

Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadores: reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais

*Débora Mazza, Leila Maria Ferreira Salles
e Maria Rosa R. M. Camargo**

Resumo: O texto refere-se a uma pesquisa em andamento com duas classes de alfabetização de adultos que funcionam numa Fábrica de Balas, situada no município de Rio Claro, S.P. Os 31 alunos que compõem essas classes, são funcionários que estudam, na própria firma, fora dos seus turnos de trabalho. Através de questionários e de entrevistas individuais, tentamos reconstruir as trajetórias escolares e ocupacionais destes alunos, homens e mulheres, que no espaço de trabalho estão investindo tardiamente nos seus processos de escolarização. A pesquisa tem revelado que os alunos-trabalhadores têm trajetórias de vida marcadas pela descontinuidade e irregularidade escolares. O investimento escolar tardio refere-se, primeiramente, às demandas atuais de garantia do emprego, mas acabam por interferir na reconstrução da auto-percepção e autonomia dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação de adultos, alfabetização, trabalho

Abstract: This text refers to an ongoing research with two literacy acquisition adult classes located in a candy factory, in the city of Rio Claro, São Paulo State, Brazil. The 31 students in these classrooms are employees who study in the company grounds when they are off their work shifts. Through questionnaires and individual interviews, we have tried to reconstruct the schooling and occupational paths of these men and women, who are investing in a late learning process. The research has shown that the working-students have life backgrounds marked by discontinued and irregular learning. This late learning process is searched in function of demands related to the need of securing jobs, but it ends up by playing a role in the reconstruction of the self-perception and autonomy of the individuals.

Key-words: Adult education, literacy acquisition, work

1. Introdução

Em uma das entradas principais da cidade de Rio Claro, interior do estado de São Paulo, situa-se um conjunto de quarteirões largos e compridos, que constitui parte do parque industrial da cidade. Os quarteirões, na maioria das vezes, delimitam as fronteiras entre as empresas (fábricas, indústrias) ali situadas. Não se vê

* Professoras do Instituto de Biociências, Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Rio Claro - SP

nas ruas o movimento típico de um bairro residencial com crianças que brincam nos parques, jogam bolas, andam de bicicletas. O entorno é decorado com ônibus que transportam funcionários, caminhões carregados de mercadorias, guaritas com guardas e, às vezes, ouve-se o apito de uma das fábricas anunciando mudança de turno ou intervalo reservado para as refeições.

As construções são parecidas: muros altos que contornam as propriedades tendo, na entrada, guaritas, com guardas e grandes portões pelos quais passam carros de passeio, ônibus, caminhões, motos, bicicletas, que levam e trazem mercadorias e funcionários. Adentrando o portão, localizam-se as salas reservadas à administração e recursos humanos em geral: secretaria, diretoria, salas de reuniões, sala de capacitação de recursos humanos, copa-cozinha, sanitários masculino e feminino, espaço reservado para cafezinho, água filtrada e gelada, algumas mesas e cadeiras para conversas e encontros.

O grande pátio reservado para o estacionamento, carga e descarga de mercadorias e funcionários separa, também, a ala administrativa e a ala produtiva das fábricas. A arquitetura da ala produtiva é, usualmente, composta por grandes barracões retangulares, com pés direitos bem além de 3 metros de altura e telhados de duas águas. Neles concentram-se todas as etapas que compõem o processo produtivo das fábricas, e se encontram também os sanitários utilizados pelos funcionários e o refeitório onde são servidas as refeições. Muitas das fábricas contam com uma cozinha industrial onde são preparadas as refeições.

O parque apresenta empresas dos mais diferentes ramos (alimentos, confecções, transporte, etc.).

Através de um convênio realizado entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP)/Prefeitura Municipal de Rio Claro foram implantadas classes de alfabetização, ensino fundamental e médio em várias empresas da região que, preocupadas com o padrão internacional de qualidade exigido pela ISO¹, optaram por investir na formação escolar de seus funcionários contratados há algum tempo. Esses, já enquadrados no processo produtivo e embora com pequeno ou nenhum nível de escolaridade, desempenham as tarefas existentes no interior da fábrica. À Universidade coube a assessoria pedagógica dos professores que desenvolvem as atividades de escolarização com esses adultos.

O presente texto refere-se a uma pesquisa, em andamento, iniciada em 1999, nas duas classes de alfabetização de adultos que atendem a funcionários semi-alfabetizados ou analfabetos de uma das empresas conveniadas, a Reclan S&A, uma fábrica de balas.

As turmas são compostas por 31 alunos que freqüentam as aulas, três vezes por semana. Alguns dos funcionários-alunos operam máquinas que confeccionam balas, outros trabalham em tarefas-suporte tais como limpeza, cozinha, estoque. Os alunos, funcionários da firma, estudam fora do seu turno de trabalho e ganham vale transporte para que possam vir à empresa fora dos horários previs-

1. International Organization for Standardization (Organização Internacional para Normalização) uma ferramenta para avaliação constante e sistemática da manutenção da qualidade dos produtos produzidos pelas empresas.

tos para a entrada e saída dos turnos. É uma oportunidade que exige empenho e sacrifício de outras atividades pessoais pois implica chegar antes do horário de trabalho ou ir embora mais tarde para casa.

As aulas de alfabetização funcionam das 7h30 às 9h30 para os funcionários que entram no turno das 13h, e das 13h30 às 15h30 para os funcionários que terminam o turno de trabalho às 13h. As dependências da empresa, reservadas para o funcionamento das salas de aulas, situam-se na ala administrativa. São duas salas amplas, iluminadas e adaptadas com lousas, carteiras individuais, armários com materiais pedagógicos, livros, cadernos e lápis.

