

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE TERESA DOMBOSCO

**POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO
TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CAMPINAS
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO
TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para o
Curso de Especialização em Educação de
Jovens e Adultos da Faculdade de Educação-
UNICAMP sob orientação do Prof. Dr.
Cláudio Borges da Silva.

Aluno: Cristiane Teresa Dombosco

Data: 28 de novembro de 2009

Assinatura: _____

Orientador

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

D711p Dombosco, Cristiane Teresa
Possíveis diálogos entre a escola e o mundo do trabalho na educação de
jovens e adultos / Cristiane Teresa Dombosco. – Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Cláudio Borges da Silva.

Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e
Adultos) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Escolas. 3. Trabalho. 4. Saberes
escolares. I. Silva, Cláudio Borges. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

09-310-BFE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar o meu caminho e me dar forças para ir em busca dos meus sonhos, tornando-os realidade.

Aos meus pais, João e Celina, por dizerem o que realmente eu precisava ouvir, em vez do que eu gostaria que dissessem, orientando-me na minha caminhada.

Em especial a minha mãe, por sempre me incentivar a continuar estudando.

Ao meu filho, Henrique, que tanto me apoiou e compreendeu os momentos em que não pude estar presente por estar tentando atingir este objetivo. Obrigada filho, pela doçura e compreensão.

Ao meu namorado, André, por ser tão companheiro e incentivador, apoiando e compreendendo os momentos em que precisei me ausentar para realizar este estudo. Sem falar da ajuda na tabulação dos dados e transcrição das entrevistas.

A minha família e amigos, que acreditaram em mim e dividem comigo mais essa conquista, especialmente a Luciana e ao Marcos, que se mantiveram presentes, mesmo à distância.

A Naia e ao Sr. Chico, pela acolhida.

A Isabela e ao Gabriel, por estarem mais próximos.

Ao Plínio e a Mariza, por ter podido contar com eles, fazendo companhia ao meu filho durante as minhas ausências.

A todos os professores do curso de especialização, pela dedicação e profissionalismo, demonstrando comprometimento e respeito com todos nós, especialmente ao professor Jimmy (In memoriam), que abrilhantou o nosso curso com seus ensinamentos.

À professora Sonia, por ter dado a oportunidade aos professores da EJA, da Rede Municipal de Campinas, de alcançarem este estágio na vida acadêmica, investindo e acreditando no nosso potencial.

Ao meu orientador, Cláudio, pela forma tranquila e atenciosa na condução do trabalho, sendo verdadeiro e gentil, preocupando-se em valorizar os pontos fortes em detrimento dos fracos, o que fez com que eu nunca pensasse em desistir.

Aos alunos do curso de especialização, por compartilhar tantas coisas boas durante esses dois anos, em especial a Jane, Jaqueline e Ionara, por partilhar minhas alegrias e poder contar com vocês nos momentos difíceis.

À Cidinha, que entre, ensinamentos, incentivos e risadas, foi muito importante para a realização deste trabalho.

À equipe gestora, professores, funcionários e alunos da escola onde foi realizada a pesquisa, por terem me recebido muito bem, colaborando e me dando apoio, permitindo que eu desenvolvesse o meu estudo no meu próprio local de trabalho.

Especialmente a Sandra, pela forma democrática como conduz a escola, incentivando a formação contínua dos que ali trabalham, permitindo que a escola seja nosso campo de pesquisa.

À Cíntia, pela confiança, emprestando-me seus livros, e pela compreensão, nos momentos em que esta pesquisa tornou-se prioridade.

À Alexandra, Xanxã, por me ouvir quando me sentia angustiada e se oferecer para ler o meu texto e opinar.

À Ercília, Silmara e Vânia, por colaborarem efetivamente comigo no dia a dia de trabalho.

Aos professores e alunos que participaram da pesquisa, especialmente os entrevistados, que contribuíram para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

Aos membros do GEPEJA, pelo apoio, atenção, troca de experiências e simpatia de todos.

Dedico este trabalho aos alunos jovens e adultos trabalhadores, da escola onde foi realizada a pesquisa, pelos obstáculos que enfrentam diariamente para concluir seus estudos.

RESUMO

Este estudo aborda a relação que há entre os saberes que os alunos trabalhadores adquirem na escola e os conhecimentos adquiridos/produzidos no trabalho, uma vez que este vem sendo apontado como um dos principais motivos que levam os alunos da Educação de Jovens e Adultos, tanto a abandonarem os estudos, como a retornarem para a escola. Com isso, surge a necessidade de analisar de que maneira a escola vem desenvolvendo a sua proposta pedagógica e se esta atende aos interesses e especificidades do aluno trabalhador. De início, foi feito um levantamento bibliográfico e sua articulação com dados estatísticos, a fim de possibilitar a análise, compreensão e aprofundamento sobre a temática. Num segundo momento, buscamos revelar se as ações pedagógicas aproximam a temática trabalho aos assuntos abordados em sala de aula e quais são os sentidos que os educadores atribuem a isto. Finalmente, procuramos compreender de que forma os alunos da EJA, da escola onde foi realizada a pesquisa, estão inseridos no mercado de trabalho, ou seja, como eles desempenham suas funções a partir da relação que estabelecem entre os conhecimentos que adquirem nesse espaço e os conhecimentos adquiridos na escola. O estudo possibilitou identificar que parte dos educadores buscam aproximar os conteúdos programáticos à temática trabalho e levam em consideração os saberes que os alunos adquirem nesse espaço. Quanto aos alunos, mesmo que as questões ligadas ao trabalho tenham sido os principais motivos que os fizeram voltar aos estudos, esse retorno possibilitou a sua auto valorização, o que fez com que se sentissem mais seguros, facilitando dessa forma a sua inserção social e estimulando o exercício da cidadania.

Palavras-chaves: Educação de jovens e adultos, Escolas, Trabalho, Saberes escolares

SIGLAS E ABREVIATURAS

CCQ	CÍRCULOS DE CONTROLE DE QUALIDADE
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FUMEC	FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
UE	UNIDADE ESCOLAR
CIPA	COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES
EPI	EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1 – TRAJETÓRIAS DA PESQUISA	17
Capítulo 2 – OS PLANOS DE ENSINO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA	24
Capítulo 3 – A ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO DO TRABALHO	35
3.1 – O modo como os alunos são inseridos no mercado de trabalho	38
3.2 – As narrativas dos alunos	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
BIBLIOGRAFIA	50
ANEXOS	53

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal vigente, a Educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para exercer a cidadania e qualificando-a para o trabalho. O artigo 205 desta lei estabelece a Educação como um direito de todos, não fazendo distinção de idade. Deste modo, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade que compreende os sujeitos que não tiveram acesso à escola ou enfrentaram dificuldades em nela permanecer para concluírem seus estudos, é também contemplada na LDB (lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com dois artigos, sendo que, em um destes, no artigo 37, a lei diz que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Todavia, apesar de a lei garantir Educação aos Jovens e aos Adultos, pesquisas apontam uma variedade de fatores de naturezas diversas que influenciam e muito nas condições de acesso do educando à escola e de sua permanência nos estudos. Os dados da pesquisa realizada pelo IBGE¹ apontam que os entrevistados abandonam a escola por conta da inexistência de curso próximo à residência (5,5%), da inexistência de curso próximo ao local de trabalho (1,1%), falta de vaga (7%), falta de interesse (15,6%), dificuldade em acompanhar o curso (13,6%), incompatibilidade dos horários das aulas com os afazeres domésticos (13,6%) ou com o trabalho (27,9%), além de outros fatores não elencados pela pesquisa (22%).

