrativa de sucesso relativo para sua trajetória pessoal. [...] No período fordista ou no setor ainda fordista da classe trabalhadora tradicional, essa narrativa tende a ser construída com base em vínculos comunitários a partir de um destino que é percebido como comum pelos trabalhadores. O sindicato, as greves, o partido político e as associações de classe são o

reservatório desse tipo de necessidade e sentimento compartilhado. (SOUZA, 2012, p.52-53).

A construção dessa narrativa coletiva tem sido um esforço do Sindicato junto aos trabalhadores desde o surgimento do Grupo Zé Peão. Como vimos no primeiro capítulo, a Escola Zé Peão também foi idealizada não só para contribuir com o processo de escolarização desses trabalhadores, mas também para colaborar com a constituição desses vínculos comunitários.

Um dos objetivos do modo de produção flexível é enraizar o discurso de que os trabalhadores fazem parte de empresas democráticas, valorizando a criatividade, a versatilidade e a proatividade individual, promovendo uma “horizontalidade comunicativa” e não mais hierarquizada como no modelo fordista, incentivando a competitividade entre seus “colaboradores” e, dessa forma, colocando em cheque as formas de organização comunitária na busca de conquistas coletivas por direitos. Destacamos que:

[...]. A época em que vivemos é a época da dominação do capitalismo financeiro porque foi possível articular e vincular a aceleração do giro do capital e o corte das despesas com controle e vigilância da força de trabalho com uma bem perpetrada violência simbólica. [...]. Desse modo, a própria destituição e precarização das condições de trabalhador, pode ser encoberta e distorcida como triunfo da criatividade, da ousadia, da coragem e da liberdade. (SOUZA, 2012, p.54).

Esse discurso tem mais chances de se enraizar quando as condições degradantes de trabalho foram minimizadas, eliminadas ou não são tão evidentes. Em países que não estão no centro do capitalismo, como o Brasil, encontraremos ainda as formas de exploração mais primitivas de trabalho humano, como o trabalho escravo, portanto, não será difícil encontrar setores, especialmente aqueles que absorvem muita mão de obra desqualificada, que ainda não ofereçam as condições mínimas de trabalho para seus trabalhadores. O setor da construção civil no Brasil, por exemplo, ainda consegue conjugar baixos salários com superexploração da força de trabalho e condições de trabalho aviltantes.

Em João Pessoa, a existência de um Sindicato que tenta dialogar minimamente com a base e que pauta lutas que vão de encontro com os interesses da classe patronal, garante a presença de um discurso diferente, abrindo espaço para que alguns contrapontos sejam levantados não só de forma localizada, mas como uma narrativa de luta para a categoria¹³.

¹³ Essa afirmação se referencia nas lutas que o SINTRICOM-JP tem abarcado desde que o grupo Zé Pião se

Além disso, a classe patronal em João Pessoa, nega muitos direitos conquistados nos últimos anos, como o registro da remuneração do trabalho por produção no contra-cheque, e dificulta também a conquista de melhores condições de trabalho para os operários, como um café da manhã mais reforçado, por exemplo. Hoje, esses trabalhadores iniciam uma jornada de trabalho diária com o direito de comer apenas dois pães com margarina e um pouco de café. Há tempos tenta-se mudar isso, mas sem muito sucesso¹⁴. Dessa maneira, é impossível os trabalhadores não perceberem as contradições na relação com seus patrões e, dessa forma, se tornarem totalmente passivos frente aos problemas que lhes são impostos.

Portanto, veremos nas narrativas dos trabalhadores sobre o que consideram importante aprender para o trabalho e para a vida, a presença de discursos de matrizes distintas – pautados nas contradições *Capital versus Trabalho* – que estão em disputa na construção da identidade desses operários.

3.1 A Pedagogia das Competências no canteiro de obras e a aprendizagem de direitos frente aos interesses do Capital

Os trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão estão inseridos no mundo do trabalho que se organiza dentro da lógica toyotista ou da acumulação flexível. O trabalho “por produção” é um dos elementos mais evidentes da presença desse modelo produtivo dentro da obra.

Esses trabalhadores têm um salário base para uma carga horária de 44 horas semanais que se divide em nove horas diárias de segunda a quinta-feira e oito horas na sexta-feira. Porém, as metas de produção estabelecidas pelas empresas levam esses trabalhadores a se comprometerem com jornadas de trabalho prolongadas e exaustivas, para assim aumentar sua remuneração.

O trabalho por produção é uma forma bem pertinente de flexibilizar os direitos desses trabalhadores no que tange ao pagamento das horas extras. No regime de produção não se incide os 80% sobre a hora normal que eles teriam direito, de acordo com a convenção coletiva da categoria, se essa produção fosse calculada como hora extra.

tornou direção desse sindicato. O grupo permanece até os dias atuais, porém, não mais com os mesmos membros da década de 1980, alguns permaneceram outros não. Neste trabalho não temos como apresentar com profundidade como tem sido a relação do Sindicato com sua base desde então.

¹⁴ Em anexo temos a última página do Boletim Bimestral do SINTRICOM-JP, Ano 7, nº 21 de maio de 2013, na qual encontraremos a divulgação da campanha de conscientização do Sindicato para que as empresas registrem a remuneração do regime de produção no contracheque e para que elas despertem para a necessidade de se oferecer uma alimentação melhor para os seus trabalhadores.

O regime de produção é algo tão consolidado que a categoria conseguiu, ao menos, uma conquista legal que foi o registro no contracheque da remuneração proveniente desse regime de trabalho. Além disso, o reajuste dos valores do trabalho por produção devem ser, proporcionalmente, iguais aos reajustes salariais da categoria.

A seguir, vamos apresentar outros elementos do toyotismo que não são tão evidentes, mas que estão presentes no canteiro de obra. Esses elementos estão pautados nas disposições e capacidades que devem ser desenvolvidas para o trabalho na obra. Nas falas evidenciadas, encontraremos uma das aprendizagens exigidas por esse novo modo de organização do trabalho:

Para mim é importante! A cada dia que você passar a aprender uma coisa diferente é melhor ainda, “né”? Porque tudo o que você aprendeu, você não vai se arrepender porque aprendeu aquilo. Se eu e você “trabalha” numa função, no caso da minha função de pedreiro, se amanhã eu tiver a oportunidade de pegar outra função que for, vamos dizer de eletricista, sempre para mim é futuro. *Por quê?* Porque se eu chegar aqui no prédio, eu sou pedreiro, tá precisando de um eletricista aqui, uma urgência para ligar uma extensão, uma coisa assim, digo: “ôpa, eu ligo”. “Se garante?” “Eu ou!” No outro dia aparece: “mas tem um pilar para abafar, o carpinteiro tá doente. Não vem. Como é que vai terminar de encher esse, de abafar esse pilar?” Eu digo: “oxe, o cara que vai, tá aqui”. “Se garante?” “Oxe! É comigo mesmo. Vamos simhora?” É porque, às vezes, nunca é demais, né? (P.A.P, 2013).

Mas por que P.A.P? Você vai receber um pouco mais por isso? Eles vão pagar também ou por quê? Não, porque minha necessidade ajuda. *Ajuda? Num entendi...* Porque, vamos supor: Adelfôncio, ele é carpinteiro. Eu sou pedreiro, aí Adelfôncio tem dois pilar para ele abafar, aí Adelfôncio num veio, aí por isso a obra vai ficar parada porque ele num veio, num tinha o carpinteiro. Se eu souber abafar o pilar, o mestre vai dizer: “Pedin, vai lá em cima. Lá tem um pilar para abafar que Adelfôncio deu um pau, alguma coisa aí e ele num pôde vim. Dá para tu ir lá?” Eu digo: “oxe, vou sem problemas nenhum”. Que nem a semana passada, o guincheiro lá pegou um “carrin”, foi quarta-feira, pegou um carrin, encheu de cerâmica, quando ele foi levar o carrin para botar dentro do elevador, o carrin tombou com ele e ele deu um jeito na perna e a obra parou. Aí disse: “e aí agora? O guincheiro foi embora”. Só foram ligar e falar: “oxem, Pedro tá aí. Manda Pedro”. A menina disse: “mas ele pode?” “Pode sim, que ele é classificado como guincheiro, pode colocar ele no elevador”. Quer dizer, já num parou a obra. *Entendi! A vantagem é não parar a obra, mas num tem nenhuma vantagem financeira...* Não! O salário é o mesmo. É o mesmo. É o mesmo. *A vantagem é não parar a obra, porque se parar a obra o que que...* Para todo mundo né? E se tem um cara para ficar no lugar de Delfôncio, quer dizer o pessoal vai ficar agradecido, principalmente o mestre, o dono, todo mundo. *Unrum! Entendi!* Né, verdade? Por exemplo: ele é carpinteiro, aí Doquinha e seu Zé são dois carpinteiros. Aí Hidelfôncio adoeceu, aí vai atrasar porque Adelfôncio num veio, mas se já tiver o cara daquela mesma função que entende, é só você pegar. Mas vamos, ou mestre fale com Doquinha para Zé, para Toin vim. Aí Toin vai lá e chega o pau. Quer dizer que nem atrasou o lado de seu Zé, nem

o lado da obra, num é verdade? *Unrum!* (P.A.P, 2013).

Os trabalhadores-educandos entrevistados são enfáticos e repetitivos ao dizerem que para o trabalho devem *aprender a fazer de tudo um pouco* no que tange às funções diretamente ligadas à produção da mercadoria. Quando perguntamos o porquê, respondem que é para obra não parar. Não existem ganhos financeiros diretos, mas a obra não pára e todos ficam agradecidos, especialmente, o dono e o mestre.

Evidenciamos nessa fala um dos elementos do modelo de organização flexível ou toyotismo: *o trabalhador polivalente/multifacetado*. Nesse sentido, ressaltamos que:

[...], é preciso notar que a implementação dos sistemas de organização flexível, em especial o toyotista, gerou não apenas aumento da produtividade, mas também possibilitou às empresas adquirir maior flexibilidade no uso das suas instalações e no consumo da força de trabalho, permitindo-as, portanto, elevar com rapidez até então inatingível sua disposição de atendimento à demanda sem ter de aumentar para isso o número de trabalhadores – ao contrário, o efetivo de trabalho tem sido reduzido drasticamente. (PINTO, 2010, p.33).

Outra questão que podemos evidenciar nesse modelo produtivo, de acordo com Pinto (2010), é a necessidade de manter os trabalhadores estressados para que esses produzam mais. Gerou-se um sistema de “gerência pelo estresse”. Podemos evidenciar isso nessas falas:

Sempre tem o dia que o cara não se bate bem com o mestre, que o mestre não se bate bem com você, tem dia que o mestre tá estressado, tem dia que quem tá estressado é o cara, a gente fala com o cara: “mestre, hoje num tá nos meus dias”. Tem vez que “mode” uma pequena besteira o mestre manda ir lá concertar, tem que vez que “mode”, vez que nem para passar dá, mas o mestre: “não isso aí passa, deixa isso para lá...” (*Risos*). Tem dia que tem um cabelo de sapo, aí ele: “vai lá e ajeite!” (P.A.P, 2013) *Até ele tá estressado, né?* Tem que controlar né, Pedro? (J.S.M, 2013). É. Outro dia eu fui lá, ele mandou eu fazer o serviço, eu fiz, aí ele chegou assim e disse: “Pedro, esse serviço, esse negócio num tá certo não!” “Tá mestre!” Ele disse: “tá não! Vamos conferir?” Eu disse: “bora!” Um cabelo de sapo! (P.A.P, 2013). *O que é um cabelo de sapo?* Fininho... (P.A.P, 2013). Quase nada, menos de um centímetro. Não, quase nada! (J.S.M, 2013). (*Risos*). Num dá nem duas linhas. Aí ele disse: “Pedin, vamos ali, porque se deixar o erro vai começar, né?” Eu disse: “tá certo”. Aí quando foi no outro, aí ele disse: “agora você bote o esquadro para o outro lado”. “Certo!” Mas o “caba” botava aqui, aí eu fui e achei o erro. Tinha um erro “pequeninin” e num era de mim, era do outro. Aí eu disse: “vamos ali?” Ele disse: “bora!” Aí eu disse: “e esse aí foi eu?” Aí ele disse: “esse aí passa”. Naquele dia ele estava estressado, no outro ele num tava mais (P.A.P, 2013). Então, é como já falei, faz parte do estresse, né? (J.S.M, 2013). Faz, faz! (P.A.P, 2013). De um e de outro! (J.S.M, 2013).

É do cotidiano. Tem dia que um tá estressado, tem dia que é o outro. Tem dia que tá bom, tem dia que tá ruim e vai levando a vida (J.N.S, 2013).

[...]

Mas tem que fazer. Eu trabalho na produção e num tem negócio de num fazer não. Tem que fazer. *Entendi...* É (J.N.S, 2013).

Nas falas apresentadas ainda podemos encontrar outro elemento relacionado ao toyotismo, a “gestão pelos olhos”. A respeito da “gestão pelos olhos” vemos que:

[...]. A centralização de várias funções dentro de postos polivalentes trouxe facilmente à vista das gerências o trabalho defeituoso, ou então o acúmulo de estoques, evidenciando capacidade produtiva ociosa. Isso tornou possível um controle ativo sobre os trabalhadores e desenvolveu a chamada “gestão pelos olhos” [...]. (PINTO, 2010, p.73-74).

A dinâmica do regime de produção (“a obra não pode parar”) impulsiona esses trabalhadores à “aprender a fazer um pouco de tudo” dentro da própria obra. O canteiro de obra é o seu espaço de formação profissional. Em uma célula que eles chamam de “cordão”, um trabalhador pode exercer mais de uma função, dessa forma, alguns trabalhadores menos qualificados acabam aprendendo com os mais qualificados ou experientes. Não são poucas as reclamações de serventes trabalhando como pedreiros e recebendo como serventes porque as empresas resistem em registrar sua nova qualificação na carteira de trabalho.