Buscando conhecer esses alunos trabalhadores, 12 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, que no ano de 1999, freqüentavam as classes de alfabetização, foi aplicado um questionário, respondido por todos. Tendo em vista a reconstituição de suas trajetórias de vida, foram feitas entrevistas individuais com cerca de 20% deles, que se dispuseram, como voluntários. Foi, ainda, realizada a filmagem de um dia do trabalho pedagógico desenvolvido com as turmas. A variedade das técnicas de coletas de dados utilizadas visou ampliar o âmbito e os aspectos dos dados coletados de forma que pudessem garantir mais elementos para a análise da situação problematizada e do espaço relacional da sala de aula. Nos limites deste trabalho, destacaremos elementos trazidos pelo questionário e pelas entrevistas individuais.

Os dados obtidos pelo questionário tais como: idade, origem, procedência familiar, aspectos ligados à história escolar e ocupacional possibilitaram uma configuração preliminar das turmas.

Quanto às entrevistas, pautamo-nos pelos apontamentos metodológicos da história oral que, segundo Queiroz (1994), buscam os dados singulares que encerram o elemento qualitativo, sem o qual os fenômenos sociais correm o risco de perderem sua particularidade. Elaboramos um roteiro de entrevistas individuais, composto por questões semi-abertas, visando buscar elementos que permitissem reconstituir as trajetórias escolares e ocupacionais destes alunos – homens e mulheres – que estão investindo tardiamente nos seus processos de escolarização.

A reconstituição de tais trajetórias interessa-nos porque possibilita levantar os significados particulares que estes sujeitos atribuem às suas experiências de alfabetização tardia, suas relações com o ensino regular e com o mundo do trabalho. Buscamos, através dos relatos pessoais, compreender a especificidade de sentido atribuída por esses sujeitos à oportunidade de escolarização tardia, bem como rastrear as trajetórias pessoais e profissionais que os mantiveram na condição de semi-alfabetizados ou analfabetos, até o presente momento. Tentamos, pela história oral, alcançar a especificidade das trajetórias individuais, bem como buscar suas possíveis repetições, fendas ou rupturas.

2. Conhecendo um pouco os sujeitos

2.1. Os Questionários

A leitura do material apontou elementos que aproximam e distanciam as trajetórias de homens e mulheres. Optamos, então, por organizar os dados desses

alunos trabalhadores, 12 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, considerando a categoria gênero.

2.1.1. As Mulheres

Os dados do questionário respondido por todas as mulheres que freqüentavam as classes de alfabetização revelam que elas tinham idades que variavam entre 34 e 54 anos, e eram casadas (7), solteiras (2), divorciadas (2) e amigada (1). Somente as solteiras não tinham filhos. As demais tinham dois filhos (6), quatro filhos (2), três filhos (1) e um filho (1). As idades dos filhos variavam entre 9 e 26 anos. Isto significa que a maioria delas, além da função na empresa, tem responsabilidades que acumulam as tarefas domésticas e a educação dos filhos.

Embora residam há bastante tempo na cidade de Rio Claro, entre 11 e 28 anos, nasceram na região nordeste do país (Ceará, Bahia, Pernambuco) (7), na região sudeste (São Paulo e Paraná) (4), e na região centro-oeste (Mato Grosso do Sul) (1). Esse quadro reflete o fluxo de migração rumo às frentes de trabalho produzidas pelo processo de industrialização. Isso se verifica também pelas suas trajetórias de vida e ocupação que evidenciam uma origem rural e o exercício do trabalho agrícola rumo às cidades e aos empregos ligados à indústria.

Os dados evidenciaram que sete mulheres são filhas de pais lavradores e que os pais das outras cinco exerciam diferentes profissões: funcionário público (1), operário (1), encanador (1), ajudante geral (1) ou trabalhava na moagem da cana (1). Entre as mães, oito exerciam atividades relacionadas aos afazeres domésticos. As demais trabalhavam como: babá (1), lavradora (1), costureira (1), e na venda (1). Há, então, como se observa, um deslocamento espacial e conseqüentemente profissional das mulheres em relação às suas famílias de origem.

Quanto à história escolar das famílias, as alunas trabalhadoras responderam que, com exceção de alguns pais (3), os demais (9) nunca freqüentaram a escola. Os pais que estudaram, ainda assim, não concluíram o antigo curso primário: estudaram até o 3º. ano (2) ou até o 1º. ano (1). Isso se verifica também entre as mães, considerando que muitas nunca estudaram (8), ou freqüentaram somente o 1º. ano (1), até o 2º. ano (1) ou até o 4º. ano escolar do antigo curso primário (1).

Várias alunas (7) relataram que começaram a trabalhar com a idade de 7 anos. Outra começou com 8 anos de idade. O trabalho para uma aluna se iniciou quando tinha 12 anos, para outra aos 13 e para outra, ainda, aos 15 anos. Somente uma das mulheres começou a trabalhar mais tardiamente, aos 24 anos de idade. Isto significa que a maioria dessas mulheres foi introduzida no mundo do trabalho na idade em que deveria estar ingressando nos bancos escolares.

Quanto ao trabalho atual, na empresa, as mulheres ocupam os cargos de operadoras de máquinas (7), ajudantes de cozinha (2), meio-oficiais de cozinha (2) e cozinheira (1). Na época de sua admissão foram contratadas como ajudantes de cozinha (5), auxiliares de produção (5), ajudante geral (1) e faxineira (1). Observa-se que, apesar das mulheres ocuparem cargos semi qualificados que exigem pouca escolarização parece ter ocorrido uma certa ascensão quanto aos postos de trabalho ocupados no decorrer do tempo. Segundo os dados do questionário a maioria das mulheres trabalha na firma há pelo menos sete anos.

As alunas responderam que trabalham entre 40 a 45 horas semanais e que seu salário atual é em torno de R\$ 400,00. Apenas duas alunas disseram que recebem mensalmente uma R\$550,00 e outra R\$ 600,00. As horas extras que fazem regularmente, elevam a sua renda mensal. Na composição da renda familiar é incorporado o salário das mulheres, o que segundo dados de sete alunas é em torno de R\$1.000,00. Uma das alunas respondeu que a renda familiar é de aproximadamente R\$500,00, outra R\$600,00 e duas R\$2.000,00². Em suas casas moram de uma a sete pessoas, sendo que na maioria delas moram três pessoas (6). Para cinco dessas mulheres a renda familiar é composta pelo salário de todos os moradores da casa, todos trabalham.