Como se pode notar, os dados acima apontam fatores que envolvem questões de ordem infra-estrutural, econômica, cultural e inclusive de ordem pedagógica. Observamos que aquele cidadão egresso da escola, antes mesmo de se matricular, enfrentará obstáculos como a escassez na oferta de vagas tendo em vista, por exemplo, uma diminuição de unidades

¹ Pesquisa divulgada pelo IBGE em 22/05/2009 traça o perfil da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no país em 2007. Neste período, ou anteriormente, a Educação de Jovens e Adultos era freqüentada por cerca de 10,9 milhões de pessoas, o que correspondia a 7,7% da população acima de 15 anos de idade. (Cf.GOIS, Antônio. 28% dos jovens abandonam cursos para trabalhar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 maio 2009, caderno cotidiano, p. c-3).

escolares tanto no âmbito municipal quanto estadual, que oferecem o curso de EJA (ver anexo 3, quadros 1 e 2). Apesar disso, contraditoriamente, dados estatísticos revelam que demanda há, uma vez que uma grande quantidade de brasileiros ainda não tiveram o seu direito de acesso à Educação devidamente assegurado conforme a lei (ver anexo 3, quadro 3), o que mostra a necessidade do comprometimento por parte do Estado no planejamento de políticas públicas que viabilizem a EJA. Paulo Freire em sua obra *Política e Educação*, é enfático ao falar sobre o dever do Estado no oferecimento de uma “educação de qualidade e em quantidade ao povo” e denuncia “quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos” (2001, p.13).

Também a incompatibilidade dos horários das aulas com os afazeres domésticos ou com o trabalho, totalizando 41,5%, dificulta o acesso e a permanência e, conseqüentemente, aumenta o índice de evasão escolar, de acordo com dados do IBGE. Observamos que esse fator remete diretamente a questões relacionadas ao mundo do trabalho, fatores esses bastante complexos.

Ao tratar dos motivos que levam os alunos, tanto a retornar aos estudos, como a abandoná-los, Aranha (2003) mostra-nos que existe uma relação paradoxal entre o trabalho e a escola. Ressalta que a maioria dos alunos da EJA são advindos de classes menos favorecidas, os quais, em algum momento, acabam por ter que escolher entre a escola ou o trabalho e, diante da necessidade que têm de se manterem economicamente, optam pelo trabalho, abandonando os estudos. Essa questão constitui-se, pois, numa das situações-problema, enfrentada diariamente por aqueles que trabalham com Educação de Jovens e Adultos, o que mostra, por exemplo, a necessidade de flexibilização de horário para se adequar à rotina do aluno trabalhador.

Para solucionar tais problemas, a participação dos educadores e educandos no traçar das políticas públicas é fundamental. A escuta atenta aos sujeitos que compõem o universo escolar e a efetiva consideração de suas contribuições é um caminho promissor para que os gestores públicos compreendam que cada unidade escolar precisa ter autonomia para organizar o seu espaço-tempo escolar, de forma a atender especificamente às necessidades da comunidade na qual está inserida.

Autonomia não significa uniformização. A autonomia admite a *diferença* e, por isso, supõe *parceria*. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada mas em constante intercâmbio com a sociedade. (GADOTTI, 1992, p. 47).

Por sua vez, no intuito de fazer cumprir a lei, compete ao Poder Público viabilizar e estimular o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas entre si (art. 37), como nos alerta Di Pierro:

Embora a redação da Lei seja imprecisa, é possível interpretá-la na direção da criação de incentivos aos empregadores para facilitar o acesso dos trabalhadores aos estudos, ao lado de mecanismos de gratuidade ativa, como a provisão de assistência de saúde, transporte, alimentação, material escolar e didático-pedagógico. (DI PIERRO, 2008, p. 405).

Ainda de acordo com os dados do IBGE, somadas às dificuldades arroladas acima, a falta de interesse e a dificuldade de acompanhar o curso, totalizando 29,2%, figuram como elementos ligados diretamente às questões de ordem pedagógica, os quais também explicariam a não permanência do aluno na escola. A falta de interesse pode estar atrelada ao fato de os professores fazerem a escolha dos conteúdos sem que haja a efetiva participação dos alunos nesse processo, o que, feito de outra forma, possibilitaria a abordagem de assuntos mais significativos para a vida dos educandos. “Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo.” (FREIRE, 1987, p. 87). Sendo assim, a ausência de um currículo que atenda especificamente as características, necessidades e expectativas dos jovens e adultos que frequentam a EJA, acaba por submetê-los a propostas curriculares direcionadas a crianças e adolescentes, o que, de um modo geral, justifica a dificuldade dos jovens e adultos acompanharem o curso, uma vez que:

O perfil do aluno adulto é daquele sujeito que vem pra a escola com maturidade física e mental, reflete sobre seus conhecimentos, condições e capacidades, procura esconder suas dificuldades, teme o fracasso e aprende o que interessa, o que acredita que possa fazer diferença em sua vida. Pressionados por razões de ordem sociais e econômicas, procuram nos estudos atender a mudanças em sua vida pessoal que o mundo do conhecimento pode oferecer, como encontrar melhores posições no mercado de trabalho. (FERREIRA, OLIVEIRA, SILOTO, VELES, 2005, p. 65).

Aranha (2003) afirma que as exigências do mercado de trabalho atual são apontadas como as justificativas que trazem os alunos de volta aos estudos e chama a atenção para “a centralidade que tem o trabalho tanto na evasão quanto no retorno à escola”. (ARANHA, 2003, p.06).

Nesse sentido, cabe à escola questionar de que maneira vem desenvolvendo sua proposta pedagógica e se esta atende às especificidades e interesses do aluno trabalhador, pois

este afirma que estudar é importante para o trabalho, mas, pelo mesmo motivo, não consegue permanecer na escola.

A autora ainda declara que o trabalho é uma forma de aquisição e produção de conhecimento e, ao assumir uma postura epistemológica, “que reconhece e valoriza outro tipo de saber para além daquele já valorizado e sistematizado”, a escola influencia e muito na formação/educação do aluno trabalhador.