Na construção civil, apesar das exigências cada vez mais frequentes no que diz respeito à qualificação de parte de sua mão de obra, essas ainda são mínimas para a maioria dos trabalhadores que compõem esse setor. Nesse sentido,

[...]. A reprodução do trabalho na construção civil não é realizada por meio de uma seleção e treinamento formal, e com isto, as empresas acabam submetendo suas regras de comunicação e estrutura organizacional aos hábitos provenientes da cultura de seus operários – cultura essa, ainda ligada à sua origem social, o campo, de onde vieram os primeiros migrantes – e pactuam com a hierarquia de poder estabelecida no interior da estrutura de ofícios, centralizada pelo mestre-de-obras. (FRANCO, 1995, s/p)¹⁵.

Dentro do próprio “cordão” os trabalhadores têm a “liberdade” de negociar entre si as formas de atingir as metas que foram estabelecidas. Além disso, geralmente, é o pedreiro que “combina” com os serventes os valores que serão pagos pelo trabalho que será realizado sob o

¹⁵ É um documento indexado sem número de páginas. Encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta/eliete/indice/>>. Acesso em: 8 ago. 2013. (Cap. 2 / Tópico 2.2).

regime de produção. A empresa apenas é informada dos valores acordados e paga o combinado a cada trabalhador. Ela tenta transferir aos trabalhadores algumas funções de gerência. Assinalamos que:

[...]. Essa horizontalização “do comando hierárquico das empresas, no entanto, levou a que o treinamento e o controle sobre a dedicação e a produtividade dos trabalhadores fossem mantidos por eles mesmos, pelos “companheiros de equipe” em que se transformam”. (PINTO, 2010, p.76).

Além disso, podemos notar que o modelo de produção flexível trouxe para as empresas uma horizontalidade em termos comunicacionais. Na fala que segue é possível identificar essa estratégia.

Tem vez que você ainda sabe mais do que o mestre. *Sei*. Entendeu? Porque o mestre “tá” para oitenta peão e você ali sozinho, você faz ali Doquinha e Doquinha: mas rapaz aquilo dali o mestre mandou eu fazer, eu vou fazer, mas “tá” errado. Mas como Doquinha é um bom chegado do mestre. Ele diz: mestre o senhor num leva a mal não? Não, pode falar “homi”, “oxen”! O mestre só tem raiva quando o “caba” fala um negócio que, atrasado, mas se falar adiantado, nunca vai. Ele mandou uma medida aqui, Doquinha vá lá. Mestre num dá certo não. Mas Doquinha diz: ah, se o mestre mandou eu fazer, eu “tô” ganhando é o meu, *uhum*. Eu vou fazer! Mas se Doquinha: mestre, num me leve a mal não, mas aí tá errado. Tá errado Doquinha? Vamos olhar no projeto. Abre o projeto e diz: Doquinha e num é que é verdade. O negócio tá errado mesmo, num é assim não, é por aqui. O mestre vai ficar mais amigo de Doquinha, [...], e outra coisa, o cara fez sabendo que tava errado. A mesma coisa: eu “tô” aqui fazendo uma parede, ela vem dez centímetro para aqui e eu “tô” lá e Doquinha “tá” vendo que “tá” errado, quando eu faço a parede, Doquinha diz: Pedro essa parede “tá” errada, eu vi e num quis dizer nada. Condenado, eu sou teu amigo mais não. Tu num viu que tava errado, por que tu num disse logo? O cara fica para não viver com um negócio desse, num fica não Doquinha? (P.A.P, 2013). Fica! (J.N.S, 2013).

Essa horizontalidade tem por finalidade tornar os trabalhadores maleáveis frente aos interesses empresariais. Na verdade, esse tipo de estratégia tem por objetivo levá-los a acreditar que uma comunicação menos autoritária faz desaparecer os grandes conflitos de interesses existentes entre eles e os donos do meio de produção. Destacamos que:

[...] Na verdade, as demandas impostas ao novo trabalhador ocidental, quais sejam, expressar a si próprio e a se comunicar, escondem o fato de que essa comunicação e expressão são completamente predeterminadas no conteúdo e na forma. [...], o trabalhador “flexível” aceita a colonização de todas as suas

capacidades criativas em nome de uma “comunicação” que se realiza em todas as suas vicissitudes exteriores, executando-se sua característica principal de autonomia e espontaneidade. (SOUZA, 2012, p.37).

De acordo com Pinto (2010), a nova dinâmica de trabalho imposta sobrecarrega os trabalhadores no que tange ao cumprimento das metas e, nesse sentido, a comunicação entre eles gira em torno das demandas impostas pela empresa. Além disso, a produção celularizada dá uma nova configuração espacial ao processo produtivo dentro da empresa, facilitando a vigilância desses operários por parte do mestre-de-obras. O autor citado destaca que:

Contrariamente ao que parece, as células de produção isolam os trabalhadores restringindo pela sobrecarga de trabalho, qualquer tipo de contato mais pessoal durante as atividades, [...]. O espaço celularizado também impede aos trabalhadores se comunicarem sem serem vistos ou ouvidos, dificultando qualquer tipo de articulação sem que a administração não saiba. (PINTO, 2010, p.75).

Porém, como vimos que existe a presença de uma narrativa coletiva que vai de encontro com os interesses das empresas, que parte do trabalho do Sindicato, esses trabalhadores encontram seus espaços de comunicação e articulação. Os trabalhadores-educandos da Escola Zé Peão, que geralmente ficam alojados na obra, passam mais tempo juntos e ainda possuem o espaço da Escola para discutir e também “desabafar” alguns problemas que vivenciam no canteiro de obra.

O pensamento prospectivo, mencionado neste capítulo, e as oportunidades escassas de ascensão profissional se conjugam num mesmo processo no qual, com o objetivo de serem classificados em suas carteiras de trabalho com um nível maior, esses operários trabalham até de graça para aprender uma função. Não existem garantias de que ele vai ser classificado com um nível maior, mas, mesmo assim, estão dispostos a fazer alguns sacrifícios, como observamos a seguir nas narrativas dos entrevistados:

Ele aprende de tudo um pouco e para isso é só ter experiência e também trabáia um bucado de dia de graça, viu? Eu trabalhei um bucado de dia de graça, de graça assim... Eu ganha a minha “diarinha” seca e seu Zé ganha três vezes mais do que eu. Por quê? Eu trabalhei de pedreiro em 2001 no Bairro de São José, numa obra com Oliveira em Gurinhém. Eu morava em Gurinhém, então ele chegava na segunda-feira “molim”, “molim”, bebo perdido, parecia que tinha sido feito naquele instante e dizia: “olha Pedin, o bicho hoje tá pegado”. Então ele tirava duas mestras mais eu, esticava a linha e “tá ponteadado Pedin”. “Olha eu tô naquele banheiro ali, qualquer coisa você

me chame”. Pedia dois traços de massa e eu metia o aço para cima, tome parede. O mestre chegava: “cadê Oliveira?” Eu digo: “tá deitado ali, homi”. “Deixa ele para lá e faça o seu ai, depois você ver o resultado”. Olha aí, num “tô” vendo o resultado hoje. Mas os “caba” chegava e falava: “mas rapaz, tu é besta demais!” Mas por mim... Quando era na quinzena ele ganhava pia a quinzena dele e eu sabia que era eu. Ele me dava uma gorjentina de cinquenta, trinta conto e eu ficava feliz da vida porque eu tava vendo o futuro, né? (P.A.P, 2013). Se preparando para o futuro (J.S.M, 2013). Eu “tava” me preparando, né? (P.A.P, 2013). E “tava” aprendendo, né? (J.N.S, 2013). “Tava” fazendo o dele e analisando, né? (J.S.M, 2013). Eu ouvia isso também: “mas rapaz, tu é besta demais! “Trabaia” “prus” outros, rapaz... (J.N.S, 2013). Dizia direto (J.S.M, 2013). Num tava vendo o lado dele, né? Hoje ele é o que? Um pedreiro, né? Um profissional, né? (J.N.S, 2013). Profissional! (J.S.M, 2013).

Esses trabalhadores estão vivenciando hoje um momento melhor na construção civil, porque existe uma escassez de mão de obra qualificada e o mercado está aquecido. É um momento no qual eles têm um poder maior de barganha frente às empresas, dessa forma, existem mais chances de serem reclassificados em suas carteiras de trabalho. Porém, o que queremos destacar nessas falas é que nelas encontramos a noção de “empregabilidade”, termo que de origem inglesa e que

[...], representa um serviço prestado por especialistas em recursos humanos às empresas, objetivando melhor encaminhar o processo de dispensas de profissionais de nível superior, ou seja, aqueles que ocupavam cargos executivos. Contudo, também passou a contribuir no assessoramento desses profissionais demitidos de forma a facilitar a sua recolocação em outros locais de trabalho.

Embora esse conceito tenha como origem os profissionais de maior nível de qualificação, passou a ser largamente utilizado ao se fazer referência às parcelas da população com menor nível de escolarização e com menor poder de disputa por uma vaga no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, s/d, p.1).

Esse termo ganha força no Brasil na década de 1990 com as políticas neoliberais implementadas durante o governo FHC. Como consequência dessas políticas, tivemos uma diminuição considerável na taxa de emprego do país. Também foi o momento em que se fortaleceu o discurso da qualificação profissional no sentido que cabe a cada pessoa se responsabilizar por estar preparada para um novo mercado, mais competitivo e exigente. Como assinala o autor citado:

No sentido mais comum, “empregabilidade” tem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por

um emprego.

Não por acaso surge, nesse mesmo período, a década de 1990, a ênfase empresarial pelo requerimento de trabalhadores polivalentes, expressando, na visão empresarial, a possibilidade de os indivíduos ajustarem-se ao conjunto de modificações ocorridas no setor produtivo e no setor de serviços.

[...]

A incerteza de um futuro emprego presente no conceito de “empregabilidade” decorre do fato de o mesmo surgir num momento no qual a característica do mercado de trabalho, notadamente do setor de produção de mercadorias, ser a instabilidade ou a impossibilidade de projeção de futuro. O movimento contínuo de eliminação de postos de trabalho e a diminuição acentuada da intervenção estatal nos campos sociais e econômicos, no que diz respeito à garantia da reprodução da força de trabalho, deslocam para o indivíduo a responsabilidade pela criação de estratégias eficientes de inserção ou permanência no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, s/d, p.1).

Outro elemento interessante, levantado pelos trabalhadores nas entrevistas, foi a necessidade de se ter a “malícia” para o trabalho. Uma “malícia” que se aprende com o tempo, no cotidiano do trabalho. Essa atribuição está relacionada com as formas de convivência para o trabalho, ou seja, em como lidar com os colegas de trabalho, em como trabalhar em equipe e de que forma eles podem tirar o maior proveito possível das relações que estabelecem com o outro dentro da obra.

Essa malícia estaria relacionada à boa convivência que os ajudaria a aprender, com aqueles que são mais experientes, saberes e práticas que não estão disponíveis em todos os lugares. O canteiro de obra é o espaço de formação por excelência para esses trabalhadores. Portanto, pela possibilidade de ascender profissionalmente e ter uma reclassificação na carteira de trabalho, esses trabalhadores fazem de tudo para aproveitar essas oportunidades de aprendizagem que existem dentro da obra. Podemos evidenciar isso nas seguintes falas:

Tem que ter um pouco de malícia, né? Porque se você não tiver é perigoso, né? Ter experiência também, né? (J.N.S, 2013).

Então, a malícia vocês também tem que aprender para o trabalho? A malícia, né? O que seria essa malícia?

Todos respondem coletivamente: experiência, experiência, experiência.

Porque trabalhar, digamos assim, ele precisou de uma sugestão, sabia, sai, mas precisava de umas sugestões, né? Digamos, agora se for uma pessoa ignorante, ah eu sei fazer, aí já tira tudo de tempo. Vai se estressar tanto ele, como a pessoa que quer dá uma opinião. Já sai fora, né? Porque não, deixa para lá, ele sabe fazer e embora que às vezes só com uma palavra só consegue, consegue fazer um ou acertar tudo ou errar tudo, né? E sempre

quem tá fora, tá vendo mais. [...]. (J.S.M, 2013).

Às vezes tem firma também que depende, né? Você entra de coisa, chega um cara lá que é mestre e vai subindo, né? Depende da empresa também, né? Muita empresa que eu trabalhei passou para encarregado e hoje é encarregado. (J.N.S, 2013).

Ou seja, com o tempo é que você tá na empresa, não tem como falar assim, dois, três, quatro, cinco anos, vai subindo, vai aprendendo. Quanto mais tempo você passar dentro de uma empresa, dentro de uma construtora, você vai aprendendo, uma coisa que você tem dúvida. Já aconteceu comigo, já tentei ligar um terruptor de duas “sessão” e não sabia ligar o terruptor de duas sessão com três fio, sempre ligava automático, quer dizer eu estava perdendo fio. Dependendo da distância podia perder cinco metros, dez metros de fio, hoje não, eu ligo o terruptor de duas sessão com três fios. Antigamente para eu ligar um terruptor com duas sessão eu tinha que, eu ia ligar quatro e hoje não, eu ligo com três fios. Concordo com todo mundo. (C.I.S.C, 2013).

Mais uma vez eles falam sobre a questão da convivência na obra, explicam que precisam aprender a “malandragem”, que tem a ver com não fazer inimigos, mas também aprender a ser “o diabo”, aprender “a safadeza”. Isso é colocado por eles como um saber necessário para o trabalho, como podemos verificar nas falas abaixo:

Dentro da obra, dependendo do tempo que vai passando dentro da obra, ele aprende. De tudo ele aprende um pouco. De tudo. Ele aprende, se ele for um santo ele aprende a ser o diabo, ele aprende a malandragem, a safadeza, tudo ele aprende, com os outros ele aprende um pouco e aprende um pouquinho. *E isso é importante ou não para vocês? É importante! Vocês acham que é importante aprender essa malandragem?* Muito! (C.I.S.C, 2013).