Todas as mulheres moram em casas próprias e vão até o local de trabalho de ônibus embora, ocasionalmente, uma delas se utilize de carro próprio como meio de transporte.

Quanto à educação escolar, nove alunas já tinham anteriormente freqüentado escolas: duas aos 7 anos de idade, duas aos 8, duas aos 10, uma aos 11, e outra aos 12 anos. Isso indica que, entre as alunas que tiveram acesso à educação escolar, algumas já apresentavam uma história de escolarização tardia desde a infância. Segundo responderam, o período de tempo que permaneceram na escola foi bastante reduzido: uma apenas 6 meses, três permaneceram 1 ano, duas, 2 anos, uma, 4 anos. Somente uma aluna freqüentou a escola por sete anos, dado este que precisa ser melhor apurado considerando sua permanência na condição de semi-alfabetizada e sua freqüência à classe de alfabetização.

2.1.2. Os Homens

Os alunos trabalhadores tinham idades que variavam entre 24 a 55 anos, sendo que um deles tinha 60 anos. A maioria era casada (13). Outros eram solteiros (5) e amigado (1). Em geral, tinham apenas um filho (9) e dois filhos (3). Um aluno é pai de oito, outro de quatro e outro de três filhos. Dois deles não tinham filhos. Seus filhos tinham idades que variavam entre três meses a 36 anos. Assim como as mulheres esses homens apontam compromissos familiares.

Os homens moravam na cidade de Rio Claro há um certo tempo, em geral mais que dez anos, e eram, em sua maioria, nascidos fora do Estado de São Paulo. Eram procedentes da região nordeste do país (Ceará, Alagoas e Bahia, Piauí) (12), e da região sudeste (Minas Gerais e Paraná) (4). Três alunos nasceram no Estado de São Paulo. Diferentemente das mulheres a maioria destes homens advém das regiões mais pobres do país.

Seus pais (16) eram majoritariamente lavradores. Os pais de apenas três alunos apresentaram profissões com características mais urbanas: cabeleireiro, calceteiro e comerciante – “tinha bar”. Suas mães trabalhavam em afazeres domésticos (11), como lavradoras (7), sapateira (1). A origem rural das famílias fica, também, evidenciada nas respostas dos homens.

A maioria dos pais nunca foi à escola (14). Um pai de aluno tinha estudado até o 4º. ano, dois até o 2º. ano e outro até o 1º. ano do antigo curso primário. Um

2. Uma aluna não respondeu esta questão.

aluno respondeu que tinha conhecimento de que seu pai havia estudado mas não soube precisar até que série. Entre as mães, nunca freqüentaram escolas (11), tinham estudado até o 1º. ano (2), até o 2º. ano (3) e até o 4º. ano (3).

Nota-se, pois, que o nível de escolaridade dos pais e mães dos alunos trabalhadores era próximo ao dos pais e mães das alunas. Os dados sugerem que a trajetória de vida dos pais e mães desses sujeitos é marcada por dificuldades não apenas de permanência na escola, mas também de acesso, considerando que a maioria nunca freqüentou a escola.

Quanto aos alunos, iniciaram a sua vida como trabalhadores na época em que ainda eram crianças: com a idade de 7 anos (5), aos 8 (4), aos 9 (2), aos 10 (3), aos 11 (1), aos 12 (1), aos 13 (1) e aos 14 anos de idade (1). O trabalho ocorre cedo na vida destes homens e é, muitas vezes, coincidente com a faixa etária esperada para o início da escolarização, ou para estar freqüentando as séries do ensino fundamental. Apenas um aluno começou a trabalhar quando estava com 20 anos.

Atualmente, ocupam na fábrica os cargos de operadores de máquinas (15), e ajudantes de produção (4), embora tenham sido inicialmente contratados como auxiliares de produção (8), ajudantes de produção (7), operador de máquina (1) ajudante geral (1), faxineiro (1) e zelador (1). Segundo os depoimentos parece ter ocorrido, para alguns deles uma certa ascensão quanto aos postos de trabalho ocupados, embora continuem exercendo funções semi-qualificadas.

Na maioria, os alunos relatam que são funcionários da empresa há vários anos. Com exceção de um trabalhador que disse que sua contratação é relativamente recente, ocorrida há um ano, os demais são funcionários da empresa há pelo menos cinco anos.

Em geral, não considerando as horas extras, que implicam em mais horas de trabalho aos finais de semana, os alunos trabalham entre 40 a 45 horas semanais. Seu salário mensal é em torno de R\$ 450,00. Três deles declararam receber mensalmente R\$ 600,00. O seu trabalho ajuda a compor a renda familiar total que, segundo eles, está na faixa de R\$ 700,00 a R\$ 1000,00. Seis informam que esta renda é de aproximadamente R\$ 450,00, o que aponta que suas famílias vivem apenas com o salário que eles recebem. Isso pode ser verificado, também, quando se observa o número de pessoas que trabalham entre os moradores da casa, que varia de duas a uma pessoa. Na casa de oito homens residem três pessoas, na casa de cinco, quatro pessoas. Em duas casas moram cinco pessoas, em outras duas, duas pessoas e em uma casa moram sete pessoas. Um deles mora sozinho.

Os alunos moram em casas próprias (12), cedidas (4) ou alugadas (3). Vão ao trabalho de ônibus. Às vezes, um deles utiliza bicicleta como meio de transporte.