Está claro que esta postura epistemológica traz consigo uma visão ontológica – que reconhece o trabalhador como sujeito do conhecimento e do saber – e implica o reconhecimento de que esse adulto sabe e é capaz de aprender. (ARANHA, 2003, p. 4).

Ao assumir o aluno como sujeito do conhecimento, o professor deixará de ser o detentor do saber, o que resultaria numa transformação na relação professor-aluno. Paulo Freire (1987), ao falar da concepção “bancária” da educação, que serve como instrumento de opressão, revela que a educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”. Desta maneira, o autor afirma que:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. (FREIRE, 1987, p 68).

Segundo Aranha (2003), o conhecimento adquirido no processo de trabalho, dificilmente codificável, intuitivo, mas essencial para o andamento da produção e do seu aprimoramento, o chamado conhecimento tácito, tem sido muito valorizado pelas empresas. Mas, para a autora, essa valorização causa a alienação do trabalhador, visto que exerce seu trabalho em função dos objetivos da empresa e, dessa forma, contribui “para a sua anulação enquanto trabalhador *coletivo* capaz de manter interesses próprios e diferentes/divergentes dos patronais e de mudar o seu entorno.” Ao falar sobre o significado do saber tácito, a autora o define como um conhecimento:

(...) adquirido pelo trabalhador tanto no processo de trabalho quanto na sua atividade social em geral. É um processo contínuo e essencial ao andamento cotidiano do trabalho. É dificilmente codificável, o que dificulta a sua sistematização, mas é extremamente dinâmico, estando presente em, praticamente, todos os processos de trabalho conhecidos no capitalismo. (ARANHA, 1997, p.14).

A crise do modelo gerencial de produção taylorismo/fordismo², caracterizado pela produção em massa de mercadorias e absoluto controle do processo de trabalho, comprova a impossibilidade de se sistematizar o conhecimento adquirido pelo trabalhador por meio das atividades que desenvolve durante a sua rotina laborativa. No entanto, embora tenha sido feito todo um esforço em “tentar submeter o trabalhador a um trabalho prescrito pela gerência”, constatou-se, com o fracasso deste sistema, que “a fonte de conhecimentos onde o trabalho real se alimenta é, seguramente, o conhecimento tácito do trabalhador”, sendo este também uma “fonte de resistência aos desmandos e autoritarismo das gerências” e não apenas uma forma de alienação. (ARANHA, 1997).

Por outro lado, o toyotismo³, com o avanço tecnológico e a rápida transformação da sociedade devido à facilidade de se ter acesso a um número cada vez maior de informações, passa a valorizar esse conhecimento, antes descartado pelo modelo de gestão de produção taylorista. Aranha (1997) acrescenta-nos que “as chamadas ‘gestões participativas’ buscam a integração do trabalhador no processo produtivo, alargando a margem de sua interferência e concretamente colocando em suas mãos um conjunto de decisões antes apenas restrito à gerência”. Tal atitude, grifa a autora, não se trata de ‘benevolência do empresário para com a força de trabalho’ e sim uma aparente “democracia da integração”.

Um dos traços fortes do toyotismo, que o diferencia bastante do modelo de gestão citado anteriormente, é a relevância do tempo de experiência de trabalho do empregado, o investimento em cursos e treinamentos, além da organização de Círculos de Controle de Qualidade (CCQ). Para Antunes (1999), os CCQs não passavam de um instrumento do capital para apropriar-se do saber-fazer do trabalhador e, por fim, o sistema de premiação paga aos empregados que tragam para a empresa boas idéias e soluções, aumentando assim a sua produtividade e consequentemente o seu rendimento que, nas palavras de Aranha (1997), “no geral, são contribuições ridículas, tais como almoços, visita à fábrica com a família, etc. E, no entanto, com tais sugestões a empresa tem lucros fabulosos”.

Ao falar do modelo de gestão de produção japonês, Antunes aponta que este modelo:

² Idealizado pelo empresário Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company, o fordismo é um modelo de produção em massa que revolucionou a indústria automobilística a partir de janeiro de 1914. Este modelo de gestão de produção teve seu ápice logo após a Segunda Guerra Mundial, entre as décadas de 1950 e 1960, e entrou em declínio a partir de 1970. Ford utilizou à risca os princípios de padronização e simplificação de Frederick Taylor, responsável pelo modelo gerencial de produção taylorista, que visava ao aumento da eficiência ao nível operacional.

³ O toyotismo ou modelo japonês, como também é chamado, foi criado pelo engenheiro Taiichi Ohno, na fábrica da Toyota no Japão, após a Segunda Guerra Mundial. Uma característica marcante do toyotismo é a produção de bens pequenos, que consuma pouca energia e matéria-prima.

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força do trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’ dos ‘grupos semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. (ANTUNES, 1999, p.52).

Contrapondo-se a uma educação, que pretende somente a capacitação e instrumentalização do educando, preparando-o para o mercado de trabalho, Paulo Freire defende que a educação só é possível quando visa à libertação do homem, dando a ele o direito de escolha e, uma vez exercendo esse direito, deixa de ser objeto e passa a ser sujeito, tornando-se, dessa maneira, humano.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 67).

Paulo Freire vê o aluno como gente, que luta pela sobrevivência e, assim, produz sua existência, a qual tem marcas de opressão e exclusão. Arroyo (2000, p. 242) acrescenta-nos:

Paulo repete várias vezes essa expressão: ‘seres humanos proibidos de ser’. Daí conclui que a tarefa da educação é fazer que possam ser, captar como eles tentam superar as condições que os proíbem de ser, perceber e se contrapor às situações e às condições em que realizam sua existência em que se deformam e se desumanizam.

Sendo assim, a escola deve promover o debate e a reflexão sobre o que ela deve ensinar, reconhecer os saberes que os alunos possuem para além daqueles adquiridos no ambiente escolar, como por exemplo, os adquiridos no trabalho, sem contudo tornar-se um espaço de instrumentalização do aluno, visando atender, dessa forma, única e exclusivamente ao mercado de trabalho. Para Saviani (1997), esta perspectiva de adaptação da educação às demandas do mercado está associada à pedagogia tecnicista que tem como foco central o aprender a fazer. O autor afirma que:

[...] para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação está contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (SAVIANI, 1997, p.25).

Diante de estudos realizados sobre evasão e as expectativas dos alunos com relação à escola, os quais, como já foi dito, anunciam o trabalho com um dos motivos principais tanto do seu retorno como da sua evasão nos estudos, é fundamental que a escola estabeleça um diálogo entre o saber-escolar e o conhecimento adquirido no trabalho, conhecimento este, conforme Aranha (2003), “repleto de contradições e, devendo, pois, ser compreendido no contexto histórico mais amplo em que foi gerado.” Portanto, uma vez estabelecido o diálogo, este deve, nas palavras da autora, “permitir ao educando e educadores até mesmo a construção de novos conhecimentos, inclusive um conhecimento que possa contribuir para a superação dos aspectos deformadores do trabalho.” (ARANHA, 2003, p. 4.). Cabe-nos então indagar: De que forma a proposta pedagógica da escola atende às características, interesses e condições de vida e trabalho dos alunos jovens e adultos tornando-se significativa para eles?