E outra coisa: o cara também conhece muita gente boa também. Eu tenho doze anos de obra, doze anos, agora estes doze anos eu conto as noites que eu tenho em casa, de regime fechado. Nesses doze anos eu só tenho um intrigado. Aonde eu passo, nas obras que eu passo, pronto, os meninos aqui oh, se eu passar ali todo mundo faz maior festa porque eu sei viver, conviver com todo mundo, brinco com todo mundo, tem as brincadeiras, brinco com Cicho, com Doquinha, agora cada um tem seu tipo de brincadeira, né? E graças a Deus num... (P.A.P, 2013).

Fama vai longe e a má fama também, é só um tiro e matou o cara. (J.S.M, 2013).

Portanto, podemos evidenciar nas falas acima destacadas que:

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital – de seus saberes em ação, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia – não implica, em geral, o comprometimento da empresa –, com os processos de formação/construção das competências,

atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua “carteira de competências” para evitar a obsolescência e o desemprego. (DELUÍZ, s/d, p.2).

As disposições e capacidades que elencamos, a partir das falas dos trabalhadores, constituem um arcabouço de atribuições que esses operários devem ter para o trabalho dentro de um modelo de organização flexível de produção e da chamada “sociedade do conhecimento”. No contexto das políticas e das teorias educacionais, essas atribuições estão relacionadas à noção de “competências”.

De acordo com Manfredi (1998) citado por Silva Filho (2012), os paradigmas taylorista e fordista, que se apoiam na fragmentação do trabalho e desqualificação do trabalhador, separando trabalho intelectual de trabalho manual e promovendo a disciplina e o controle hierárquico da produção, entram em cheque com a reestruturação produtiva do sistema capitalista e dão lugar ao “modelo de competência.” (MANFREDI, 1998 *apud* SILVA FILHO, 2012, p.34-35).

Zarifian (1999) em Oliveira (2006, p.15) explica a diferença entre a noção de qualificação própria do modelo fordista e a de competência vinculada ao modelo flexível. Para o autor,

Enquanto a noção de qualificação surgiu referenciada no paradigma *fordista* de produção, a noção de competência derivou da sua crise e substituição por um paradigma, o da produção *flexível*. No primeiro caso, demandava-se do trabalhador a capacidade de cumprir o que lhe fora prescrito, donde a qualificação exigida é parte da prescrição atribuída a cada posto de trabalho – havia, aqui, um realce social-coletivo e objetivo. No segundo caso, a demanda do sistema produtivo para o trabalhador passou a concentra-se na capacidade deste em colaborar criativa e comprometidamente com a empresa no seu desafio de enfrentar eficientemente a crescente competitividade do mercado – o realce passou a ser mais presentemente no aspecto individual e subjetivo-motivacional. Em um contexto de crescente instabilidade das relações de emprego, ao trabalhador coloca-se, cada vez mais, a exigência de uma qualificação mais ampla, mais versátil e mais continuada, de modo a garantir melhores oportunidades de inserção em um mercado de trabalho mais exigente, mais restrito e submetido a uma dinâmica de mutações cada vez mais acelerada. Além de “saber fazer”, demanda-se do trabalhador o “saber ser” e o “saber agir”, entendidos como capacidades de se portar criativa e eficazmente, do ponto de vista da empresa, frente às situações que se apresentem como problema e àquelas que exijam respostas rápidas e inovadoras. (ZARIFIAN 1999 *apud* OLIVEIRA, 2006, p.15, grifo do autor).

Quando nos reportamos aos saberes que devem ser acionados para reproduzir determinado modelo de sociedade, - no caso acima, estamos destacando as sociedades na era

do fordismo e do pós-fordismo – inevitavelmente, nos referimos às apropriações ou à constituição, por parte desses modelos, de teorias ou tendências pedagógicas que lhes são úteis. A noção de competências que emerge a partir do paradigma da produção flexível nos remete a um conjunto de ideias pedagógicas que constituem a “Pedagogia das Competências”.

Para Araújo (2007), o termo competências assume vários significados, tanto no campo do trabalho como no da educação. A autora destaca que existem interpretações variadas entre teóricos, países e campos de conhecimento. Todavia, destaca as significações atribuídas por duas áreas de conhecimento: a psicologia e as ciências sociais. Assim, ressalta que:

[...], os psicólogos as entendem como aptidões, outras vezes como habilidades ou mesmo capacidades, ao passo que os cientistas sociais as veem como conteúdos particulares das diversas qualificações em certa organização de trabalho. (ARAÚJO, 2007, p.35).

Silva Filho (2010, p.36), também ressalta essa polissemia, destacando duas áreas de conhecimento: “O termo 'competência' pode estar vinculado, segundo Deluiz (1996) às ciências da Organização ou segundo Stroobants (1997) às Ciências da Cognição. [...]”.

Araújo (2007) ressalta que encontraremos nos currículos e programas escolares quatro perspectivas pedagógicas no que tange à noção de competências: a condutivista ou behaviorista, a funcionalista, a construtivista e a crítico-emancipatória.

A matriz condutivista/behaviorista, segundo Araújo (2007), embasa-se em Skinner e em Bloom e Mager, entre outros autores. “[...]. Nesta tendência, considera-se que o emprego da noção de competência surge da necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino relativamente a condutas e práticas observáveis. [...]” (ARAÚJO, 2007, p.37). Fazendo menção a Deluiz, ela argumenta que essa concepção é comportamentalista e não leva em consideração os processos, mas os resultados que devem estar pautados no comportamento desejado para determinada situação. Além disso, a autora em questão destaca que a matriz funcionalista tem origem na sociologia, na Teoria dos Sistemas Sociais. Afirma que “[...]. Nessa matriz, estabelecem-se as normas de competência de trabalho, relacionados com os resultados laborais esperados. Assim, descrevem-se produtos e não processos, ressaltando-se os produtos e não a forma como se fazem as coisas” (ARAÚJO, 2007, p.37).

A autora apresenta a principal crítica a essa concepção e as convergências existentes entre essa perspectiva e a matriz condutivista:

Como principal crítica à matriz funcionalista, Deluiz argumenta que as tarefas especificadas transformam-se nas próprias competências, construídas pela observação direta do desempenho. A construção do currículo se faz com base em tais tarefas, de modo que a aprendizagem se reduz às atividades e não a seus fundamentos científico-tecnológicos.

Podemos observar que tanto a matriz condutivista quanto a funcionalista reduzem as competências às atividades a serem desempenhadas. Por outro lado, como assinala Deluiz, como se relacionam estreitamente à ótica de mercado, trazem uma perspectiva individualizadora e descontextualizada, limitando o currículo e a formação do trabalhador. (ARAÚJO, 2007, p.37-38).

A concepção construtivista, segundo Araújo (2007), é originária da França e tem Bernard Schwartz como um de seus principais representantes. A autora argumenta que nessa perspectiva as percepções e as contribuições dos trabalhadores no processo de execução das funções são consideradas. Assim, ressalta que:

Para os construtivistas, a construção de conhecimento representa um processo subjetivo, não se ressaltando o papel do contexto social para além da área do trabalho na aprendizagem dos sujeitos. Embora se apresente uma dimensão mais ampliada da formação, diminui-se a importância de sua dimensão sócio-política. (ARAÚJO, 2007, p.38).

Por fim, Araújo (2007) apresenta a perspectiva crítico-emancipatória e explica que ela ainda está em processo de construção. Ressalta que essa matriz se apoia na concepção crítico-dialética e que nela os interesses dos trabalhadores estão em destaque. Além do que foi exposto, explica que essa perspectiva:

[...], procura indicar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de ampliação da educação profissional.

Associada à matriz crítico-emancipatória há uma concepção de competência profissional que não só se relaciona com aspectos individuais, relativos ao processo de aquisição e construção de conhecimento frente às demandas de trabalho, como também aspectos socioculturais e históricos de tal construção. Desse modo, trata-se de uma noção que ultrapassa a visão de competência como algo limitado ao mero desempenho, assim como enfatiza sua dimensão sócio-política. (ARAÚJO, 2007, p.38).

Todas as perspectivas de competências apresentadas acima presumem, em maior ou menor grau, a participação e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo ou produtivo. Porém, na lógica da reestruturação produtiva, esses aspectos devem estar

submetidos aos interesses do Capital. No caso dos trabalhadores, sujeitos desta pesquisa, essa participação e autonomia têm um limite porque são disposições e atitudes que só devem ser acionadas para alcançar as metas estabelecidas pelas empresas que não estão preocupadas com as estratégias desenvolvidas por esses operários para que os resultados almejados sejam atingidos. O trabalhador não pode utilizá-las para “mudar as regras do jogo” no qual está inserido. Assim,

[...], teria ocorrido um “deslizamento” da centralidade na noção de qualificação para a de competência, e tal estaria relacionado a um processo no qual ocorre um deslocamento da noção de trabalhar para a de gerir, dando ensejo ao que denomina de “gestão de situação de trabalho”. Nesses termos, acrescenta o autor: “o registro do que parece hoje caber na “competência” abrange um campo muito mais vasto, humanamente falando, do que os referentes mais circunscritos, precisos, estreitos, ligados a uma lógica de 'postos de trabalho', característica da linguagem da qualificação”. (SCHWARTS, 1998 apud OLIVEIRA, 2006, p.15).

Destacamos neste trabalho, a pluralidade de concepções existentes no que tange a noção de competências para que dessa maneira possamos compreender que não estamos fazendo referência a um sistema fechado de ideias. Todavia, ressaltamos que nas falas dos sujeitos desta pesquisa evidenciamos a presença das concepções condutivista/behaviorista e funcionalista. Os trabalhadores enfatizaram em suas falas, as metas estabelecidas pela empresa (“a obra não pode parar”) e os tipos ideais de comportamento (“Fama vai longe e a má fama também, é só um tiro e matou o cara”).

“Aprender a fazer de tudo um pouco”, a administrar como as metas estabelecidas pela empresa serão alcançadas, a conviver com seus pares dentro do canteiro de obra e a se preparar continuamente para se tornar ou se manter “empregável” são disposições e comportamentos equivalentes ao “saber fazer”, “saber ser”, “saber agir” e “saber gerir” no contexto da execução das funções de trabalho existentes no canteiro de obra. Por mais que esses saberes possam transcender as funções exercidas e as tarefas estabelecidas, a finalidade das empresas, no que tange ao desenvolvimento dessas competências por parte dos trabalhadores, é meramente utilitarista.

Durante as entrevistas, quando foram questionados acerca das maneiras pelas quais a Escola Zé Peão contribui ou poderia contribuir para o trabalho deles, os trabalhadores foram enfáticos sobre a questão dos direitos trabalhistas, como podemos verificar nas falas a seguir:

[...], e outra que da minha parte o que eu acho que a gente devia aprender mais na escola, na Escola Zé Peão, como não só na Escola Zé Peão era e como em qualquer setor de trabalho era como a gente ter mais conhecimentos sobre nossos direitos trabalhistas, né? Eu acho que seria importante não só na construção civil, mas em qualquer tipo de trabalho que a gente tivesse mais conhecimento da, das leis trabalhistas e os dever de cada um ficaria melhor para cada um da gente, é devido porque quando a gente tem certeza do que tá sabendo, já sabe aonde, na tecla que vai bulir, né? E se a gente não tem conhecimento uma pessoa diz uma coisa de um jeito e a outra de outra, mas a gente tem dúvidas, né? (J.S.M, 2013). *Quando vocês tem alguma dúvidas, vocês procuram quem para saber?* De qualquer forma sobre esse negócio aí, o que mais sempre orienta mais, é o pessoal do Sindicato, através do pessoal da comissão do sindicato até que informam muitas e muitas coisas, mas de qualquer forma se tiver uma lição dentro da própria escola, ainda ficava mais fácil de, principalmente para a turma que estuda, daí desenvolvia mais ainda, eu acredito que “seja” isso, né? (J.S.M, 2013). *Tá precisando mais umas lições sobre direitos, né?* Com certeza. Com certeza. Com certeza (J.S.M, 2013). Seria muito bom, fundamental (C.I.S.C, 2013). *No começo do ano num fala sobre isso não?* Tivemos sim, mas digamos assim que era interessante mais um pouco, um pouco mais avançado, né? *Mais avançado... Entendi!* Eu acredito que seja um ponto fundamental, muito importante para o setor de trabalho é o conhecimento de cada funcionário ter mais conhecimento dos direitos dele e os deveres dele mais aprofundado, né? Porque na escola mesmo já foi debatido esse assunto, mas somente assim através de, mas não tem um fundamental para com mais, como a gente poderia saber melhor, né? Como os direitos de cada um, para quem apelar, né isso? Porque muitas coisas tem uma turma de cinquenta ou sessenta funcionários em uma obra, mas se aquela empresa, não só essa aqui, mas uma empresa qualquer, muitos empresários diz aqui é assim mesmo e quem não quiser pode ir embora. [...] (J.S.M, 2013). Inclusive, esse ano já teve uma assembleia lá no Sindicato com o advogado do Ministério do Trabalho e outros pessoal do INSS que informaram muitas dúvidas, tiraram muitas dúvidas do pessoal, quem perguntava ele respondia, muita coisa. Uma coisa que eu aprendi lá, é que eu não sabia que existia o descanso semanal do trabalhador (C.I.S.C, 2013). *Que é remunerado.* Exatamente, o sábado e (C.I.S.C, 2013), *o domingo, é remunerado.* Exatamente, uma coisa que os empresários fazem muito, eles pagam o descanso semanal de trabalho e fala que tá dando, como eles dizem, como eles chama, uma caixinha, uma gorjeta de uma produção para alguém. Mas na verdade eles não tão pagando nada, estão pagando o descanso semanal, que só tem direito a esse descanso semanal quem não falta dia, se faltar dia durante aquele mês, aquele descanso semanal é cortado (C.I.S.C, 2013). *Unrum!* Exatamente, olha digamos assim: um assunto desse, um assunto desse se todo funcionário soubesse, soubesse assim, tivesse algum, digamos assim, num canteiro de obra chegasse um advogado com aqueles alunos “tudim” e formasse tudo, de declarar ali, num seria melhor para tudo, para as pessoas? Hein? (J.S.M, 2013). *Vocês acham que isso seria do interesse de todo mundo? Por exemplo, se tivesse no Zé Peão um momento que tivesse assim, de aula, várias aulas sobre isso, os alunos iam se interessar?* Eu acredito que ia. Que era muito importante, né? (J.S.M, 2013). Eu acredito que teria muita vantagem. *Os colegas de vocês se interessariam?* Interessariam, né? Porque você ia saber seus direitos, né? (A.R.S, 2013). Com certeza, com certeza (J.S.M, 2013). Seus direitos, né? (J.N.S, 2013). Era, isso é importante, né? Que você ficava por dentro de tudo, né? Era. Ficariam sabendo de tudo. [...] (A.R.S, 2013).