Com relação à educação escolar, com exceção de três alunos, os demais (16) chegaram a freqüentar escolas, mas o fizeram por pouco tempo: 5 meses (1), 6 meses (2), 1 ano (3), 2 anos (2), 4 anos (2), e 5 anos (3). Foram à escola aos 7 anos de idade (4), aos 9 (2), aos 10 (2), aos 11 (1), aos 13 (2), aos 14 (1) e aos 15 anos (1)³.

Entre os alunos trabalhadores pesquisados, a curta permanência na escola e a idade mais avançada que tinham quando freqüentaram-na, podem conter ele-

3. Os demais ou não responderam esta questão ou disseram que não se lembravam.

mentos que apontem para as dificuldades que esses homens tiveram em permanecer na escola, mesmo que tenham tido, em certo momento, acesso a ela.

2.1.3. Os Homens e as Mulheres

Analisando comparativamente os dados levantados nos questionários aplicados aos homens e mulheres trabalhadores destacamos algumas considerações.

Primeiramente, ao relacionar o número de pessoas que vivem da renda declarada e o número de pessoas que trabalham na família, visualizamos, na família das doze mulheres trabalhadoras que, em cinco delas, o número de pessoas que trabalham e vivem da renda é o mesmo. Associado a este aspecto nota-se que a renda familiar das mulheres é mais elevada que a dos homens, o que provavelmente está relacionado ao número de trabalhadores que vivem na casa. No caso dos homens, para 17 deles, o número de pessoas que residem na casa é maior que o número de pessoas que trabalham. Isto pode indicar que os homens ainda continuam a ter um papel de provedores da família. A única exceção, desconsiderando a do sujeito que não respondeu, é a do homem que vive sozinho. Esse dado pode indicar também que o poder de compra das famílias das mulheres é maior que o das famílias dos homens.

Ressalte-se, também, que no quadro de cargos e salários da empresa tanto os homens como as mulheres recebem salários no mesmo patamar e exercem cargos semelhantes, o que parece indicar que não existe uma diferenciação na relação gênero/salário na empresa analisada.

Uma segunda consideração é a constatação de que houve um deslocamento geográfico espacial e funcional destes homens e mulheres em relação a suas origens familiares. Na maioria, homens e mulheres são provenientes de famílias de origem rural cujos membros trabalhavam como lavradores. Hoje residem em centros urbanos e trabalham em atividades industriais, como operários, desempenhando funções semi qualificadas. Nesse aspecto há similaridade entre os homens e as mulheres estudados.

Outra consideração é que, ao retomar as trajetórias de vida, nos deparamos com sujeitos que ao ingressar precocemente no mundo do trabalho, tornaram secundária a escola, não tendo condições concretas de nela permanecer. O acesso à escola foi tardio, interrompido, interditado e irregular. Tal consideração chama-nos a atenção para aspectos relacionados à exclusão: a escola mesmo sendo de difícil acesso, está ao alcance dos sujeitos, em nenhuma resposta encontramos a dificuldade imposta pela limitação de vagas, por exemplo. Também não transparece a qualidade ruim, como um dos fatores de exclusão na segunda metade do século XX, como apontado por Haddad (2000). E o mundo do trabalho, nesse caso, não é o urbanizado industrial no qual emergiu com força a visão capitalista da escola. Com certeza, há muito ainda a ser entendido com relação à questão da exclusão, no caso brasileiro.

No nosso entender, o deslocamento geográfico, espacial e funcional vem levando a que estes homens e mulheres resignifiquem a escola, uma vez que esta se torna uma condição de permanência no atual emprego inserindo-os em processos de escolarização tardia.

2.2. As Entrevistas

As entrevistas foram realizadas no local de trabalho, durante o período em que os alunos-funcionários se encontravam em aula. A professora avisou-os previamente da necessidade que os professores da Universidade sentiam de documentar a experiência, tendo em vista a continuidade e o aprimoramento do projeto, e solicitou voluntários que estivessem dispostos a colaborar concedendo entrevistas individuais. Nos limites desse texto foram analisadas cinco entrevistas realizadas com alunos, duas do sexo feminino e três do sexo masculino⁴. Os alunos voluntários vieram curiosos, tensos e preocupados com o que iríamos perguntar, quanto tempo deveriam falar, o que deveriam responder.

Os depoimentos vêm nos permitindo a reconstituição de trajetórias pessoais e profissionais desses sujeitos, e os significados que atribuem à experiência de escolarização tardia, em situação de trabalho. Ao analisar as entrevistas individuais, detectamos elementos que aproximam as trajetórias de homens e mulheres, o que nos levou, nesse momento, a optar por uma apresentação não diferenciada dos dados, a partir da categoria gênero.

Buscando reconstituir as trajetórias de vida, abrimos espaço para a fala dos sujeitos entendendo-as como narrativas. Segundo Benjamin, “narrar é desenvolver a faculdade de intercambiar experiências que passam de pessoa a pessoa” (1987, p. 198). A narrativa tem uma forma latente, uma dimensão utilitária, prática, através da qual as experiências são comunicáveis. A narrativa não responde perguntas, dá sugestões. É por isso que a história narrada nunca se apresenta de modo acabado, ela se alimenta de contribuições que lhe dão continuidade. O modo artesanal de comunicação tece as narrativas tendo como substância viva a existência humana. As narrativas falam por si.

Meus empregos anteriores sempre foram mais pesados dos que eu faço hoje...sempre fiz serviço mais duro...vim do sítio já trabalhei dois anos na área da construção civil, como ajudante de pedreiro, pintor, fiz de tudo um pouco...já fui guarda na portaria de um prédio três anos. Vim de Fortaleza porque minha irmã me convidou pra trabalhar na Fábrica de Balas. Aqui estou até hoje, faz dez anos. Faço balas, pirulitos, digamos que tudo que fizer aqui eu sei fazer porque o tempo que eu já tenho deu uma boa experiência (Raimundo).