Sendo assim, pesquisar como os saberes-escolares dialogam com os saberes adquiridos no mundo do trabalho apresenta-se como uma questão fundamental, uma vez que admitir a relação entre esses saberes “implica compreender o trabalho como uma das atividades sociais que dá sentido à vida da pessoa e aponta a possibilidade de que o aluno se perceba como ser social”. (FERREIRA, OLIVEIRA, SILOTO, VELES, 2005, p.65). Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, alerta-nos sobre o caráter reflexivo da educação problematizadora, na medida em que “a nossa práxis, como educadores, é para a libertação do homem, sua humanização, ou para domesticação do homem, sua dominação”. Para que o aluno tenha, então, um outro entendimento do sentido da educação em suas vidas, precisamos desenvolver um trabalho de formação na escola que não tenha um caráter utilitarista, buscando somente instrumentalizá-lo para atender às demandas do mercado. Precisamos educar em função da libertação do homem, vinculando a educação à humanização e, dessa forma, contribuir para que o educando se sinta parte do processo educacional, ressignificando junto com o educador o papel da escola em suas vidas.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

Como já se expôs anteriormente, embora a educação seja um direito garantido por lei ao jovem/adulto trabalhador, muitos são os entraves que dificultam o retorno e a sua permanência nos estudos.

A necessidade de pesquisar, pois, os possíveis diálogos estabelecidos entre os saberes produzidos no espaço escolar e os saberes adquiridos/produzidos no mundo do trabalho surgiu da minha própria experiência profissional. Em 2008, trabalhei durante sete meses, como vice-diretora substituta numa escola municipal de Campinas/SP, e atualmente, sou efetiva nesse mesmo cargo, em outra unidade escolar situada neste mesmo município. Ambas estão inseridas em regiões diferentes, a primeira fica numa área muito próxima a sítios e fazendas, e a atual é rodeada por fábricas e indústrias de grande porte. Apesar de possuírem um público com características bem distintas, a problemática vivenciada pelo aluno trabalhador em permanecer na escola é a mesma.

Durante uma conversa entre os professores, no início do primeiro semestre na escola onde trabalho atualmente, a professora de matemática disse estar muito satisfeita com a turma do 1º termo B, uma vez que suas aulas não seguem um roteiro de conteúdos pré-determinados, pois, quando chega na sala de aula, pergunta para os alunos o que eles querem aprender naquele dia. Relatou, por exemplo, que um dos alunos disse-lhe que sabia calcular quanto piso precisava pra cobrir uma sala, mas queria aprender como fazer o cálculo no papel. A partir da necessidade apresentada pelo aluno, deu início à aula, chegando inclusive a falar para eles sobre teorema de Pitágoras, matéria que seria introduzida durante o 4º termo. A fala desta professora despertou-me a atenção para a necessidade que temos, enquanto educadores de jovens e adultos, de admitir e considerar a relação que há entre os conhecimentos que os alunos adquirem nos diversos espaços de formação, como o trabalho, e aqueles que consideramos importantes serem abordados na escola.

Assim, a partir destes questionamentos, considerei importante analisar os planos de ensino, instrumentos valiosos que explicitam o fazer pedagógico, contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2008 e alguns de 2009, pois, naquele momento, os planos estavam sendo construídos. Ressalta-se que a construção dos planos de ensino é realizada

coletivamente⁴ nesta escola e, enquanto se dava tal elaboração, a orientadora pedagógica elaborava o adendo do PPP, que, posteriormente, seria encaminhado ao Departamento Pedagógico para homologação.

A partir de um contato inicial com este documento, pude notar interesse por parte de alguns professores em saber qual é a realidade vivenciada pelo aluno em seu ambiente de trabalho, preocupando-se inclusive, em problematizá-la.

Sendo as necessidades inerentes ao trabalho, uma das razões mais fortes que motiva os alunos da EJA a estarem na escola, o professor necessita apropriar-se da realidade do trabalho de seus alunos, e exercitar torná-la objeto do fazer pedagógico, com a clareza de que, o trabalhador e a trabalhadora, num processo pedagógico, têm que assumir seu papel de sujeito para que possam experimentar sua capacidade de começar a querer ser sujeito de transformação de seu ambiente, de sua sociedade e de si mesmo. (PPP 2008, p. 209) (grifos meus).

O trecho acima destacado do plano de ensino de história, contido no item “Organização Geral da Unidade Escolar” do PPP, demonstra que os professores desta disciplina têm a preocupação em reconhecer o jovem e o adulto para além da condição de aluno e, a partir daí, no momento de planejar as ações pedagógicas da escola, considerar os saberes que esses adquirem nos diferentes espaços de formação nos quais estão inseridos. Outro aspecto a ser destacado é o reconhecimento do trabalho como um estímulo para os alunos voltarem ou permanecerem na escola, o que não é proposto numa perspectiva alienante, a ponto de colocar a Educação a serviço do mercado e sim de forma crítica, vislumbrando uma Educação que permita a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, para que, futuramente, possa refletir sobre os diversos espaços de formação pelos quais transita e neles interferir, podendo inclusive, transformar a realidade que o cerca. Para Freire (1987, p.72) “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Percebe-se, portanto, no Projeto Político Pedagógico desta U.E, uma preocupação por parte dos professores com relação à necessidade de se buscar articulações entre os saberes-escolares e os saberes adquiridos no mundo do trabalho. Ressalto também o projeto “Escola LETRADORA”, que vem sendo realizado nesta U.E. desde 2007, como outra ação que visa à aproximação das práticas escolares às práticas sociais.

⁴ Os professores do 6º ao 9º ano se reúnem com os professores da EJA e elaboram em conjunto o plano de ensino de cada disciplina.

O projeto em questão tem como objetivo facilitar a inserção dos alunos nas práticas sociais que envolvem leitura e escrita, estimulando a criticidade e favorecendo dessa forma o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1995) acrescenta-nos que:

É nesse sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.” (FREIRE, 1995, p. 21).