Na contramão do que foi apresentado no item anterior, encontramos um desejo que vai de encontro com os interesses do Capital. Enquanto as empresas querem flexibilizar direitos, os trabalhadores desejam reafirmá-los.

O SINTRICOM-JP ganha destaque nas falas como uma referência para tratar desse assunto. Colocam que a Escola trata a questão de maneira insuficiente porque as dúvidas são muitas e que ela poderia aprofundar essas questões. Inclusive, sugerem como isso poderia ser feito. Eles revelam interesse de aprender mais sobre direitos não só no que tange ao setor da construção civil, mas de forma mais abrangente.

Apontam, em um dos trechos da entrevista, como é a relação com o patrão no que se refere aos direitos dos operários. É comum esse falar, de maneira enganosa, que o descanso semanal remunerado que os trabalhadores recebem é um favor, “uma caixinha” ou “uma gorjeta”, quando na verdade é um direito.

As contradições na relação Capital *versus* Trabalho se expressam com maior nitidez nessas falas e revelam a existência de um discurso contra-hegemônico pautado nas questões relacionadas aos direitos trabalhistas.

Acerca da leitura e escrita, foco principal do Programa, eles se referem ao processo de alfabetização de maneira genérica. Evidenciam que aprender a ler e escrever é importante para ficar bem informado:

[...]. Você sabendo, você sendo um cara bem estruturado, como é que diz? Que saiba ler bastante, escrever bastante, você ler uma notícia, um programa da televisão, tudo o que passa na rua aí você ler e fica um cara que, ah, tá acontecendo isso e isso. Informado igual a um repórter, né? [...]. (A.R.S, 2013).

Esses trabalhadores-educandos não estão nos primeiros níveis do processo de alfabetização ou já são minimamente alfabetizados. Eles não se sentem afetados, no que diz respeito ao nível de apropriação de leitura e escrita que possuem, no exercício de suas funções na obra ou na leitura de um contracheque, por exemplo. Essas dificuldades geralmente são colocadas pelos trabalhadores que estão no início desse processo. O que eles revelam, na verdade, é um desejo de “ler bastante” e “escrever bastante” e de elevar o nível de escolaridade, como podemos evidenciar na seguinte fala:

[...]. É porque seria bom os alunos ter um projeto “paro” ano junto com o governador do Estado para que ele faça o seguinte: pegue os alunos que tenham um nível de escolaridade mais alto e classe diferente, coloque para que eles avancem, *continuem estudando em outro*, exatamente, continue estudando outro nível, vendo Estudos Sociais, Geografia, Ciência, Matemática, Português, essas matérias e pegue outros professores e junte aqueles alunos que tão iniciando para tomar de conta só deles, porque um professor só com vários alunos que um tem um nível de escolaridade mais alto, outro não tem o mesmo de escolaridade que ele, fica difícil para o professor, fica difícil e também fica difícil para os alunos que já tem um nível mais alto porque a professora passa uma atividade para um, corre lá e passa a atividade para outro, aqueles que tem um nível de escolaridade mais alto faz rapidinho e fica perdendo tempo na sala de aula, que já é pouquinho, só são duas horas, e aquela atividade que a professora passa ele faz mais ou menos em uma hora, quarenta minutos tudo e o resto da sala de aula ele vai perder tempo porque poderia tá fazendo outra matéria, lendo estudando um texto, fazendo um texto, fazendo uma redação, respondendo algumas operação, mas isso não acontece. A gente agradece a professora, mas realmente a gente perde tempo. (C.I.S.C, 2013).

Não ficou claro se o objetivo de se elevar a escolaridade está relacionado com o trabalho, mesmo que essas falas tenham sido proferidas quando estávamos discutindo as contribuições da Escola Zé Peão para o emprego deles. Sabemos que os objetivos dos educandos não precisam estar bem demarcados porque determinada aprendizagem pode atender interesses das mais variadas ordens. Na verdade, eles demarcam ou apresentam de forma clara e enfática seus objetivos educacionais relacionados ao trabalho na medida em que certas aprendizagens se apresentam como urgentes para lhes garantir uma mínima estabilidade ou ascensão social e muitos deles não dependeram da escola, não de maneira preponderante, para se inserirem no setor que hoje trabalham.

Os anos 2000 tiveram uma conjuntura peculiar para a construção civil em João Pessoa: as inovações tecnológicas estavam chegando ao canteiro de obra. Esse contexto ocasionou uma maior valorização, por parte dos operários, das empresas e do Sindicato, da qualificação profissional. Mas não só isso, também houve uma grande pressão para que esses trabalhadores elevassem sua escolaridade. Foi um momento em que, se a Escola Zé Peão, como relata a coordenadora pedagógica da Escola e assessora financeira do SINTRICOM-JP, tivesse recursos, muitas salas de aula poderiam ter funcionado porque existia uma grande demanda de trabalhadores procurando essa entidade.

A coordenadora pedagógica e assessora financeira do Sindicato relatou como foi esse “aquecimento” e, de que maneira, um tempo depois, aconteceu o “desaquecimento” da demanda de alunos para a Escola Zé Peão. Destaca que na medida que o setor da construção civil em João Pessoa crescia no fim dessa década, a demanda de alunos para a escola

diminuía:

[...]. E assim, mais ou menos em dois mil e cinco, dois mil e seis, dois mil e sete, que não tinha ainda esse crescimento nessa natureza, né? Dois mil e três foi quando o governo Lula começa, né? Dois mil e três, e aí houve uma expectativa que o setor ia crescer, mas já nesse momento havia uma discussão dentro do canteiro de obra de que um trabalhador sem escolaridade não teria mais espaço dentro da construção civil, né? Algumas empresas, já nesse momento, "ameaçava" não contratar quem não tivesse escolarização mínima, ou, ao chegar na empresa procurando trabalho, ele tinha que primeiro preencher uma ficha de identificação pra poder ele ser é... colocado dentro da empresa. Então essa foi uma discussão que nesse momento é... Motivou e o Sindicato acompanhou esse discurso e mobilizou muita gente, a gente mobilizou muito mais gente num período em que não tinha um boom, já se desenhava um crescimento tecnológico, a gente já tinha aqui do... da fundação, da máquina da fundação chamada bate-estaca, a gente já tinha, ia chegando, o prumo a laser, ia chegando a grua, outras coisas, timidamente, porque ainda era cara essa tecnologia e o trabalhador ameaçado de uma certa forma pela empresa. E o que é que acontecia nesse momento? Havia uma demanda muito grande de trabalhadores "disponível" para a construção civil, entende? Quer dizer, mesmo... eles podia jogar com essa questão de ter escolaridade porque tinha uma demanda aquecida e que a oferta não acompanhava essa demanda, tá? Então foi uma demanda, eu diria, até dois mil e sete, dois mil e oito, em que o Zé Peão, dois mil e nove a gente tivesse recurso, foi um momento em que a gente teve uma demanda mais aquecida procurando a Escola, e não era um momento em que a construção civil tava nesse "tchuu", nesse "pum" que a gente vem observando a partir de dois mil e dez. Quer dizer, a gente tem de dois mil e nove pra cá um crescimento significativo, especialmente aqui na Paraíba, né? Isso na segunda fase do governo Lula, finalzinho do governo Lula pra segunda, que foram dois mandatos, né? Pra entrega, então já se desenhou isso. Mas pro, pra Escola, a gente teve um aquecimento anterior a isso. E aí é uma coisa que merecia um estudo mais fino porque é... Esse era um discurso que o Sindicato fazia também que mobilizava os trabalhadores, que as empresas faziam isso, e tinha empresa que realmente não contratava, não contratava se o trabalhador não tivesse, não preenchesse aquela ficha, não assinasse, não sei o que. Mas veja, ele tinha vagas, chegavam três trabalhadores com qualificação, daqueles três, aquele que melhor que tá, além da qualificação tinha escolarização, ele tava mais apto pra vaga, aqueles dois, "ia ter" que procurar em outra empresa que ainda não tinha essa clareza do que ela queria, a H, a construtora H era um exemplo disso. Aí o que que acon... que foi acontecendo: com o crescimento da indústria, é... Não foi-se tendo mais uma demanda aquecida disponível, a gente foi tendo um crescimento de demanda, a demanda já tin, já existia, mas foi tendo um crescimento de oferta que foi se equiparando a demanda. Então quando "chegava" três, eu precisava dos três, um sabia preencher a ficha, os outros dois não, mas eu já não tinha opção de descartar dois, entende? Então passou a contratar o trabalhador mesmo sem ele ter escolaridade, então todo aquele discurso anterior que mobilizou, que botou o operário pra estudar, que a gente chegou a ter vinte salas de quinze, dezessete, você se lembra, e que se a gente tivesse recurso, né? A gente tinha uma demanda aquecida pra estudar muito grande, apesar de durante o ano a gente ir perdendo, ir perdendo, ir perdendo, [...]. (M.J.N.M.A, 2014).

Atualmente a Escola Zé Peão tem vivenciado um período no qual operários, empresas e Sindicato não têm colocado o processo de escolarização como condição imprescindível para a qualificação profissional desses trabalhadores. Os motivos pelos quais os trabalhadores procuram a Escola não são, necessariamente, os mesmos do período no qual a demanda para ela estava “aquecida”. Enquanto na época de “aquecimento”, uma das principais motivações era manter o emprego, agora começam a surgir novos interesses por parte desses operários no que tange ao ingresso na Escola e à continuidade dos estudos.

É importante ressaltar que a escolaridade era colocada como um critério necessário no início dos anos 2000, não porque as empresas a considerassem algo imprescindível para o exercício das funções dos trabalhadores diretamente ligados à produção, mas sim porque precisavam de um critério de exclusão que não parecesse arbitrário diante das poucas ofertas de emprego disponíveis. Mesmo com todo o processo de modernização do setor, não era necessário exigir uma escolaridade mínima de toda mão de obra que poderia ser absorvida. Hoje, momento em que o setor está aquecido, podemos verificar com maior clareza, que o nível de escolaridade não é preponderante para a maioria dos postos de emprego ofertados para o “baixo escalão” da obra, especialmente, para os serventes.

Encontramos a noção de empregabilidade no estabelecimento desse critério de exclusão e no que se refere à educação desses trabalhadores, podemos afirmar que a inserção desses operários no setor da construção civil não dependeu da “promessa integradora” da escola. Essa promessa ganhou força no período fordista e parte da compreensão de que a escola teria a capacidade de tornar o trabalhador qualificado para se inserir no mercado de trabalho. Cabe destacar que:

[...], o surgimento da empregabilidade deve ser compreendido no contexto da mencionada crise da promessa integradora. Como vimos, tal crise, expressão da própria crise da modernidade, faz referência à ofensiva conservadora contra o caráter potencialmente integrador atribuído à escola pública. Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: *a escola é uma instancia (sic.) de integração dos indivíduos no mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.* (GENTILI, 2002, p.52-53, grifos do autor).

Mesmo que a escola tenha, historicamente, um papel importante na integração dos indivíduos na sociedade, não só do ponto de vista econômico, mas também cultural, político e

social, o discurso atribuído durante a era fordista a essa instituição era falacioso, pois atribuía a esse aparato uma responsabilidade que extrapolava sua capacidade integrativa dentro de um sistema produtivo que tem o desemprego como um fator que lhe é inerente, ou seja, que faz parte de sua estrutura. Esse discurso também pautava que o crescimento da economia dependia, inevitavelmente, da integração econômica que a escola poderia propiciar a grandes contingentes populacionais. Para o autor citado,

A revalorização do papel econômico da educação pode ser reconhecida na própria origem da escola pública, como escola de massas. Todavia, a expressão mais clara dessa função só começou a adquirir força e maturidade no contexto das políticas keynesianas de bem estar-social e no reconhecimento do pleno emprego como requisito de uma política de desenvolvimento duradoura. No campo intelectual, tal força resultou no surgimento da Teoria do Capital Humano que, como mencionamos anteriormente, desempenhou papel central na certificação e legitimação “científica” de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola, afirmavam os teóricos deste campo, contribui para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais e, conseqüentemente, o crescimento econômico das sociedades. [...]. (GENTILI, 2002, p.52-53).

Hoje, a noção de empregabilidade transfere para cada indivíduo a responsabilidade de sucesso pessoal no que diz respeito à conquista de vagas no mercado de trabalho e à ascensão social que as pessoas podem ter ou não. Tenta-se encobrir, dessa maneira, as consequências das deliberações tomadas dentro do campo econômico e social.

Gentili (2002) destaca que dentro da noção de empregabilidade o trabalho é deslocado da perspectiva dos direitos humanos e universais para a lógica da competitividade. O referido autor evidencia que o mesmo acontece com a educação:

O conceito de “inempregável” parece traduzir, no seu cinismo, a realidade de um discurso que enfatiza que a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Só que essa inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão.

Nessa perspectiva, o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir.

(GENTILI, 2002, p.55).