As trajetórias ocupacionais, tal como na fala de Raimundo, apontam para as atividades menos qualificadas ou completamente desqualificadas existentes no interior do sistema capitalista: roceiros, faxineiros, auxiliares de pedreiros, empregadas domésticas, lavradores. As trajetórias parecem sugerir a dispensa dos conteúdos escolarizados.

4. As mulheres: Joana (54 anos, ajudante de cozinha, originária da Bahia, salário R\$400,00, quatro anos de escolaridade, pais analfabetos, casada, dois filhos); Raimunda (37 anos, meio oficial de cozinha, originária do Ceará, salário R\$511,00, sete anos de escolaridade, pai analfabeto, mãe frequentou até a 4a. série, casada, dois filhos). Os homens: Raimundo (34 anos, ajudante de produção, originário do Ceará, salário R\$600,00, não informou o tempo de escolaridade, pais analfabetos, casado, um filho); Domingos (28 anos, operador de máquinas, originário do Ceará, salário R\$410,00, frequentou a escola por dois anos, pai analfabeto, mãe estudou até a 1a. série, casado, um filho); Joventino (60 anos, operador de máquina, originário de Minas Gerais, salário R\$410,00, frequentou a escola cinco anos, pais analfabetos, casado, oito filhos).

Eu comecei a trabalhar na roça quando tinha uns 10 anos e trabalhei até 50 anos, depois em 1988 cheguei aqui, meu primeiro serviço foi na construção da Brastemp, era ajudante, servente, fazia de tudo: massa, ferragem... trabalhei uns quatro meses... depois fui trabalhar nas obras da Usina, a gente fazia aquela massa do asfalto, trabalhava na esteira, então a gente escolhia aquelas pedras muito grandes, era muito ruim, um pó preto... trabalhei um ano e dois meses. Aí faltou serviço e eles mandaram nós embora...

Aí fiz ficha aqui na Fábrica de Balas, meu menino já trabalhava aqui. Eu entrei dia 20/05/91 e estou até hoje. Trabalho na máquina de fazer drops, faço caixinhas com 10 drops, com 21 drops e esta semana estamos fazendo uma caixinha pequena pra colocar 12 drops (Joventino).

Quanto às trajetórias de vida, estas estão penetradas pelas necessidades de trabalho; os entrevistados trabalharam, todos eles, desde a mais tenra idade, como possibilidade de garantir a sobrevivência da família. As trajetórias de vida apontam que a expectativa familiar voltava-se para a necessidade de inserção precoce desses sujeitos no mundo do trabalho; a escola era apenas um apêndice, existia, mas era acessório. Antes, era preciso trabalhar.

Nós morava no interior do Ceará... no sítio nós tinha que trabalhar. Tinha dia que dava para ir para a escola, tinha dia que não dava porque chegava tarde do roçado. Nós ia para roça todo dia cedo, nosso pai levava, a gente saía cedo e chegava quatro e meia, cinco horas da tarde, então tinha dia que não agüentava ir para a escola. Aí o tempo foi passando, eu casei com 16 anos e vim embora para cá... cheguei aqui desempregada depois trabalhei quatro anos de doméstica, saí porque uma colega arrumou na escola, fiquei dois anos e pouco lá... Depois trabalhei no Restaurante Resin terminou o contrato e eles mandou nós embora. Voltei pro Ceará fiquei dois anos e pouco. Voltei para cá fiquei dezessete dias desempregada e comecei na Fábrica de Balas, aqui estou há oito anos.

Hoje sou meio oficial, ajudante de cozinha, limpo o chão, lavo panela, faço arroz e feijão e ajudo no serviço das meninas (Raimunda).

O tempo vai passando, do trabalho para casa, da casa para o casamento, de uma cidade para outra cidade, de um estado para outro estado. Da escola, distancia-se pelo trabalho e se aproxima por causa do emprego que uma colega lhe arruma. Chega a ficar dois anos e pouco como trabalhadora da escola, mas continua sem estudar.

A educação para muitos tipos de trabalho, na roça, por exemplo, ancora-se nos processos primários de socialização familiar e adia os saberes escolares.

Quanto às trajetórias escolares, estas também estão penetradas pelo trabalho. A escola aparece como secundária. Os estudos davam-se de modo descontínuo, fragmentado, até mesmo interditado, às vezes, escondido para as mulheres; para os homens, a permissão para o estudo não alterou a situação, não facilitou a ida à escola.

Eu sou do norte da Bahia, fui nascida e criada na roça naquele caso que os pais não deixavam as filhas estudar, estudar era pros filhos homem...

As colega da minha irmã mais velha vinham da escola e traziam para ela pedacinhos de papel, iam pra minha casa, pra debaixo dos pés de árvore e estudavam escondido do meu pai. Elas escondiam no meio do mato, porque se meu pai visse ele brigava. Depois a mãe da gente falava muito, o pessoal dava conselho, aí meu pai colocou minha irmã mais velha na escola...

Meu padrinho Dinho ia lá em casa de tarde e fazia as letras tudo no chão, com as mãos ele limpava o chão e mandava eu fazer o abecedário no chão. Ele ficava, falava e eu falava assim certinho o abc. Aí ele falou pro meu pai colocar a gente na escola porque eu fazia o abc no chão tudo certinho.

Depois eu fui pra escola já com quinze anos. Fui na escola de dia, aí começou o trabalho e não deixou a gente ir. Só que era assim não estudava direto de um ano pro outro, quando era tempo de safra, de plantar, de colher, uns três, quatro meses não ia pra escola, só quando acabava a colheita guardava tudo e começava a ir pra escola, logo já era férias.

A gente em uma semana ia dois dia na escola porque tinha que trabalhar. Num mês a gente não ia nem quinze dias, ia uns oito dias, então a gente não aprendia nada. A gente esperou crescer para estudar melhor. Aí a gente entrou na escola de noite quando eu aprendi um pouquinho. Trabalhava de dia e estudava de noite. Aí foi que a gente aprendeu esse pouquinho que ainda serve até hoje. Foi à noite e quando meu pai não ligava mais muito da gente estudar (Joana).