Sendo assim, a escola tem a leitura e a escrita como eixo norteador do trabalho pedagógico. Este projeto é realizado em todas as turmas da escola, inclusive as da EJA e partiu de uma idéia escrita de um dos professores, que defende que, “quando uma pessoa é capaz de interpretar/decodificar os sinais gráficos, meramente, não está ainda de fato alfabetizada”. O objetivo geral deste projeto é definido no Projeto Político Pedagógico da escola da seguinte forma:

Hoje, sabemos que a experiência de vida é fundamental no processo ensino aprendizagem, não só da leitura e escrita. Precisamos parar para pensar quais são as nossas práticas de letramento; precisamos investigar quais são as práticas de letramento que nossos alunos têm e a partir daí nossos alunos podem apresentar `seu` mundo para nós, podemos aprender com eles. Mas, sobretudo, precisamos aprender a conviver com o aluno crítico. Práticas de letramento envolvem, também, criticidade. (PPP, 2008, p.5)

No item caracterização dos alunos, do PPP de 2008, a orientadora pedagógica propôs aos professores que fosse feita uma pesquisa com os alunos para saber o que eles pensam sobre leitura e escrita, pois

[...] se nosso eixo é sermos cada vez mais uma Escola Alfabetizadora, o que seria melhor do que conhecer nossos alunos e o que eles sabem, por intermédio do que pensam sobre leitura & escrita? (PPP, 2008, p.5)

Os alunos da EJA aparecem no PPP representados pela turma do 1ºTB, a qual realizou um trabalho de produção de texto sobre o papel da escola em suas vidas. Os alunos⁵ escreveram que a escola:

É algo fundamental em nossas vidas para podermos aprender o que não sabemos.

⁵ Os nomes dos alunos foram omitidos, pois não foi solicitada autorização dos pais e o mesmo critério foi usado com os adultos, afinal, são todos alunos da escola.

Aprendemos a ler porque acredito que sem leitura é impossível sobreviver bem em nosso mundo sem nos comunicarmos. (PPP 2008, p. 23).

Representa aprender mais, ficar mais informada . ter mais diálogo com os amigos, sempre aprendendo coisas novas, mais sabedoria. (PPP 2008, p. 23)

Retomando mais uma vez Paulo Freire (1980), a educação só é possível quando visa à libertação do homem e, em suas palavras,

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1980, p. 25)

Em síntese, ao fazer a breve leitura do PPP nota-se, certamente, a preocupação nesta UE em promover aproximação entre os saberes- escolares e os saberes adquiridos no trabalho. Porém, não é possível avaliar de que forma esta preocupação se traduz nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e quais sentidos educadores e educandos podem estar atribuindo a esta experiência. Acredito, pois, que, ao realizar a pesquisa na escola, estarei contribuindo com o trabalho pedagógico que já vem sendo realizado, uma vez que é evidente o interesse dos professores em oferecer aos alunos uma educação diferenciada, que não se limite à certificação, mas que possibilite ao aluno refletir sobre sua própria vida. Sendo assim, acredito que esta pesquisa poderá trazer contribuições para vislumbrarmos possibilidades de articulação entre as práticas da escola e o que o aluno vivencia no seu ambiente de trabalho, de modo que a formação escolar não se reduza a uma pedagogia tecnicista.

O presente estudo, portanto, foi realizado na escola municipal onde trabalho, localizada no Jardim São Cristóvão, região sudoeste do município de Campinas - SP, estando muito próxima do Aeroporto de Viracopos, da Rodovia Santos Dumont e do Distrito Industrial.

Neste ano de 2009, tendo em vista diminuir o número de alunos evadidos na EJA, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas implantou o sistema semi-modular, nomeado “organização curricular flexibilizada”. Trata-se da distribuição da matriz curricular em dois módulos de cinquenta dias letivos, onde a carga horária de cada uma delas é duplicada nas semanas de seu oferecimento, exceto português e educação física, que são oferecidas para todas as turmas, durante todo o semestre. Dessa forma, a cada seis meses, os alunos terão durante os primeiros cinquenta dias letivos, as disciplinas que compreendem a sub-grade 1 e, nos cinquenta dias restantes, as da sub-grade 2. Caso ocorra de a escola ter salas em número

ímpar, que é o caso da U.E onde realizo a pesquisa, essas turmas terão todas as disciplinas durante o decorrer do semestre, o que é chamado pelo novo sistema de sub-grade 3.⁶

No primeiro semestre de 2009, esta escola tinha 230 alunos matriculados na EJA. Em maio deste ano foi realizada uma sondagem, durante um plano de ação, para trazer de volta à escola os alunos evadidos, e constatou-se que 28,26% haviam abandonado os estudos. Destes, 29,23% atribuíram ao trabalho o motivo da evasão. Já no segundo semestre, houve uma redução no número de matrículas, resultando em 159 alunos matriculados, destes 33,33% são menores de idade. A maioria reside bem próxima à escola e boa parte dela já teve ou tem os filhos estudando em outro período. Embora o número de matrículas tenha diminuído, a escola manteve as sete salas de EJA II⁷ e abriga mais três salas da Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC, responsável pelo atendimento aos alunos da EJA I. Estes últimos não estão incluídos no número de matrículas citado acima e também não farão parte desta pesquisa, pois tanto as questões pedagógicas como as administrativas são independentes da Secretaria Municipal de Educação do município e definidas pela FUMEC. No entanto, também os consideramos nossos alunos, pois estão diariamente dividindo os espaços da escola conosco e, dessa forma, procuramos integrá-los nas atividades realizadas, como festas, estudos do meio, programas culturais, horário do lanche, além da participação das professoras da FUMEC em pelo menos uma reunião pedagógica por mês e o acesso delas aos recursos tecnológicos e pedagógicos que a escola possui e que podem auxiliá-las no trabalho com seus alunos.

Arroyo (2005) aponta que o índice de evasão na EJA demonstra a dificuldade que o aluno dessa modalidade tem em articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares. Então cabe-nos perguntar: Quem são esses sujeitos para além da condição de alunos? Como eles vivenciam a condição de trabalhadores? Qual a importância de se valorizar o saber contruído pelo aluno por meio de sua experiência de vida? Quais necessidades escolares, enfim, devemos priorizar no momento da construção desses saberes? Como aproximar, enfim, o que é ensinado à prática social do aluno?

Para o desenvolvimento desse estudo sobre as relações existentes entre os saberes-escolares e os saberes adquiridos/produzidos no trabalho, busquei embasamento teórico nos pressupostos de Paulo Freire, que retrata a contradição opressores-oprimidos presente na

⁶ Neste ano, a distribuição das sub-grades foi feita da seguinte forma: a) Sub-grade 1: português, inglês, geografia, matemática e educação física; b) Sub-grade 2: português, artes, ciências, história, e educação física; c) Sub-grade 3: português, inglês, geografia, matemática, educação física, artes, ciências e história.

⁷ Sendo: 1ºTA, 2ºTA, 2ºTB, 3ºTA, 3ºTB, 4ºTA e 4TB.

sociedade capitalista e faz críticas à educação bancária que visa à manutenção da condição de oprimidos daqueles que estão em contínuo processo de aprendizagem enquanto seres inacabados. Dialogo também com alguns pressupostos de Antônia Vitória Soares Aranha, pesquisadora da produção de saberes no trabalho e as relações existentes entre esses saberes e os saberes-escolares, e com o sociólogo Ricardo Antunes que versa sobre as mudanças em curso no mundo do trabalho e suas repercussões sobre a subjetividade e consciência dos trabalhadores.