Como vimos, o aumento de postos de trabalho dentro da construção civil ocorreu a partir de mudanças empreendidas na política econômica brasileira, como o investimento em infraestrutura, por parte do governo federal, com o PAC e o Programa Minha Casa, Minha Vida. Esses investimentos aqueceram o mercado imobiliário e, conseqüentemente, provocaram o aquecimento do referido setor, contribuindo também para o crescimento da economia nacional. Portanto, podemos concluir que o crescimento das rendas individuais e da economia nesse período não dependeu da “promessa integradora” da escola nem da transferência de responsabilidade para cada indivíduo de se manter apto para o mercado de trabalho. Isso não significa que esses fatores não contribuam, em certa medida, para a elevação da renda individual e para o desenvolvimento econômico, porém, na leitura que fazemos, de maneira isolada, esses aspectos pouco podem fazer nesse sentido.

Nas falas dos trabalhadores encontramos a ausência do discurso da dimensão integrativa da escola no que se refere à inserção deles no mercado de trabalho ou de que nela eles podem encontrar conhecimentos necessários (consumíveis) para essa inserção. Identificamos que, para eles, esses saberes estão dentro do canteiro de obra, no fazer cotidiano.

Porém, é evidente que acreditam na integração cultural que a escola pode propiciar quando expressam que esse aparato, a partir dos saberes e conhecimentos que dissemina, permite que se tornem sujeitos “informados” acerca de assuntos que já são familiares a parte da sociedade que pode se escolarizar.

3.2 O que aprender para a vida?

A partir de agora vamos apresentar as aprendizagens que os trabalhadores entrevistados consideraram importantes para vida. Algumas dessas aprendizagens são proporcionadas pela escola, pois esses operários a consideram uma instância integradora no que se refere aos aspectos culturais.

Quando perguntados sobre as aprendizagens que consideram importantes para serem pessoas felizes, eles respondem que é necessário aprender a respeitar, a tratar bem as pessoas, a conviver bem com os membros da família e com os colegas de trabalho. Colocam que é importante “combinar”, ou seja, entrar em consenso diante da diversidade de opiniões. Identificamos esses elementos nas seguintes falas:

Respeito e Educação (C.I.S.C, 2013). Respeito e Educação (A.R.S, 2013). Respeito e Educação principalmente em casa, porque se tu num tem respeito e educação em casa, com certeza ele também não vai ter em casa nem em lugar nenhum. Porque dentro de casa é o foco e ele tem que ter o respeito dentro de casa seja com seus familiares, irmãos, filho, esposa. [...] (C.I.S.C, 2013).

Eu acho que é importante respeitar o próximo! (J.N.S, 2013).

Não, aprender de qualquer coisa, qualquer coisa sobre estudo, convivência, estudo dentro do lar, não só dentro do lar, mas aonde convive com os amigos de trabalho. Chega, digamos assim: estamos em volta de sete pessoas, então se todos são meus amigos, se todos concordam, uma palavra, então se sente feliz. Se dividir seis pessoas, três para um lado e três para o outro, uma quer uma coisa, outra quer outra, dá, vai ficar alguém mal satisfeito. Então, aquelas pessoas não combinar, de qualquer forma, num vão aceitar e acho que seja, um desrespeito, né? (J.N.S, 2013). Um tipo de desrespeito, né? (J.S.M, 2013).

Eu acho o seguinte, porque cada pessoa tem uma sugestão a dá num é, uma coisa para fazer, né? “Fulano só dá certo assim”, outro diz. “Dá certo assim” então é um tipo de sugestões, né? E você vai procurar aquele ponto mais positivo, né? (P.A.P, 2013). Como ela falou naquele dia: “vamos vim na terça-feira?” Eu falei: “Não, vamos marcar para de hoje a quinze, na quarta-feira. Todo mundo concorda?” Concorda! Bateram a marreta e ficou. (J.S.M, 2013). Com certeza, exatamente (P.A.P, 2013). Todo mundo concordou na hora, né? (J.S.M, 2013).

Porque na obra também tem uns que é mais educado, tem uns que é mais um “pouquim” mais bem educado, aí você “véve” no “méi”, tem que, às vezes quer bem, aí assim, fica no méi das pessoas também, né? Tem uns que é, como é que diz, méi fala grosseiro, num sei o que, tudo grosseirão e tem uns que é mais educado, né? Tem que saber tratar o colega, né? (J.N.S, 2013).

Rapaz, é o seguinte, se tem duas, dez pessoas num lugar, ali são dez opiniões diferentes, num é? Então se vai discutir sobre qual, combina, porque cada uma pessoa é uma opinião, né? Tem coisa que num se pode se dá meio certo, né? Tudo perfeito Tem que dá as sugestões, né? De sim ou de não (J.S.M, 2013). Tem alguns que só quer fazer o que ele quer: “não, é assim mesmo”, “num sei o quê...” (J.N.S, 2013).

E como é que é isso na obra?

Aí você tem que se acostumar com tudo. Às vezes você ser uma pessoa educada e tem que viver ali no “méi” deles, né? Você tem que trabalhar e tem que fazer de conta que não viu nada, né? (J.N.S, 2013). *Entendi!*

Podemos notar, a partir das entrevistas, que a oportunidade de se colocar, de expor suas opiniões, a liberdade ou suposta liberdade de comunicação é algo que proporciona satisfação pessoal e eleva a autoestima desses trabalhadores e de todas as pessoas, de maneira

geral, porque a necessidade de se comunicar é inerente ao ser humano.

Vimos isso no presente capítulo, quando tratamos da horizontalidade comunicacional dentro desse modelo de produção flexível. O Capital tem por interesse proporcionar essas sensações para que, dessa maneira, possam atingir seus objetivos com apoio da classe trabalhadora. Podemos afirmar, nesse sentido, que a Pedagogia das Competências, dentro de certos limites e condições, apoia-se numa educação menos autoritária e mais participativa.

Essa habilidade comunicacional aprendida com o trabalho e também com a Escola Zé Peão (apesar dos espaços mencionados terem finalidades distintas no que tange a essa aprendizagem), contribuem para a formação de sujeitos menos autoritários e que desejam participar mais dos espaços que fazem parte (trabalho, família, escola).

Durante a entrevista, alguns trabalhadores colocaram o desejo de se adquirir a carteira de habilitação e que por isso, precisavam aprender a ler e escrever mais. Com a elevação do poder de consumo desses trabalhadores, outras necessidades no plano educacional começaram a surgir, uma delas diz respeito a passar na prova do Departamento de Trânsito da Paraíba – DETRAN-PB, porque hoje, através de financiamentos, eles podem ter um meio de transporte. A coordenadora pedagógica e assessora financeira do Sintricom-JP discorre sobre essa questão:

[...], e uma necessidade assim bem forte, que não era comum, é a história de tirar a carteira de habilitação, porque a carteira de habilitação, o Detran passa a criar critérios de necessidades para que a pessoa que vai tirar a carteira tem que saber ler e escrever porque ela vai ter que ler, ela vai ter que escrever. Isso é uma demanda assim fortíssima, porque ao mesmo tempo o governo fica em cima do pessoal que dirige sem carteira, porque no interior isso é a coisa mais comum, agora não, criou-se um cerco lá nos interiores, porque eu sempre tô viajando, as pessoas ficam circulando numa zona rural mas não conseguem ir na cidade, porque existe na cidade uma fiscalização, a moto que entrar tem que ser revistada. (M.J.N.M.A, 2014).

Os trabalhadores-educandos compreendem que a escola pode ajudá-los a se livrarem do estigma de serem considerados pessoas desinformadas, sem conhecimento, sem educação, sem cultura e, portanto, seres humanos inferiores ou “cidadãos de segunda categoria”. Um estigma cruel, criado por uma sociedade historicamente excludente e que mexe com a autoestima desses operários, provocando uma diferenciação entre eles e parte da sociedade que detém os maiores níveis de escolaridade. Além disso, algumas aprendizagens proporcionam a satisfação da descoberta e contribuem no sentido de distraí-los ou de fazer com que esqueçam um pouco a rotina de trabalho duro na obra. Podemos observar a

satisfação e distração mencionadas nas seguintes falas:

Outro dia eu tava dizendo que a gente devia aprender mais era, hoje com a tecnologia, era bom para cada um aprender era ter acesso à internet, computador, computação é, porque de qualquer forma a tecnologia hoje tem que avançar e de qualquer forma nós não temos como, espaço suficiente para aprender isso (J.S.M, 2013). *Vocês acham necessário? Por que vocês acham necessário aprender a computação?* A computação é necessária porque, eu acho que seja necessário porque a gente tem que evoluir com o tempo e se a gente não for evoluindo com o tempo, o tempo passa e a gente fica. De qualquer forma, é como a gente fala no trabalho, outro trabalho qualquer, se eu só faço um serviço só, não tenho oportunidade de outro espaço aberto, eu só fico naquilo ali. A mesma coisa é a luta do dia a dia, né? Hoje em dia a maioria das coisas é computação, né? Se a pessoa não souber computação fica perdido no mundo da lua, né? (J.S.M, 2013). *Mas vocês precisam da computação no trabalho de vocês?* Não, não precisa, mas às vezes você quer ver um negócio na internet, né? Um negócio mais diferente, aí você acessa e tal, aí vai simhora (A.R.S, 2013). *Porque serve até para o lazer, né? Num é só para o trabalho, né?* Ai vai simhora, você sabe ficar bem informado também, das notícias do mundo e tal. E nessa Escola do Zé era para ter um também, um computador mesmo (J.S.M, 2013). *Um computador para vocês, né?* É. O ano passado foi programado um dia para a gente ir para a escola de computação lá no Sindicato, então, de qualquer forma tava marcado nesse dia e a gente foi animado, quando chegou lá no Sindicato, aconteceu que o rapaz que tava lá num apareceu com a chave, o professor apareceu, mas o rapaz que tava com a chave da sala num tava. Então a gente “voltemos” sem nada (J.S.M, 2013). *Que chato, né?* Foi, foi o ano passado num foi Toin e esse ano num foi apresentado ainda. Mas de qualquer forma, a gente foi que disse que era para ter uma aula de computação e ainda bem que o pessoal do sindicato informaram que tinha um programa aí, quem quisesse se assinar para fazer aí, mas acho que pouca gente se assinou para esse curso, né? Porque se tivesse todo dia nós estudava um “pouquinho”, né? Não, digamos assim, né? (J.S.M, 2013). *Mas assim, tirando vocês, eu sei, eu entendo que vocês tem que fazer a parte de vocês, né? O interesse, correr atrás, tentar, se esforçar, tentar ler nem que seja um pouquinho, mas a escola o que que ela poderia fazer?* É importante porque você vai desarmando, né? Vai lendo e aprendendo e cada dia você vai aprendendo (A.R.S, 2013). É a escola, a professora todo dia traz um assunto e todo dia é um assunto, ela se esforça também para cada um ter o conhecimento, né? Como a gente tem estudado vários, várias matérias, principalmente, meio ambiente, como é uma coisa de muita importância para a humanidade, né? O meio ambiente para cada um se conscientizar das coisas que deve fazer e que não deve fazer, eu acho que é muito importante para cada um da gente saber, não é? Digamos do corpo humano (J.S.M, 2013). *Vocês acham interessante?* É interessante (A.R.S, 2013). *Vocês gostam?* (A.R.S, 2013). Sim, sim... Agora digamos assim, que mais ou menos essas, essas... (J.S.M, 2013). *E essas oficinas de nutrição?* (A.R.S, 2013). Essas é muito importante também (J.S.M, 2015). *Vocês tão gostando?* Com certeza, com certeza. Digamos assim, essas oficinas de letras, como todos os anos esses canteiros tem, né? Tem esses cordéis como que essas escolas volantes, como acontece (J.S.M, 2013). *Vocês gostam dos cordéis?* (A.R.S, 2013). Com certeza. (Risos). Com certeza, esses, esses, passeios “turístico” como apresenta assim na Estação Ciência, Espaço

Cultural, essas festas do Sindicato, tudo isso é importante, tudo isso, a gente participar da escola só num é... (J.S.M, 2013). *Quer dizer que a escola tá no caminho?* Com certeza, porque se não fosse isso a gente ia ficar só no canteiro. Digamos assim, se toda noite a gente tem uma aula assim, mas se tem esses passeios turísticos e tá ensinando porque a escola num é só tá com o livro não, a pessoa vendo as coisas lá fora também aprende muitas coisas também (J.S.M, 2013). *Verdade. Com certeza.* Num é? A professora faz um plantão e fala hoje vocês vão aprender essa matéria aqui e a gente aprende, num aprende? Mas se ela fala um passeio turístico ali, aquilo abre mais a mente da pessoa, a pessoa fica descansado, fica com mais gosto, com mais energia de participar daqueles eventos e, assim, dar continuidade, né? (J.S.M, 2013). *Entendi.* Que nem nós assistimos aquele negócio da lua, é um negócio importante, né? O planetário (A.R.S, 2013). Como o projeto mesmo oferece esses vídeos que passa em canteiros mostrando como é a coisas, também é muito importante. Aprende uma lição também. Olha esses vídeos de Luiz Gonzaga, *ah, o do pai*, “De pai para filho”, teve também aquele de nutrição também, teve também o de nutrição também (J.S.M, 2013), *ver no canteiro vídeos*, é muito importante porque é da saúde, da nossa vida né, tudo isso é termo de ensinamento (A.R.S, 2013). *Isso faz vocês ficarem com vontade de vir para a escola?* Com certeza. Com certeza, porque digamos assim, que tem muitos passeios que se eu ou outra pessoa não tá na escola, mas rapaz, teve esse passeio e se eu tivesse na escola eu podia ter ido, se tivesse na escola eu podia ter ido visitar, num é isso? (J.S.M, 2013). Então, é um passo né? Os outros já fica com curiosidade para saber como foi também (A.R.S, 2013). *Alguém perguntou alguma coisa para vocês?* As vezes os colegas perguntam. Uns dois parceiros da gente daqui da nossa obra ali, foi três, gostaram bastante também (A.R.S, 2013). *E aí seu Antoin pensou?* É bom ir participando da escola para cada vez ir aprendendo mais com os parceiros, né? (I. F. S, 2013). *Os parceiros né?* Como semana passada, a gente foi lá e era tudo bonito lá, né? (I. F. S, 2013). Exatamente! (C.I.S.C, 2013). É importante seguir em frente, né, seu Zé? [...]. Não, com certeza, esses passeios “é muito bom” pelo seguinte, digamos assim: nem só de trabalho a gente vai viver, né? Trabalha, trabalha, mas tem que se dedicar a um dia de lazer e isso também é uma coisa de lazer, né? Digamos assim, que se a pessoa se dedicar só ao trabalho ela vai “afracar”, ela tem que tirar pelo menos um dia de lazer que ele desaparece tanta da coisa, mesmo assim na escola ou no comércio ou no estudo, ninguém pode ficar numa coisa só, tem que participar de várias coisas para no cotidiano da nossa vida, né? Faz na escola, no trabalho, em qualquer coisa a gente não pode ficar só numa coisa só, né? Até a juventude às vezes vai embora e a gente perde a velhice e foi embora e nunca mais volta (J.S.M, 2013).