Os depoimentos revelam que os investimentos educativos da família eram muito mais voltados para a solução de problemas ligados à subsistência, do que à exigência escolar, sendo o trabalho corolário da condição de vida. Constatase, também, que a leitura e a escrita apoiam-se em aprendizados pré ou extra escolares e passam pela mediação de outras pessoas – avó, padrinho, madrastra, irmã mais velha – antes da professora. Chama a atenção, no depoimento de Joana, que práticas de leitura e escrita podem estar em algum lugar, fora da escola, o que abre perspectivas para outras pesquisas.

As práticas de leitura e escrita acontecem nas brincadeiras debaixo da árvore, nas relações de parentesco, no abecedário desenhado no chão de areia mas elas não perdem de vista o sonho do acesso e da permanência na escola. O papelzinho trazido da escola motiva as brincadeiras infantis, o ensino do padrinho é válido até que se consiga convencer o pai a matricular a irmã mais velha na escola. As práticas de leitura e escrita difusas no cotidiano não minimizam a presença da escola no anseio desses sujeitos.

Lá no interior do Ceará não tinha escola. Nós ia para a carta de abc. Carta de abc era um livrinho que tinha tudo os abc, a gente estudava tudo, decorava tudo para depois começar a formar as letras e palavras... Nós estudamos a carta do abc com a minha avó... depois nós foi para a professora já sabendo e conhecendo as letras (Raimunda).

A escola continua como referência, Raimunda estudava com a avó, como preparo para depois passar para a professora. Seria a avó alfabetizada, ou seria uma analfabeta que ensinava com a carta do abc? O exercício familiar de leitura e escrita era um preâmbulo do trabalho escolar.

Eu morava em Minas Gerais, pertinho de Monte Azul, pra lá de Montes Claros. Na roça tinha escola só que ninguém fazia prova, a gente estudava no livro. Tinha o primeiro, segundo terceiro e quarto, conforme ia adiantando mudava de livro. A escola era na casa da professora, tinha uma sala que ela colocava as cadeiras e estudava... tinha hora que perdia muito tempo porque ela deixava os alunos tudo ali e ia cuidar do serviço da casa, então fazia bagunça. Às vezes demorava até meia hora pra voltar porque ela ia fazer o almoço. Tinha semana que tinha dois

dias de aula, outra três dias... Aí eu parei de estudar porque comecei o serviço lá perto de casa, era apertado, o pai da gente só deixava ir pra escola depois que acabasse o serviço, Mas se tivesse muito serviço, ia trabalhar, não deixava ir pra escola... (Joventino).

A escola da infância, reconstituída pelo trabalho da memória, através das narrativas dos sujeitos pesquisados, parece guardar similaridade e diferença com a escola atual, variando a organização das séries, algumas vezes o livro é o marcador das mesmas: mudava de livro, mudava de série, não fazia provas, e a escola era na casa da professora, que também cuidava da casa enquanto ensinava.

Eu estudei lá né, só que eu estudei lá no norte na escola né. Molecada né, não gostava de ir para a escola, o negócio era brincar. No meu tempo era muito pouco mesmo, meu pai morreu e eu fiquei cuidando dos mais novos, fui trabalhar e a chance que eu tinha para ir para a escola e lá era longe, ia 2 dias de semana. Do sítio para a cidade era quase meia légua que vai, ia para o estudo de noite, e as vezes que não tinha bicicleta, ia a pé, ia chegar em casa 10, 11 horas, meia noite, ia duas vezes por semana (Domingos).

Uma pergunta que fica é: – o que faz com que esses sujeitos procurem tardiamente os conteúdos, as práticas e a certificação escolar? Parece que a condição atual de retorno ao estudo remete mais uma vez ao mundo do trabalho, às demandas exigidas pela necessidade de sobreviver, mas também às demandas do local de trabalho, decorrente da necessidade de manutenção do emprego, ainda desta vez, não propriamente por iniciativa do sujeito. Que escolhas sobram para esses sujeitos?

Eu sei ler... pego qualquer livro e leio de uma ponta a outra... escrever é que é difícil, escrevo com letra. Agora está mais fácil estudar, meus dois filhos estão grandes, minha menina está com vinte e um anos e meu menino com doze, já fica sozinho... agora já está mais fácil, saio do serviço, venho pra escola e depois vou pra casa... estou me sentindo uma pessoa num nível mais alto... estou fazendo uma coisa a mais na minha vida, está mudando porque só eu saber que estou estudando já é uma grande coisa. Porque em casa eu estudando e eles estudando já estão me valorizando mais e no serviço só de saber que não sou mais tão analfabeta não vou ter medo de sair procurar e enfrentar outro emprego (Raimunda).

A relação da Raimunda com os livros e com a escrita das letras não lhe garante, na família e no trabalho, o reconhecimento de sujeito escolarizado. No entanto, a freqüência à sala de alfabetização e a operação com os saberes escolares mediada pelo trabalho docente, lhe conferem um estatuto, que provoca um diferencial na qualidade de sua relação, enquanto sujeito consigo mesma “estou me sentindo uma pessoa num nível mais alto”, do sujeito com os seus próximos (familiares e outros) “em casa eu estudando e eles estudando já estão me valorizando mais”, e do sujeito com o meio social urbano “não sou mais tão analfabeta não vou ter medo de sair procurar e enfrentar outro emprego”.

O relacionamento, tardio e obrigatório, dos sujeitos com as práticas escolares, produz mudanças que ultrapassam a conquista da certificação e adentram o campo do “pertencimento” social.

Depois de adulto eu não preocupei em estudar, eu nunca pensei em sair da roça. Pra que estudo pra ir trabalhar na roça?

Mas agora, aqui tem que estudar. A Rose (assistente social da Firma) falou que tem de estudar. Eu já estou bom na leitura e na conta de somar e de menos, multiplicação eu faço um pouco, agora de dividir já é mais difícil (Joventino).