A princípio, com relação à produção dos dados, pensei em aplicar questionário (ver anexo 1) a todos os alunos do curso noturno. Contudo, situando a EJA no contexto do direito de todos à Educação e entendendo a diminuição das idades⁸ para ingresso e prestação de exames “como um canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes e jovens dele excluídos precocemente, e de aceleração de estudos para aqueles que apresentam acentuado atraso escolar”(DI PIERRO, 2008), decidi não aplicar o questionário aos menores de idade e me ater a que os adultos tinham a dizer. Entendo que a presença do adolescente na sala de aula da EJA altera a identidade dessa modalidade e dificulta, assim, garantir aos alunos adultos oportunidades educacionais apropriadas de acordo com suas condições de vida e trabalho.

Numa segunda etapa, após a tabulação dos dados obtidos nas questões, selecionei três alunos para participarem de entrevista com roteiro semi-estruturado, com o propósito de conhecer de modo mais minucioso o universo de trabalho no qual estão inseridos e captar de que maneira se dá a relação entre o que eles aprendem nesse espaço e na escola. Entrevistei também dois dos professores que revelam em seus planos de ensino a intenção de trabalhar em sala de aula as questões ligadas ao mundo do trabalho, com o objetivo de analisar como a temática é desenvolvida em sala de aula e quais sentidos atribuem a este trabalho.

Enfim, diversos foram os fatores que delinearão a situação-problema que pretendo pesquisar: a evasão; as falas dos alunos frequentes que expressam as barreiras que enfrentam para permanecer na escola; o eixo norteador da proposta pedagógica; as falas dos professores, que demonstram a vontade que eles têm de realizar um trabalho diferenciado que atenda às expectativas dos alunos e a LDB que determina que os sistemas de ensino assegurem oportunidades educacionais apropriadas aos alunos da EJA e responsabiliza o Poder Público

⁸ O artigo 38 da LDBEN 9394/96 define o mínimo de quinze anos para o ensino fundamental e vinte e um para o ensino médio como idade mínima para cursos e prestação de exames no nível de conclusão, sendo que, no 1º§ do artigo 26, da Lei 5692/71, revogada pela anterior, as idades eram dezoito e vinte e um anos. Essa mudança possibilitou um aumento significativo de jovens nas salas de aula da EJA, tornando-se mais um entrave no direito do adulto à Educação.

em viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola. Tais fatores tornam evidente a necessidade do reconhecimento de como os alunos estão inseridos no mundo do trabalho e quais são os possíveis diálogos estabelecidos entre o saber adquirido/produzido nesse espaço e o saber formal/escolarizado com o objetivo de refletir sobre as ações pedagógicas da escola, de forma que esta possa atender às características, interesses e condições de vida e trabalho dos alunos jovens e adultos, tornando-se, como já foi dito, significativa para eles.

CAPÍTULO 2

OS PLANOS DE ENSINO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA.

Não é preciso consultar o índice ou folhear o Projeto Político Pedagógico da escola em questão para que possamos enxergar a EJA nesta UE. O apreço reservado a esta modalidade de ensino já está estampado na capa do adendo do documento, espaço no qual podemos ler uma redação feita por um aluno adulto. Este escreve sobre sua infância, cita a cidade de onde veio, fala sobre seu pai, seus amigos, reflete sobre sua vida e declara: “Não estudei, não porque não quis! Mas porque sempre tive obrigações a cumprir” e depois encerra dizendo que está vivendo seu melhor momento, pois está “trabalhando em um dos melhores lugares do Brasil” e “estudando na melhor escola de Campinas”. Fiquei muito surpresa em ver a EJA em lugar de destaque, uma vez que não podemos esquecer que estamos falando de uma escola onde estudam aproximadamente mil e duzentos alunos e, como já foi dito, o número de jovens e adultos do noturno não chega a 10% desse total. Ou seja, ter a redação de um aluno da EJA na capa demonstra que a escola procura caminhar na contramão da realidade vivenciada por esta modalidade, uma vez que os profissionais que trabalham na EJA são constantemente pressionados pelos gestores municipais com relação ao fechamento de salas devido ao baixo número de alunos matriculados. Quase que, instantaneamente, perguntei-me o porquê dessa escolha e, antes de ler todo o material, confesso que achei que pudesse ter sido somente por conta do elogio que o aluno fez à escola, mas, depois de fazer a leitura, percebi que a capa anunciava mudanças e assim pude constatar que, em comparação com o ano anterior, a EJA enfim tinha conquistado maior visibilidade nos planos de ensino da escola.

É crucial deixarmos de lado a idéia simplista de que elaborar um plano de ensino é tão somente o ato de traçar o caminho que devemos fazer para chegar onde desejamos. Diferentemente dessa posição, a ação de planejar algo, nas palavras de Veiga (2002), implica em antever um futuro diferente do presente. Nesse sentido a autora nos leva a compreender que “a reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar.” (VEIGA, 2002, p.9).

Em relação aos planos de ensino, esses são construídos com a participação de todos os professores de uma mesma disciplina. O objetivo desta ação é estabelecer um trabalho

coletivo, possibilitando que toda a escola compartilhe do trabalho que vem sendo desenvolvido em todos os segmentos. O trecho a seguir demonstra que o trabalho em grupo almeja transformar as ações pedagógicas realizadas atualmente na escola.

(...) além da necessidade real, de afinar cada vez mais o trabalho das diferentes disciplinas, antes de pensarmos num trabalho interdisciplinar ou por metodologia de projetos, que vise um fazer e pensar coletivo, estamos começando a trilhar esse caminho. Realizaremos reuniões por disciplina, pelo menos uma por trimestre. A primeira já ocorreu, para discutir planejamento. E a segunda, para os professores de matemática também (...). (PPP 2009, p. 99).

Ressalta-se, assim, a riqueza deste documento (PPP), a qual está intimamente ligada à forma como ele é construído, uma vez que os planos de ensino que os professores entregam aos OPs são inseridos no corpo do documento de forma fiel, sem que se receba nenhum tipo de “tratamento” e, em vários momentos, ao longo da redação do PPP, as falas dos professores se entrelaçam com as observações feitas pela OP, o que faz com que as observações feitas pelos professores, durante as inúmeras reuniões que acontecem no decorrer do ano, ganhem espaço no PPP. Sendo assim, o documento vai ganhando sentido a partir do que é real: acertos, erros, limites, reivindicações, dificuldades, impossibilidades, desejos, o que faz com que a leitura, discussão e avaliação do trabalho pedagógico realizado na escola se torne significativa e envolvente.