Quando esses trabalhadores falam da necessidade de se “evoluir com o tempo e se a gente não for evoluindo com o tempo, o tempo passa e a gente fica”, identificamos que na compreensão deles reside a ideia de que se é importante “aprender ao longo da vida” que está relacionada com a noção de “empregabilidade”. Assim,

[...]. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior “flexibilidade” para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho –

caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão –, quanto às externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc. O conceito de educação continuada vem definir o sentido da educação de jovens e adultos frente a essa realidade: a necessidade de aprender durante toda a vida.

O problema, entretanto, está no fato de que não foi universalizada a educação básica para todos os sujeitos sociais. Assim, solicita-se às pessoas jovens e adultas com pouca escolaridade que demonstrem a capacidade de, permanentemente, “reconverterem” seus saberes profissionais, mas não se garantiu a elas a formação básica necessária que lhes permitiria o seu reconhecimento como sujeitos sociais, que de fato são, como cidadãos e trabalhadores. [...].

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito à educação – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. [...]. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p.5).

Portanto, mesmo quando esses trabalhadores não estão, necessariamente, falando de trabalho, identificamos os reflexos das exigências do mundo do trabalho quando falam de outros assuntos.

Ramos (2001) em Ferretti (2002, p.302) discute as limitações do modelo de competências como processo de formação humana e propõe a ressignificação desse modelo “tendo em vista os interesses dos trabalhadores”.

Evidenciamos que a Escola Zé Peão tem contribuído nesse processo de ressignificação buscando promover a diminuição do distanciamento entre os trabalhadores e a entidade de classe que os representa.

Como vimos no segundo capítulo, uma das perspectivas de Educação Popular presentes na Escola Zé Peão é aquela que se coloca como um processo de humanização dos indivíduos e que vai de encontro com o discurso conservador hegemônico. No tocante a humanização, ressaltamos que:

[...], aqui estamos entendendo como processo de humanização o conjunto de práticas e reflexões características de uma sociabilidade alternativa ao sistema dominante, protagonizada por sujeitos coletivos e individuais, visando ao desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente condicionado, mas não determinado, por isso mesmo vocacionado à Liberdade. (CALADO, s/d, p.1).

Nesse sentido, a partir das considerações de Calado (s/d), a Escola Zé Peão deve persistir, dentro dos limites internos (estruturais e financeiros) e externos (a dinâmica imposta

pelos interesses do Capital) existentes, na segunda concepção que é a que se mostra mais avançada do ponto de vista da autonomia e participação dos sujeitos envolvidos no processo, explorando as contradições existentes entre Capital e Trabalho, pois como assinala o autor citado:

Entendemos Educação Popular como o processo formativo permanente, protagonizado pela Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentado pela Utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa, dentro de um processo coerentemente marcado por práticas, procedimentos, dinâmicas e posturas correspondentes ao mesmo horizonte. (CALADO, s/d, p.4).

Estamos falando de trabalhadores que aprenderam mais com o mundo do trabalho do que com o processo de escolarização porque alguns estão tendo a oportunidade de se escolarizar ou de retomar esse processo agora, na fase adulta. Além disso, o trabalho ocupa boa parte do tempo desses operários. Nesse sentido,

[...]. Se, para as pessoas de trajetória escolar considerada regular (a educação básica e a profissional, a formação para a cidadania e para o trabalho), os conhecimentos gerais e os específicos se relacionam de maneira mediata, para aquelas pessoas jovens e adultas privadas dessa escolaridade, tudo isso se relaciona de forma muito imediata. Além disto, para essas pessoas a educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada, ao se conferir a ela um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho. [...]. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p.5).

Como já foi discutido, analisamos que no momento atual, para os operários entrevistados, o fetiche atribuído à escola reside, especialmente, nas possibilidades de distinção social que ela pode oferecer a partir de conhecimentos que afastem desses trabalhadores o “rótulo” de “pessoas desinformadas”, “sem conhecimento”, “sem educação”, “sem cultura”. Nesse sentido, a escola que pretende promover um processo educacional humanizador, precisa cada vez mais, problematizar a origem desse estigma social, como também as demandas impostas pelo mundo do trabalho, contribuindo para que a participação desses trabalhadores, nos espaços em que estão inseridos (família, trabalho, escola), se afaste cada vez mais da perspectiva individualista promovida pela Pedagogia das Competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, consideramos a Educação Popular como uma concepção educativa mediadora para a construção de uma síntese possível entre Educação e Trabalho. O que se pretende com essa síntese é vislumbrar as possibilidades concretas da construção de uma escola que se aproxime cada vez mais da perspectiva humanizadora, sabendo que a efetivação dessa proposta não é considerada plenamente possível se não estiver acompanhada de um movimento de transformação da sociedade.

No que se refere à Pedagogia das Competências, Duarte (2010) a coloca no bojo das tendências pedagógicas do “aprender a aprender”, “com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (DUARTE, 2010, p.33). O referido autor elenca os prejuízos ou “ilusões” que essas pedagogias podem trazer como agentes da chamada “sociedade do conhecimento”. Mostrar como essas pedagogias operam na construção e disseminação dessas ilusões é algo muito caro para o referido autor e também para nós no presente trabalho. Já apresentamos aqui algumas considerações de Löwy (1999) sobre a importância de se compreender o que ele chama de “visão de mundo” no que tange a reprodução da sociedade. Nesse sentido, também consideramos as ideias de Duarte (2001) quando ele discorre sobre o papel da “ilusão” para a reprodução ideológica:

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária. (DUARTE, 2001, p.39).

Ao definir a “sociedade do conhecimento”, o referido autor explicita o que ele considera o papel desta na reprodução do Capital.

[...]. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Assim, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que a

sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea.

[...]

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2001, p.39).

Duarte (2001) elenca e exemplifica cinco ilusões da chamada “sociedade do conhecimento”. Para nós cabe destacá-las porque, assim como o autor citado, consideramos que a pedagogia das competências, presente no processo de aquisição de saberes e conhecimentos dos trabalhadores-educandos, abre caminhos para o fortalecimento dessas ilusões. São elas:

Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc.

Segunda ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.

Terceira ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.

Quarta ilusão: Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

Quinta ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apóiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa

direção, a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais. (DUARTE, 2001, p.39-40, grifo do autor).

Consideramos que a Educação Popular por sua perspectiva humanizadora e classista se contrapõe a essas ilusões e, portanto, a essas pedagogias do “aprender a aprender”, em destaque aqui neste trabalho, à pedagogia das competências.

Mesmo havendo algumas convergências metodológicas entre a Educação Popular e as pedagogias do “aprender a aprender” que Saviani (2008) apresenta como concepções “neoescolanovistas”, ao ponto do autor mencionado considerar, em seu livro “Escola e Democracia”, as ideias pedagógicas da Educação Libertadora de Paulo Freire nas décadas de 1960-1970 (que corresponde à fase fundante da Educação Popular) uma proposta de “Escola Nova Popular”, as concepções de fundo e as intencionalidades existentes, são radicalmente opostas entre elas. Podemos evidenciar essa oposição e a importância dada para a clarificação desses interesses e para o desmascaramento da ideologia dominante no trecho que segue:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante.

[...]

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadoras e educadores “progressistas” cumprir, dentro e fora das escolas. É tarefa para organizações não-governamentais, para sindicatos democráticos realizar. Já não é ingênuo esperar, porém, que o empresariado que se moderniza, progressista em face da truculência retrógrada dos ruralistas, se esvazia de *humanismo* quando da confrontação entre os interesses humanos e os de mercado.

E é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado*.

Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente.

[...]

A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado.

Difícilmente um empresário moderno concordaria com que seja direito de “seu” operário, por exemplo, discutir durante o processo de sua alfabetização ou no desenvolvimento de algum curso de aperfeiçoamento técnico, esta mesma ideologia a que me venho referindo. Discutir, suponhamos, a afirmação: “O desemprego no mundo é uma *fatalidade* do fim do século.” E por que fazer a reforma agrária não é também um fatalidade? E por que acabar com a fome e com a miséria não são igualmente fatalidades de que não se pode fugir?

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

Naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra. (FREIRE, 1996, p.98-102, grifos do autor).

Os princípios metodológicos norteadores da Escola Zé Peão, apresentados no primeiro capítulo desta dissertação, se tornaram o *modus operandi* dos objetivos educacionais da referida Escola que, no contexto de desigualdade social do nosso país, não são objetivos modestos. Sentir-se “menos diferenciado na sociedade que se movimenta com a escrita” (OLIVEIRA, 1992, p.46), foi um elemento marcante que levantamos nas falas dos sujeitos desta pesquisa. É notório que eles desejam adquirir uma habilidade comunicacional para assim terem segurança para se expressarem nos mais diferentes espaços e contextos. Querem superar o estigma do analfabetismo, de pessoas “sem conhecimento”. O trabalho pode contribuir para a aprendizagem de alguns elementos comunicacionais. As vivências e as relações nas quais os trabalhadores são submetidos podem propiciar isso, como também podem reforçar a opressão e o silenciamento. Porém, na aprendizagem dessa habilidade a Escola é colocada numa posição de destaque.

Quando perguntados sobre as aprendizagens que consideram importantes para serem pessoas felizes, os trabalhadores-educandos responderam que é necessário aprender a respeitar, a tratar bem as pessoas, a conviver bem com os membros da família e com os

colegas de trabalho. Colocam que é importante “combinar”, ou seja, entrar em consenso diante da diversidade de opiniões¹⁶. Nesse sentido, no que se refere à Escola Zé Peão, sabe-se que:

[...]; longe de se elaborar traços fortes de uma “humanidade nova”, em bases sintonizadas com as produções culturais mais avançadas da época, está-se marcando passo, insistindo-se em aprendizagens e direitos já conquistados remotamente por outras sociedades e por outras classes sociais. O traço débil e novo que aí se junta ao homem-trabalhador é a apropriação de linguagens escritas que rompem com a dominância da cultura oral em que se movimenta. A prática do pensamento sobre a sua práxis produtiva se torna, ao mesmo tempo, conteúdo e forma de aprendizagem. Certamente, o trabalhador-aluno passa a pensar o seu trabalho em níveis novos (o que, nem por isso, o torna menos explorado) e a sentir-se, talvez, menos diferenciado na sociedade que se movimenta com a escrita. (OLIVEIRA, 1992, p. 46).

Com esta dissertação reforçamos que não basta aprender tais habilidades, faz-se necessários também problematiza-las, questionando, por exemplo, a desigualdade social e o estigma do analfabetismo que provoca baixa autoestima nesses trabalhadores, mostrando que eles também são sujeitos detentores de saberes e direitos negados historicamente. Isso tudo no intuito de se criar as condições para o desenvolvimento de uma perspectiva educacional que nos possibilite “ser mais” nos contextos nos quais estamos inseridos. Nesse sentido, Nosella (2010), ao apresentar um artigo de Gramsci, que tem por título “A Universidade Popular”, publicado em 1916 no jornal “Avanti” em Turim (Itália), coloca:

A muitos professores e colegas que me perguntam como dar aula enquanto a sociedade e a escola não mudarem, eu próprio comento esse texto de Gramsci: primeiramente, digo-lhes, percorram as etapas pelos quais os homens passaram ao tentar resolver seus problemas frente à natureza e à convivência social: toda disciplina nada mais é que uma série de problemas resolvidos pelos homens numa certa época e região da terra, de uma certa forma e em certas condições. Contem essa História aos alunos e façam com que eles revivam dramaticamente, recriando assim a problemática e as soluções. Avaliem finalmente se de fato aqueles problemas (de geometria, de matemática, de física, de química, de biologia, de linguística etc. etc.) foram resolvidos apenas para poucos ou para muitos ou para todos os homens. (NOSELLA, 2010, p.53).

¹⁶ Ao analisar algumas respostas dos sujeitos da pesquisa, nos indagamos se algumas falas eram feitas pensando em nos “agradar” ou se, realmente, correspondiam com a realidade na qual estão inseridos. Para se aproximar cada vez mais da realidade desses sujeitos, faz-se necessário o aprimoramento das técnicas de coleta de dados e o amadurecimento/experiência do pesquisador. Compreendemos esse aprimoramento e amadurecimento como um processo de formação que para a maioria dos pesquisadores se inicia no mestrado acadêmico.

Concebendo a Educação Popular como uma educação *do, para e com o* povo, observamos que garantir o *com* é bem difícil. A Escola Zé Peão faz um grande esforço no que se refere ao processo de contextualização, já mencionado no primeiro capítulo, porém, fica a seguinte questão: como envolver esses educandos ainda mais na construção da referida escola?