Gelsa (1997) analisando as novas modalidades de exclusão social sugere a existência de exclusões produzidas no chão da escola. A autora, trabalhando conteúdos matemáticos com um grupo de adultos não escolarizados, num acampamento do Movimento dos Sem Terra (MST), identifica a existência de um repertório de saberes matemáticos produzidos pelas camadas populares, no meio rural, ligados a formas de sentir, viver e produzir próprias a esses grupos. São saberes não legitimados pelos produtores da ciência que ficam silenciados, ocultados no chão da escola que opera com o currículo matemático legitimado e autorizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC.

A exclusão dos saberes populares, produzida pelas práticas escolares, facilita a exclusão desses sujeitos da escola. “Pra que estudo pra ir trabalhar na roça?”. Porém a vinda para a cidade provoca um deslocamento: mudam os espaços, as pessoas, o trabalho, e as demandas educativas para ocupação das novas tarefas nos empregos mais recentes. “Agora tem que estudar” os saberes da escola.

3. Considerações provisórias

Embora a educação de jovens e adultos seja considerada como processo fundamental, na formação daqueles que ficaram à margem do sistema formal de ensino, não tem se constituído num objeto privilegiado de políticas efetivas por parte dos poderes públicos, mesmo que insipientes preocupações tenham sido detectadas desde o período colonial (Haddad, 2000).

Beisiegel (1997) aponta a existência de uma oscilação, ao longo da década de 60 até os dias atuais, frente à manifestação de posições diferentes e até mesmo antagônicas na orientação que os governos brasileiros vêm adotando em relação à educação de jovens e adultos. O autor considera que apesar de no plano formal assumir-se o reconhecimento do direito à educação básica, estendendo-o para todos os habitantes e incluindo a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres dos poderes públicos, no plano da atuação prática, elimina-se a educação de jovens e adultos das atribuições educacionais da União alegando que os recursos escassos levam à priorização da escolarização fundamental. Essa situação acarreta descontinuidades na política nacional da educação de jovens e adultos favorecendo a permanência e produção de analfabetos em idade avançada.

Os nossos sujeitos são parte desse contexto. São homens e mulheres, de origem rural, que na idade escolar não tiveram condições de acesso ou permanência na escola. Quando adultos, migraram para centros urbanos que também não ofereceram condições efetivas de reverter o estado de pouca ou nenhuma escolarização.

Hoje, encontram-se trabalhando em profissões semi-qualificadas, com baixos salários, sendo obrigados pela empresa a buscarem processos de escolarização que possibilitem a certificação.

Quando ingressaram nos empregos urbanos o fizeram por indicações familiares ou por vínculos de vizinhança. Se, num primeiro momento, essas relações possibilitaram o ingresso no mercado de trabalho, e até mesmo certa ascensão nas funções que desempenham no interior da fábrica, as exigências atuais colocadas pelo mundo do trabalho fazem com que as relações com a escola e com a certificação sejam ressignificadas e que novamente ingressem nas salas de aula. Pessoalmente, a retomada dos processos de escolarização significa para os sujeitos que o acesso e a permanência no trabalho podem ser facilitados, que são mais valorizados nas relações sociais que compartilham, e que a escola, que parece ter sido uma referência e uma aspiração em suas trajetórias de vida, se torna mais próxima. O ingresso na escola possibilita, também, a superação da história de escolarização familiar diferenciando-a da dos pais que eram analfabetos ou poucos escolarizados.

As trajetórias de vida, que vêm sendo reconstituídas através dos depoimentos desses homens e mulheres, pontuam que a educação escolar não ocupa um lugar central nas preocupações das pessoas que têm rotinas cotidianas voltadas a outras prioridades: o trabalho para a subsistência.

Autores que têm atentado para essa relação apontam, como Gouveia (1981), que as atitudes familiares influenciam a extensão da escolaridade individual. No mesmo sentido, Willis (1991) discute a influência parental sobre a escolarização dos filhos, enfocando a influência dos valores e das atitudes, que os pais manifestam em relação à escola, sobre os valores e as atitudes dos filhos. Esse autor aponta que a oposição à escola ou a resistência à escolarização que leva à evasão escolar, ou ainda a ida descontínua à escola, pode estar relacionada aos objetivos familiares de priorização do trabalho. Contudo por um lado, se essa relação for verdadeira, tendo em vista os depoimentos coletados, por outro lado há uma aspiração dos sujeitos de freqüentar a escola o que, no entanto, foi dificultado pela família.

Bourdieu, ao discutir o conceito de capital cultural, também apresenta a idéia de que o valor atribuído à educação escolar é proporcional à familiaridade que as pessoas têm em relação à escola. Assim, para as populações mais pobres, ainda está ocorrendo o processo de incorporação da escola e do valor atribuído à escolaridade, ao capital cultural familiar herdado pelas novas gerações, o que aparece na irregularidade da freqüência às aulas pela população pobre. No entanto, se essa situação explicar o processo de freqüência descontínua à escola, pelos entrevistados, tais atitudes tendem a ser revistas na idade adulta mesmo que eles sejam obrigados a realizar essa revisão para manutenção do emprego. Tudo isso os leva a ressignificar a escola.

Ao analisar a trajetória de desempenho escolar de sujeitos de diferentes classes sociais, que tiveram diferentes possibilidades de acesso e permanência na escola, Bourdieu (1979) sugere a noção de capital cultural como uma hipótese indispensável para explicar a relação existente entre a distribuição do capital cul-

tural entre as classes e as trajetórias escolares dos sujeitos. A noção de capital cultural implica em uma ruptura com os pressupostos que consideram o desempenho escolar como efeito de “aptidões naturais” ou do “dom” de sujeitos de determinadas classes para os estudos. O autor entende que as estratégias de investimento escolar devem ser pensadas no conjunto das estratégias educativas, presentes no sistema de reprodução das diferentes classes, e que os investimentos na educação escolar não devem subsumir o conjunto de investimentos educativos determinantes na formação dos sujeitos, tais como a transmissão doméstica do capital cultural.