Lembramos também que os planos de ensino representam um dos fragmentos que compõe o PPP, sendo este a expressão da totalidade do trabalho pedagógico que se pretende realizar na escola e, segundo Freitas (2001), “os projetos nunca são apenas projetos pedagógicos; eles são projetos políticos pedagógicos porque envolvem, queiramos ou não, decisões também ao nível político.”⁹ Sendo assim, ao conceituar o PPP, Veiga afirma que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 2002, p. 1).

Acredito, portanto, que o PPP é um documento bastante precioso para a realização desta pesquisa, constituindo-se num elemento crucial que pode revelar-nos pistas interessantes acerca da temática em questão.

Ao realizar a análise dos planos de ensino, além de focar a presença e relevância de temas que remetem às questões de trabalho, procurei observar também a especificidade dos

⁹ Palestra proferida aos membros da Comissão Central de Graduação da UNICAMP em 22/02/2001.

itens que compõem os planos, pois estes, como já foi dito, são elaborados coletivamente pelos professores da EJA e do ensino regular. Sendo assim, busquei observar se essa forma de trabalho coletivo tende para a unificação dos conteúdos, metodologias e avaliação de ambas as modalidades, submetendo dessa maneira o currículo da EJA ao do ensino regular como acontece normalmente, ou se contempla as especificidades que compõem essas modalidades, uma vez que “o trabalho educacional com adultos apresenta uma diferença significativa em relação ao desenvolvido com a criança e adolescente, tendo em vista as circunstâncias sociais e culturais da vida cotidiana desses alunos.” (Giubilei, Siloto, 2005, p.12)

A partir da leitura dos planos de cada disciplina, pude notar uma diferença entre o PPP e o adendo de 2009, uma vez que sua forma de elaboração no último ano demonstra um cuidado maior em tornar específicos os planos do regular e da EJA. No entanto, das sete disciplinas analisadas¹⁰, somente os professores envolvidos na elaboração dos planos de ensino de história e português não se limitaram aos objetivos e conteúdos programáticos, explicitando também estratégias e formas de avaliação específicas para EJA. Diante disso, pessimista eu seria se dissesse que a mudança foi mínima, uma vez que a preocupação dos professores em adequar esta modalidade às necessidades dos jovens e adultos está presente a todo o momento nas discussões que acontecem no decorrer do ano letivo. Sendo assim, ao constatar que nem todos os planos de ensino vislumbram estratégias e formas de avaliação diferenciadas para EJA, não podemos deixar de considerar o fato de que, raras vezes, os planos escritos por esses profissionais contam com leitores e, quando são lidos, é mais incomum ainda gerarem interlocuções. Esta tradição, de certa forma, faz com que o professor seja sucinto no momento da escrita do plano de ensino revelando seu trabalho e suas angústias muito mais através da fala.

Podemos também observar nos planos uma certa preocupação, por parte dos diferentes professores, com relação ao fator tempo, apontado como determinante na escolha de conteúdos e no planejamento do curso de EJA, tal como evidenciam os trechos abaixo deste documento, o que parece sinalizar para a necessidade de um trabalho diferenciado nesta modalidade:

¹⁰ A grade curricular da EJA é composta por oito disciplinas: educação física, Língua portuguesa, inglês, ciências, matemática, geografia, história e artes. No momento da entrega do adendo à SME, a escola estava com falta de alguns professores, no caso da EJA, o de artes, portanto esse plano de ensino não foi feito para traçado para esta modalidade. A orientadora pedagógica definiu esse ano como “um ano negativamente atípico: tudo demorando mais a acontecer, principalmente a chegada dos profissionais às escolas...” (PPP 2009, p. 6)

De acordo com o andamento da turma, será feita a continuidade dos conteúdos programados. Geralmente nessas salas *há uma redução dos conteúdos*. (PPP 2008, p. 153) (grifos meus).

Devemos ressaltar também que o trabalho com as turmas do EJA *é mais curto* e com uma *abordagem mais superficial* do que as turmas regulares, justamente pela *falta de tempo* e pelas características do curso” (PPP 2009, p. 104) (grifos meus).

No segundo trecho, a utilização do termo “superficial” pode a princípio, significar uma ação breve ou, até mesmo, de menor importância. Todavia, numa análise mais apurada, a partir da estruturação de um curso de EJA fica evidente que, para este professor, o planejamento da EJA surge, mesmo que inconscientemente, a partir do que ele planeja para as turmas do ensino regular. Evidencia-se, assim, que a lógica de organização temporal da EJA continua sendo, em grande medida, a da suplência: cada ano dos cursos regulares corresponde a seis meses do curso da EJA II.¹¹ Ou seja, tratar-se-ia de uma redução do período letivo. A “abordagem mais superficial” e o ritmo dos alunos, que trabalham e não têm tempo disponível para estudo além daquele cumprido na escola, também podem ser indicativos do modo como é compreendida a relação entre tempos da vida e tempos escolares junto aos jovens e adultos. Ao falar sobre formação de educadores de jovens e adultos, Masagão (1999) afirma que:

Trata-se da necessidade de desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor e avaliação somativa do aluno. Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida. Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e progressão nos estudos, que não aqueles que provavelmente os impediram de levar a termo sua escolarização anteriormente. (MASAGÃO, 1999, p. 195).

Em síntese, é possível constatar uma certa dificuldade por parte dos professores em fazer um planejamento próprio para EJA, sem que este tenha como referência as turmas do ensino regular. Todavia, obviamente não se trata de culpabilizar o professor por isso, de forma a torná-lo o único responsável pela inadequação curricular da EJA, uma vez que esses profissionais carecem de formação específica para atuar nessa modalidade. Essa necessidade foi, inclusive, apontada pela OP no item do adendo “Demanda para Formação”, sendo uma das reivindicações feitas pelos professores desta modalidade.

¹¹ A EJA I corresponde ao ensino fundamental de primeira a quarta série e a EJA II de quinta a oitava. Atualmente, com a implantação paralela do ensino de nove anos e dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Campinas, adota-se os termos 1º ao 9º ano e não mais séries.

Nesse contexto, Masagão (1999, p.195) avalia que a insuficiência na produção de conhecimentos, por parte da academia, com relação à formação de professores, que atendam às exigências que a Educação de Jovens e Adultos impõe, reflete tanto na organização do espaço/tempo escolar como nas práticas pedagógicas, o que, feito de outra forma, possibilitaria aos professores estarem aptos “a fazer escolhas pedagógicas mais acertadas diante da premência que caracteriza as necessidades de aprendizagens de jovens e adultos, mediante suas condições reais de dedicação aos estudos.”