Os alunos não têm apenas leituras sobre o que devem aprender, mas também opiniões acerca do como devem aprender. Os filmes e os passeios, por exemplo, mencionados pelos educandos como algo que os colocam em contato com realidades para além do canteiro de obra, tendo em vista que eles já vivem lá 24 horas por dia, são formas de ensinar e de se aprender que eles consideram relevantes. Dessa forma, observamos que eles compreendem que o aprender ultrapassa a sala de aula.

Nesse sentido, avaliamos que nas entrevistas tivemos uma abordagem um pouco conteudista, pois nos preocupamos muito em saber o que eles queriam aprender, quando também demonstraram inquietações no que tange às formas e aos métodos de aprendizagem. Demonstram insatisfações relacionadas à sala mista, à maneira como os conteúdos relacionados aos direitos trabalhistas são ministrados, ao desejo de sair mais do ambiente do canteiro, à organização de aulas de informática e à necessidade da Escola fazer parcerias com o poder público para que, dessa forma, possam dar continuidade ao seu processo de escolarização.

É evidente que a Escola não pode e não tem condições de absorver todas as demandas apresentadas pelos educandos, mas discutir os problemas relacionados à efetivação dessas propostas contribui para o envolvimento desses alunos na construção da Escola Zé Peão, fazendo com que participem mais do processo e não se tornem meros expectadores. Nesse sentido, faz-se necessário lançar mão de ações, cada vez mais, participativas e dialógicas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. In: SANT'ANA (Org.) et al. **O avesso do trabalho II: trabalho precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010a, p.21-40.

_____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida M. (Org.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2010b, p.13-24.

ARAÚJO, A. J. S.; ALBERTO, M. F. P.; MACÊDO, O. J. V. Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes. **Estudos de Psicologia**, Campinas – SP, v.29, p.779-787, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29s1/14.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2014. Suplemento 29.

ARAÚJO, Dolores. NOÇÃO DE COMPETÊNCIA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR. **Revista Baiana de Saúde Pública**. v.31, Supl.1, p.32-43, jun. 2007. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Gerencia/competencia%20profissional.pdf> Acesso em: 13 jan. 2015.

ARGÜELO, Roberto Sáenz. Algumas reflexões com relação a vigência e desafios da Educação Popular, no contexto da próxima VI Assembléia Geral do CEAAL. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2006, p.225-231.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BOITO JR., Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Disponível em: <<http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>> Acesso em: 08 ago. 2013. s/d.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação Popular como Processo Humanizador: quais protagonistas?** (s/d).

CARNEIRO, Ricardo. O Brasil frente à crise – políticas macroeconômicas. In: **Seminário Nacional: a crise do capitalismo e o desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Anita Garibaldi, 2011, p.34-48.

CARRILO, Alfonso Torres. **Educación popular, trayectoria y actualidad**. Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula (2003-2010)**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf> Acesso em: 13 dez. 2014. (2012)

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2006, vol.11, n.31, p. 7-18. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2012.

Construção de uma proposta curricular de EJA (2º segmento) para o município de João Pessoa – PB. João Pessoa, PB: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes / Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, 2009.

DELUIZ, Neise. **O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>> Acesso em: 13 jan. 2015. (s/d)

Discurso feito por ocasião da Abertura do Seminário “Alfabetização de Trabalhadores da Construção Civil” - UFPB, 06 dez. 2011.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2001, n.18, p. 35-40. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2015.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>> Acesso em 03 jun. 2013, s/d.

FERREIRA, Jorge. O Partido Comunista Brasileiro e o governo João Goulart. **Revista Brasileira de História**. Vol.33, n.66, São Paulo, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882013000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 30 nov. 2012.

FERREIRA, Valdelice Borghi. **As organizações operárias e a demanda por educação: 1889-1920**. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/274ValdeliceBorghiFerreira.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2013. (s/d).

FERRETTI, João Celso. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002

FRANCO, Eliete de Medeiros. **A ergonomia na construção civil: uma análise do posto do mestre-de-obras**. Florianópolis, SC: PPGEF / UFSC, 1995. Dissertação. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta/eliete/indice/>> Cap. 2/ Tópico 2.2. Acesso em: 08 ago. 2013.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Política e educação.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.** Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf> Acesso em: 10 jan. 2015. (s/d)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANE, Dermeval; SANFELIE, José L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p.61-74.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA E SUAS POSSIBILIDADES. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf> Acesso em: 17 Jul. 2012.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. In: ALMEIDA, M. de Lourdes Pinto de Almeida; JEZINE, Edineide (Org.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares.** Campinas, São Paulo: Autêntica, 2007, p.33-54.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Ressignifiquemos as propostas e práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2006, p.233-239.

IRELAND, Timothy D. **As bases históricas do Projeto Escola Zé Peão:** a Indústria da Construção, sua força de trabalho e a luta sindical. João Pessoa, PB: digitado, s/d a.

IRELAND, Vera Ester Jandir da Costa. **Alfabetização de adultos**: ainda uma questão de método. João Pessoa: digitado, s/d b.

KAUCHAKJE, Samira. Movimentos Sociais no Século XXI: Matriz Pedagógica e participação sócio-política. In: ALMEIDA, M. de Lourdes Pinto de Almeida; JEZINE, Edineide (Org.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Autêntica, 2007, p.75-92.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves & Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LIMA, Licínio C. Escolarização para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Educação crítica e utopia**: perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006, p.19-34.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais**: elementos para uma análise marxista. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MACÊDO, O.J.V. **O sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes**. 2006. 181p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ppgp/images/pdf/dissertacoes/orlando_2006.pdf> Acesso em: 11 mar. 2014.

MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação popular: pedagogia e dialética**. Tradução Beno Fernandes. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1989.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular: enunciados teóricos**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2004.

MINAYO, Maria C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria C. de S. (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.61-77.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **A educabilidade do trabalho**: seu realismo em uma experiência educativa com trabalhadores. Temas em Educação, n.2, João Pessoa, PB: Editora Universitária, UFPB, 1992.

OLIVEIRA, Ramon de. Empregabilidade. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>> Acesso em: 01

fev. 2015. (s/d)

OLIVEIRA, Roberto Veras. Qualificação profissional, um campo em disputa. In: OLIVEIRA, Roberto Veras (org.). **Qualificação para quê? Qualificação para quem?:** do global ao local: o que se espera da educação profissional hoje. São Paulo: Fundação UNITRABALHO; Campina Grande: EDUFPG, 2006, p.12-26.

PAIC. **Pesquisa Anual da Indústria da Construção.** v. 19. IBGE: 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2006, p.41-61.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PNAC. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania:** Marcos de Referência. Brasília: Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1991. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000684.pdf>> Acesso em: 27 out. 2014.

Relatório da assembleia de estudantes: novos rumos do Projeto Escola Zé Peão/Propostas. 17 nov. 2011. João Pessoa, PB: Projeto Escola Zé Peão.

REVISTA SINTRICOM 80 ANOS. João Pessoa, PB: SINTRICOM-JP, 2014.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação.** Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. NOÇÕES DE COMPETÊNCIA: possíveis evidências. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.2, n.2, jan. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/9190>> Acesso em: 13 Jan. 2015.

SOUZA, Jessé. Introdução. In: SOUZA, Jessé; GRILO, André et al. (colaboradores). **A ralé brasileira:** quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p.15-26.

_____. Uma nova classe trabalhadora brasileira? In: SOUZA, Jessé; ARENARI,

Brand et al. (colaboradores). **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.19-57.

SOUZA, João Francisco. Educação Popular enquanto uma Pedagogia, Movimentos Sociais Populares Lócus Educativo. In: ALMEIDA, M. de Lourdes Pinto de Almeida; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas, SP: Autêntica, 2007, p.123-154.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas na modalidade grupo focal

Objetivo geral da dissertação: Analisar as ressonâncias das necessidades e expectativas educacionais e profissionais do educando/trabalhador no Projeto Político-Pedagógico da Escola Zé Peão.

Grupo Focal – Educandos

1ª Entrevista – Tema: Trabalho

- Como é a rotina de trabalho de vocês na obra?
- O que e como vocês aprendem com o trabalho?
- O que vocês consideram importante aprender para o trabalho? – necessidades e expectativas profissionais.

2ª Entrevista – Tema: Educação (necessidades e expectativas educacionais)

- O que consideram importante aprender para:
- a convivência em família?
- conviver com as pessoas?
- ser uma pessoa feliz?
- O que vocês aprendem na Escola Zé Peão?
- O que gostariam de aprender na Escola Zé Peão?

3ª Entrevista – Tema: Educação e Trabalho

- A aprendizagem na Escola Zé Peão contribui para o seu trabalho? De que forma?
- Como ela poderia contribuir (mais)? (Lembrando que a escola é composta por educandos, professores/as, coordenadores pedagógicos e tem uma parceria com o sindicato, a UFPB e as empresas que cedem o canteiro).

APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista semi-estruturada

Coordenadoras pedagógicas e coordenador institucional

1. Há quanto tempo você trabalha na Escola Zé Peão? Como foi sua inserção nessa iniciativa?
2. O crescimento da construção civil e do poder de consumo dos trabalhadores desse ramo provocaram alguma mudança no exercício e nas relações de trabalho dos educandos da Escola Zé Peão? Quais?
3. Que outras mudanças essa conjuntura pode ter provocado na vida do trabalhador?
4. Diante dessas possíveis mudanças, os educandos estão trazendo novas demandas para a escola? Quais as expectativas e necessidades que eles expressam?
5. O que a Escola tem podido fazer para atender essas demandas?
6. O que poderia ser feito ainda?
7. Na visão da Escola, o trabalho é um princípio educativo?
8. De que forma o tema trabalho é abordado na Escola? Esse tema poderia ser abordado de outras formas?

APÊNDICE C – Carta de Anuência

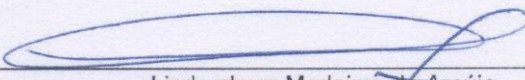


PROGRAMA ESCOLA ZÉ PEÃO
Universidade Federal da Paraíba
Centro De Educação
Cidade Universitária - João Pessoa - PB
CEP - 58051-900
Fone: (83) 3513-9283 / (83) 9925-2468

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, **Lindemberg Medeiros de Araújo**, na condição de Coordenador Geral do Programa Escola Zé Peão, declaro para fins de comprovação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação – CE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a aceitação da mestranda **Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira**, matrícula de nº **2012104010**, turma 32, para realizar sua pesquisa intitulada **As necessidades e expectativas educacionais e profissionais do trabalhador da construção civil na condição de educando da Escola Zé Peão**, que será desenvolvida com seis alunos da sala de aula instalada no canteiro de obra da Construtora Mediterranné.

João Pessoa, 04 de abril de 2014



Lindemberg Medeiros de Araújo
Coordenador Geral do Programa Escola Zé Peão
Mat. 033662
Programa Escola Ze Peão

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o Sr(a) para participar da pesquisa **As necessidades e expectativas educacionais e profissionais do trabalhador da construção civil na condição de educando da Escola Zé Peão**, de responsabilidade da pesquisadora Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa tem por objetivo analisar - a partir das vivências dos trabalhadores da construção civil como educandos da Escola Zé Peão, dos educadores dessa escola e dos diretores sindicais que já fizeram parte, também na condição de educandos, dessa iniciativa - as ressonâncias das necessidades e expectativas educacionais e profissionais dos trabalhadores-educandos na proposta político-pedagógica da referida escola.

Sua participação em nossa pesquisa ocorrerá a partir da realização de entrevistas na modalidade grupo focal que serão utilizadas como fonte para a construção da nossa dissertação de mestrado. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, Centro de Educação, situada no Bairro Castelo Branco, João Pessoa – PB, CEP 58.051-900 ou pelos telefones (83) 8893-8604 ou (83) 9814-7577.

Consentimento Pós-Informação

Eu, André Luiz Rodrigues dos Santos, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, autorizo a realização das entrevistas e o uso dos meus depoimentos para a construção da dissertação de mestrado da pesquisadora, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração nem terei despesas e que posso sair da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

André Luiz Rodrigues dos Santos
Assinatura do Participante

Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data: 16 / 10 / 2013

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o Sr(a) para participar da pesquisa **As necessidades e expectativas educacionais e profissionais do trabalhador da construção civil na condição de educando da Escola Zé Peão**, de responsabilidade da pesquisadora Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa tem por objetivo analisar - a partir das vivências dos trabalhadores da construção civil como educandos da Escola Zé Peão, dos educadores dessa escola e dos diretores sindicais que já fizeram parte, também na condição de educandos, dessa iniciativa - as ressonâncias das necessidades e expectativas educacionais e profissionais dos trabalhadores-educandos na proposta político-pedagógica da referida escola.

Sua participação em nossa pesquisa ocorrerá a partir da realização de entrevistas na modalidade grupo focal que serão utilizadas como fonte para a construção da nossa dissertação de mestrado. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, Centro de Educação, situada no Bairro Castelo Branco, João Pessoa – PB, CEP 58.051-900 ou pelos telefones (83) 8893-8604 ou (83) 9814-7577.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Lucero Israel dos Santos Lima, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, autorizo a realização das entrevistas e o uso dos meus depoimentos para a construção da dissertação de mestrado da pesquisadora, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração nem terei despesas e que posso sair da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Lucero Israel dos Santos Lima
Assinatura do Participante

Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data: 16 / 10 / 2013

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o Sr(a) para participar da pesquisa **As necessidades e expectativas educacionais e profissionais do trabalhador da construção civil na condição de educando da Escola Zé Peão**, de responsabilidade da pesquisadora Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa tem por objetivo analisar - a partir das vivências dos trabalhadores da construção civil como educandos da Escola Zé Peão, dos educadores dessa escola e dos diretores sindicais que já fizeram parte, também na condição de educandos, dessa iniciativa - as ressonâncias das necessidades e expectativas educacionais e profissionais dos trabalhadores-educandos na proposta político-pedagógica da referida escola.