Bourdieu compreende o desempenho escolar como fruto da confluência conciliatória do conjunto dos capitais culturais tecidos nos processos de socialização primária e secundária; a aparente “aptidão” ou o “dom” dos sujeitos, de determinadas classes para os estudos, são produtos construídos socialmente que implicam em condições concretas, tempo e dedicação pessoal e investimento grupal.

Com relação ao capital cultural, o autor identifica três estados: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado. O *estado incorporado* liga-se ao corpo e pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo até que seja incorporado. Sendo parte dos processos primários de socialização, o trabalho de aquisição é um trabalho do grupo sobre o sujeito e do sujeito sobre si mesmo onde as relações familiares ocupam um papel fundamental. O capital cultural incorporado é um ter que se torna um ser, uma propriedade que se faz corpo e torna-se parte integrante da pessoa, um *habitus* (Bourdieu, 1987). O *estado objetivado* “pode ser objeto de uma apropriação material que pressupõe o capital econômico. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não, necessariamente, a apropriação dos elementos que permitem desfrutar os objetos adquiridos... Assim os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital incorporado” (Bourdieu, 1979). O *estado institucionalizado* legitima-se sob a forma de diploma que é um dos modos de neutralizar as propriedades do capital cultural incorporado e objetivado. Bourdieu diz que “com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador” (Bourdieu, 1979). O diploma institui o capital cultural pela magia da valoração dada pelo coletivo. A competência cultural conferida pelo diploma, ao seu portador, tem uma validade jurídica e coletivamente garantida.

Podemos inferir, juntamente com Bourdieu, que os sujeitos pesquisados trazem um capital cultural incorporado, onde as práticas da leitura e escrita se efetivam na vivência familiar, anterior à escola, com a madrastra, a irmã mais velha, o padrinho, a avó. Eles trazem também um capital cultural objetivado na Bíblia, no boleto da fábrica, no jornal, nos livros dos filhos, na receita, na carta, que pela sua própria natureza constituem-se em materiais de leitura e escrita. Porém, eles não passaram pela fronteira mágica da diplomação, porque não contaram com investimentos culturais, grupais e individuais, voltados às habilidades e competências escolares.

Quanto ao estudo, esse tem um valor em si atribuído pelos sujeitos. Não se trata apenas do diploma que a escola confere, mas do ato de estar estudando enquanto prática que tem valor social – ser respeitado, subir para um nível mais alto –; decorrente desse, tem um valor subjetivo, de auto-valorização.

Nesse sentido podemos dizer que esses sujeitos, ao investirem nos estudos, retornando tardiamente à escola, levados pelas condições impostas pelas exigências do mundo do trabalho, superam as habilidades e competências herdadas no “projeto de vida” da família. Os pais, através das disposições, da maneira de ser, das ações educativas orientadas para a perpetuação do grupo, legaram a esses sujeitos um “projeto de vida” em que a escola e os conteúdos escolares não eram peças fundantes.

Retornar tardiamente à escola implica, para esses sujeitos, em um avanço, uma superação da herança familiar. Bourdieu (1993), analisando as contradições da herança familiar, aponta que a identificação dos filhos com a história de vida das famílias faz dos filhos sujeitos sem história porque eles acabam por reproduzir as histórias dos pais – roceiro filho de roceiro, metalúrgico filho de metalúrgico... Os sujeitos pesquisados vêm construindo uma história particular na medida em que não apenas foram capazes de aceitar e herdar, na roça, os projetos de reprodução familiares, como também, ao migrarem para a cidade, e retornarem à escola, acabam por conferir-lhe outros significados e superam a herança, não no sentido de rejeitá-la e sim avançando nos processos educativos.

Referências bibliográficas

- ARBACHE, A.P.R.B. A formação de educadores de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica. In: *CD-Room 22 Reunião anual da Anpea*, Caxambu: MG, set., 1999.
- BEISIEGEL, C.R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 4, 1997, p. 26-34.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 4ª. edição, 1997, p. 197-221.
- BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, nov, 1979, p.3-6.
- _____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Les contradictions de l’heritage. In: *La misère du monde*, Paris: Éditions du Seuil, 1993, p.711-718.
- CASALI, A.; RIOS, I.; TEIXEIRA, J.E., CORTEJLA, M.S. (Org.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: Educ., 1977.
- CHARTIER, R. (Org.) A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 229-254.
- CHARTIER, R.A. História hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.7, n.13, 1994, p. 97-113.
- FÁVERO, O. et al. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. In: *CD-Room 22 Reunião anual da Anped*, Caxambu: MG, set., 1999.
- FERRETTI, C.J., MADEIRA, F. Educação e trabalho: reinventando o passado? *Cadernos de Pesquisa, FCC*, n.80, fev, 1992, p.75-86.

GOMES, J.V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, mai, jun, jul, ago, n. 5, 1997, set, out, nov, dez, n.6, 1997, p.53-62.

HADDAD, S.; DI PIERO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, maio, jun., jul., ago, n. 14, 2000, p.108-130.

KNIJNIK, G. As novas modalidades da exclusão social. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, jan, fev, mar, abr., n.4, 1997, p.35-42.

PARENTI, M.G.F. As noções de educação permanente e competência: um diálogo entre os campos educação de pessoas jovens e adultas e trabalho e educação. In: *CD-Room 22 Reunião anual da Anpea*, Caxambu: MG, set, 1999.

QUEIROZ, M.I.P. História, história oral e arquivos na visão de uma socióloga. In: FERREIRA, M.M. (Org.) *História oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda., 1994, p.101-116.

RIBEIRO, V.M.M. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, set/out/nov/dez, n.9, 1998, p.5-15.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.