Sua participação em nossa pesquisa ocorrerá a partir da realização de entrevistas na modalidade grupo focal que serão utilizadas como fonte para a construção da nossa dissertação de mestrado. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, Centro de Educação, situada no Bairro Castelo Branco, João Pessoa – PB, CEP 58.051-900 ou pelos telefones (83) 8893-8604 ou (83) 9814-7577.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Jose Sederino de Medeiros, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, autorizo a realização das entrevistas e o uso dos meus depoimentos para a construção da dissertação de mestrado da pesquisadora, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração nem terei despesas e que posso sair da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Jose Sederino de Medeiros

Assinatura do Participante

Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data: 16 / 10 / 2013

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o Sr(a) para participar da pesquisa **As necessidades e expectativas educacionais e profissionais do trabalhador da construção civil na condição de educando da Escola Zé Peão**, de responsabilidade da pesquisadora Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa tem por objetivo analisar - a partir das vivências dos trabalhadores da construção civil como educandos da Escola Zé Peão, dos educadores dessa escola e dos diretores sindicais que já fizeram parte, também na condição de educandos, dessa iniciativa - as ressonâncias das necessidades e expectativas educacionais e profissionais dos trabalhadores-educandos na proposta político-pedagógica da referida escola.

Sua participação em nossa pesquisa ocorrerá a partir da realização de entrevistas na modalidade grupo focal que serão utilizadas como fonte para a construção da nossa dissertação de mestrado. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, Centro de Educação, situada no Bairro Castelo Branco, João Pessoa – PB, CEP 58.051-900 ou pelos telefones (83) 8893-8604 ou (83) 9814-7577.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Joséivaldo Nunes Soares, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, autorizo a realização das entrevistas e o uso dos meus depoimentos para a construção da dissertação de mestrado da pesquisadora, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração nem terei despesas e que posso sair da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Joséivaldo Nunes Soares

Assinatura do Participante

Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data: 16 / 10 / 2013

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o Sr(a) para participar da pesquisa **As necessidades e expectativas educacionais e profissionais do trabalhador da construção civil na condição de educando da Escola Zé Peão**, de responsabilidade da pesquisadora Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa tem por objetivo analisar - a partir das vivências dos trabalhadores da construção civil como educandos da Escola Zé Peão, dos educadores dessa escola e dos diretores sindicais que já fizeram parte, também na condição de educandos, dessa iniciativa - as ressonâncias das necessidades e expectativas educacionais e profissionais dos trabalhadores-educandos na proposta político-pedagógica da referida escola.

Sua participação em nossa pesquisa ocorrerá a partir da realização de entrevistas na modalidade grupo focal que serão utilizadas como fonte para a construção da nossa dissertação de mestrado. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, Centro de Educação, situada no Bairro Castelo Branco, João Pessoa – PB, CEP 58.051-900 ou pelos telefones (83) 8893-8604 ou (83) 9814-7577.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Pedro de Amorim Pereira, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, autorizo a realização das entrevistas e o uso dos meus depoimentos para a construção da dissertação de mestrado da pesquisadora, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração nem terei despesas e que posso sair da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Pedro de Amorim Pereira
Assinatura do Participante

Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data: 16 / 10 / 2013

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o Sr(a) para participar da pesquisa **As necessidades e expectativas educacionais e profissionais do trabalhador da construção civil na condição de educando da Escola Zé Peão**, de responsabilidade da pesquisadora Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, na linha de Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba.

A pesquisa tem por objetivo analisar - a partir das vivências dos trabalhadores da construção civil como educandos da Escola Zé Peão, dos educadores dessa escola e dos diretores sindicais que já fizeram parte, também na condição de educandos, dessa iniciativa - as ressonâncias das necessidades e expectativas educacionais e profissionais dos trabalhadores-educandos na proposta político-pedagógica da referida escola.

Sua participação em nossa pesquisa ocorrerá a partir da realização de entrevistas na modalidade grupo focal que serão utilizadas como fonte para a construção da nossa dissertação de mestrado. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, Centro de Educação, situada no Bairro Castelo Branco, João Pessoa – PB, CEP 58.051-900 ou pelos telefones (83) 8893-8604 ou (83) 9814-7577.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Maria José Nascimento Moura Araújo, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, autorizo a realização das entrevistas e o uso dos meus depoimentos para a construção da dissertação de mestrado da pesquisadora, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração nem terei despesas e que posso sair da pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Maria José Nascimento Moura Araújo
Assinatura do Participante

Ruth Helena Fidelis de Sousa Oliveira
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data: 24 / 03 / 2012

ANEXOS

ANEXO A - Discurso para a Sessão Solene dos 20 anos do Projeto Escola Zé Peão

Em 1990, professor Antônio Sobrinho era Reitor da UFPB e Fernando Collor Presidente da República. O Brasil estava caminhando para a hiperinflação. O índice nacional de analfabetismo era em torno de 20% e a Paraíba ainda amargava índices de mais de 38%. Em 1990 o celular quase não existia e o computador era uma conquista de poucos. Frente às cifras mundiais alarmantes de analfabetismo, a Assembléia Geral da ONU proclamou 1990 como Ano Internacional de Alfabetização e conclamou os seus estados-membros a desempenhar esforços especiais no sentido de garantir o direito de milhões de jovens e adultos a educação. 1990 foi também o ano da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia) em que se lançou a estratégia da Educação para Todos com metas audaciosas para a educação primaria e alfabetização de adultos.

Inspirado pelo chamamento da ONU, o Governo Collor criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, com uma Comissão Nacional designada pelo Presidente da República e presidida pelo Ministro da Educação. Ao lançar o programa em 11 de setembro de 1990 (data fatídica que se tornaria indelevelmente inscrita na história a partir de 2001), o Presidente Collor prometeu o seguinte:

Até o final do governo, é nossa meta reduzir em setenta por cento o contingente de analfabetos do país. Daremos assim um grande passo para o cumprimento da previsão constitucional de acabar com o analfabetismo e de universalizar o ensino fundamental até 1998. Precisamos atacar o problema essencial da educação no Brasil, que é o problema do ensino básico. Proporcionar um mínimo de oito anos de escolaridade aos nossos jovens constitui hoje um imperativo de sobrevivência social e econômica da nação. Estaremos condenados à estagnação e ao atraso se não iniciarmos imediatamente uma guerra total ao desconhecimento, uma guerra que modifique o perfil educacional da nossa gente, e que nos habilite a competir com sucesso no mundo além-fronteiras. Estamos começando pela erradicação do analfabetismo, e sabemos que há muito mais a fazer se quisermos que esse esforço tenha conseqüências duradouras.

O Projeto Escola Zé Pião nasceu nessa conjuntura perversa e contraditória e como resultado, em parte, do próprio plano nacional, que lançou um edital para projetos que buscava criar novas metodologias para a alfabetização de jovens e adultos.

O Sindicato almejava desde a ascensão do grupo Zé Pião a direção do Sindicato em 1986, contribuir para a formação e escolaridade do operário da construção civil. Encontrou na UFPB um grupo de professores, quase todos do programa de pós-graduação em Educação, motivados a elaborar e desenvolver uma proposta de Alfabetização, no sentido amplo, para o operário da construção. E, assim, nasceu em 1990, o Projeto Escola Zé Pião. Nasceu com ‘i’ para depois se tornar ‘e’ – Peão. Nasceu como um projeto de educação popular visando a escolarização do aluno trabalhador, a formação de professores-alfabetizadores e a criação de um espaço de pesquisa.

Durante muitos anos o Projeto se desenvolvia sob os auspícios do Sindicato e da Universidade via projetos de Extensão com o apoio de ajuda internacional: da OXFAM, da CAFOD, de Manos Unidas. Quando recebia apoio governamental era do Ministério de Trabalho e não do MEC, até a criação do programa Brasil Alfabetizado, em 2003.

Ao longo dos 20 anos contribuiu para a alfabetização de mais de 5.000 operários da construção de João Pessoa – sem esquecer de algumas empregadas domésticas que participaram do projeto durante um período curto. Contribuiu para a formação de mais de 400 professores-alfabetizadores que, por sua vez, tem contribuído de uma forma muito significativa para a educação na Paraíba. Inspirou dezenas de dissertações de Mestrado, teses de doutorado, trabalhos de final de curso, artigos científicos. Inspirou outros projetos, programas e políticas de educação de jovens e adultos. Foi reconhecido regionalmente, nacionalmente e internacionalmente. Serviu de inspiração em certos momentos para o Programa Brasil Alfabetizado, do MEC.

Na realidade, se as promessas governamentais tivessem sido cumpridas, não haveria necessidade para um projeto Zé Peão hoje da forma em que foi concebido. Porém, o PEZP continua existindo hoje porque a demanda existe e o Projeto sempre se pautou pela demanda e não pela oferta. Claramente o PEZP não é o mesmo de 1990, mas deve os seus princípios metodológicos e filosóficos e o seu compromisso pedagógico-político à proposta original. Não é o mesmo e não pode ser o mesmo em 2011. O Brasil mudou. Houve avanços significativos no campo social. A educação também, mas de uma forma mais lenta e tímida do que gostaríamos. Ao comemorar os 20 anos do Projeto Escola Zé Peão, gostaria de lembrar todas as pessoas que contribuíram de forma brilhante para a escola - da UFPB e do SINTRICOM, todos os professores e coordenadores, todos os operários que passaram pela escola e todos que acreditavam na importância do projeto. Torcemos pelo futuro de um PEZP diferente, em que todos terão o direito a uma educação gratuita e de qualidade. Viva o Projeto Escola Zé Peão!

ANEXO B – Relatório da Assembleia de Estudantes da Escola Zé Peão realizada em 17 de
Novembro de 2011



Assembléia de Estudantes

17 de Novembro de 2011

Novos rumos do Projeto Escola Zé Peão

Propostas

Infra-estrutura:

- Espaço exclusivo para sala de aula;
- Espaço sem barulho de TV;
- Local para guardar o material didático (armário);
- Lixeiras;
- Salas limpas (as empresas devem providenciar a limpeza periódica das salas);
- Iluminação adequada (Luz branca);
- Carteiras escolares (os bancos e mesas são desconfortáveis e não têm encosto para as costas);
- Ventilação adequada;
- Bebedouro;
- Porta para trancar a sala de aula durante o dia;
- Banheiros para as professoras (banheiro feminino).

Metodologia de ensino:

- Os programas APL e TST devem ficar separados;
- Atividades específicas para os diferentes níveis;
- Aulas itinerantes de Informática (TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação);
- Utilizar o LIDI (Laboratório de Inclusão Digital) da UFPB e o Laboratório de Informática do SINTRICOM-JP, não necessariamente para aulas de informática, mas para utilizar os recursos que os laboratórios podem oferecer (computador, programas e internet) para

trabalhar os eixos temáticos e a especificidade escolar. As aulas devem ser separadas por Programa (APL e TST). As visitas devem ser quinzenais;

➤ Aula durante o horário de trabalho APL/TST (Ensino Fundamental I);

➤ Aula para o Ensino Fundamental II à noite no SINTRICOM-JP;

➤ Aulas de Educação Física com um profissional da área;

➤ Trabalhar Artes com a metodologia do PEZP:

Aulas de Música (canto, violão, teclado/piano);

Artes plásticas (artesanato);

Teatro;

Capoeira.

Continuidade dos estudos:

➤ Canteiros pólo para o Ensino Fundamental II – um pólo na Epitácio Pessoa;

➤ Turmas de Ensino fundamental II no Sindicato;

➤ Os pólos podem para o Ensino Fundamental II podem se situar em escolas próximas dos canteiros com turmas específicas para o PEZP – proposta da professora Mara da GEEJA (Gerência de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba).

Recursos didáticos e materiais (Tecnologias da informação e da comunicação):

➤ Computadores;

➤ Programa para aprender a operar o caixa eletrônico;

➤ TV maior que 14”;

➤ Data Show;

➤ Quadro branco grande;

➤ Tablets;

➤ Notebooks;

➤ Internet móvel;

➤ Atlas de diversos tipos;

➤ Óculos 3D também;

➤ Jogos matemáticos (e pedagógicos em geral);

➤ Material dourado.

Evasão e baixa frequência:

➤ Listar os alunos que evadiram após receber a carteira de estudante e passar para a

coordenação e não aceitar a inscrição desses alunos no ano seguinte;

- Entregar a carteira de estudante, mas depois cancelar a carteira de quem evadir;
- Pressionar a empresa a fiscalizar os alunos que não estão estudando;
- Fiscalização das salas de aula e dos canteiros pelo sindicato coordenação do PEZP;
- Reunião com os alunos antes de entregar as carteiras de estudante para discutir a questão da carteira de estudante.

Obs.: Duas reflexões à respeito da carteira de estudante surgiram na Assembléia:

- A Carteira de Estudante não é mercadoria para que o estudante receba só porque pagou por ela, sem levar em consideração a sua frequência na sala de aula. É um documento do estudante e se o mesmo não frequenta a escola não pode ser considerado como tal.
- A Carteira de Estudante é um benefício para muitos trabalhadores, pois os mesmo reduzem pela metade a passagem intermunicipal. Não são só os alunos do PEZP que se matriculam por causa das carteiras, isso acontece inclusive nas Universidades. Receber a carteira de estudante e deixar de comparecer à sala de aula é uma questão ética de cada um. Não é mérito da Escola Zé Peão ficar fiscalizando essa questão. Se não tivesse esse benefício, certamente esses alunos não se matriculariam, então vamos nos preocupar com quem está frequentando e tentar encontrar formas de deixar as aulas cada vez mais interessantes para aumentar a frequência e diminuir a evasão.

Assistência estudantil (este tópico não foi colocado na Assembléia, porém três propostas apresentadas no dia caberiam muito bem no mesmo):

- Merenda;
- Passagem para os estudantes do Ensino Fundamental II:
- 50% das passagens bancada pelo estudante e 50% pelo sindicato (isenção para o ajudante);
- Óculos para quem tem problemas na visão.