E a autora enfatiza a necessidade de formação específica dos educadores de jovens e adultos:

Transformações de tal ordem na qualidade das práticas de educação de jovens e adultos só se darão, é certo, à medida que se profissionalize o pessoal dedicado a essa área. Cabe, portanto, pensar em formas de prover essa especialização aos educadores que por ela se interessem, qualquer que seja a instância formativa, na mesma medida em que isso seria apropriado para outras modalidades como a educação infantil, especial, fundamental, média etc. Mas cabe também considerar que a problemática relacionada à educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores. (MASAGÃO, 2002, p. 197).

Quanto ao tema que intitula esta pesquisa, possíveis diálogos entre a escola e o mundo do trabalho, ao fazer a análise dos planos de ensino de sete disciplinas, Língua portuguesa, inglês, história, geografia, ciências, matemática e educação física¹², pude notar que tal temática está presente em todos eles, exceto em educação física¹³. Todos os professores, das disciplinas citadas, elencaram assuntos ligados ao mundo do trabalho no conteúdo programático direcionado à EJA.

Na maioria dos casos, essa abordagem parece ser feita de forma tênue, como, por exemplo, em Língua portuguesa, onde os professores planejam trabalhar com os alunos o gênero de texto “currículo”. Supostamente, através deste gênero, esperam debater com os alunos questões ligadas ao mundo do trabalho, indo, portanto, além da apropriação da técnica de como se escrever um currículo, constituindo-se talvez num espaço em que o aluno trabalhador poderá narrar suas experiências profissionais. Todavia, como os professores não explicitaram no plano o porquê de se trabalhar o gênero “currículo” na EJA, suponho que esse assunto, quando abordado, gere debates bem interessantes, mas não posso afirmar que o

¹² Não foi citado o plano de educação artística, uma vez que, no momento da elaboração do adendo, a escola estava sem este profissional, pois o professor desta disciplina está dando curso de formação aos professores da Rede e, portanto, está afastado da sala de aula.

¹³ Acredito que isso se deva ao fato das aulas de educação física serem freqüentadas apenas pelos adolescentes que estudam à noite, uma vez que as pessoas que trabalham, têm filhos ou estão acima dos trinta anos de idade têm direito a abono de faltas garantido por lei.

propósito seja este. É nesse sentido que afirmo que as abordagens são tênues, trazem pistas, uma vez que, como foi dito anteriormente, os planos de ensino não traduzem de forma concreta o trabalho realizado em sala de aula.

Na disciplina de Inglês, as estruturas gramaticais trabalhadas são listadas no item conteúdo, ficando a cargo dos objetivos exibirem quais habilidades os alunos poderão adquirir ao dominarem tais estruturas. Contudo, ao descrever as estratégias que utiliza em sala de aula, a professora esclarece que o diálogo é fundamental em sua aula para que os alunos "possam perceber o uso real da língua, para que o aprendizado de uma segunda língua possa fazer sentido para os alunos" e ainda complementa dizendo que "devem, também, sempre tratar de assuntos relevantes para a faixa etária de cada classe para que o interesse em aprender seja maior". (PPP 2009, p. 104) Em seguida, exemplifica o que quer dizer quando fala da diferenciação que faz com relação à faixa etária dos alunos e relata que com os alunos do ensino regular aborda assuntos ligados à rotina de um adolescente, mas na EJA trabalha, por exemplo, com textos referentes à entrevista de trabalho e diversas carreiras.

Até o que foi exposto nesse momento, poderia concluir que as disciplinas que trabalham com a linguagem, ao abordarem temas ligados a questões do trabalho, tendem mais para a profissionalização numa perspectiva de adaptação do aluno às exigências do mercado, ensinando-lhes como fazer um currículo (português) e participar de uma entrevista (inglês), atendendo propósitos de uma educação tecnicista. Em contraposição, os dados coletados nos questionários aplicados aos jovens e adultos revelam que 81,3% dos alunos entrevistados¹⁴ acreditam que terem voltado a estudar ajuda-os no relacionamento interpessoal no trabalho (ver anexo 2, quadro 1), apontando aspectos ligados ao domínio da linguagem oral e escrita como uma forma de facilitação da convivência social, como podemos verificar nos trechos destacados das respostas dadas para a pergunta "você acredita que ter voltado a estudar o ajuda no relacionamento com seus colegas de trabalho? Por quê?"

"Sim, porque hoje sei falar melhor, me expressar melhor." (C.A.C.S, 33 anos).

"Sim, porque sou tímida e não tinha coragem de fazer meu nome em frente de outras pessoas". (M.M.P, 42 anos).

"Sim, porque eles também estudam e conversamos sobre as aulas." (M.N.O.L, 34 anos).

"Sim, porque é necessário conversar corretamente com as pessoas." (M.E.A.S, 54 anos).

¹⁴ O questionário foi aplicado a sessenta e oito alunos .

“Sim, você fica mais a vontade de se comunicar com as pessoas.” (E.M.S.S, 29 anos)

“Sim, porque tenho mais facilidade para me comunicar com os clientes.” (A.G.B.S, 43 anos).

“Sim, aprendemos a se expressar melhor.” (M.S, 30 anos).

“Sim, você troca mais idéias, você se solta mais.” (J., 22 anos).

“Sim, tendo conhecimento pode ter uma vida social, relacionamento de diálogo.” (A.S.T, 35 anos).

“Sim, porque me sinto mais solta em se relacionar com as pessoas.” (I.R.S, 38 anos).

Acredito que as disciplinas de Língua portuguesa e inglês, mesmo que demonstrem uma preocupação maior em qualificar o aluno, acabam diretamente colaborando com o desenvolvimento pessoal do mesmo em seu ambiente de trabalho, o que o ajuda também no estabelecimento de vínculos, tornado-se “um importante alicerce para fortalecer os laços interclasse tão fundamentais, principalmente nesses tempos de individualismo e segregacionismo gritantes.” (ARANHA, 1997, p. 27).

Embora a matemática seja uma ciência exata, que permite mensurar o nível de conhecimento do aluno, a preocupação principal dos professores não gira em torno da quantidade de erros e acertos que os mesmos cometem ao fazerem um cálculo e, sim, na busca da resolução de situações-problema que enfrentam diariamente. Sendo assim, inevitavelmente, a matemática aborda situações vivenciadas pelos alunos no seu ambiente de trabalho, mas, se a professora ensina como fazer um cálculo, os conhecimentos adquiridos no trabalho são trazidos por eles para dentro da sala de aula, pois, muitas vezes, sabem como fazer o cálculo, mas vêm em busca da teoria para aprimorar esse conhecimento que já possuem. Dessa forma, as aulas de matemática são direcionadas pelos alunos, dependendo da necessidade que eles apresentam em determinados momentos, o que é evidenciado pela fala da professora de matemática:

*Eu venho imaginando que eu vou dar continuidade no plano de ensino. Então, o que é que eu vou dar hoje? Eu me programo, só que ao passar por determinadas situações, eles já me interrompem e dizem: *E quando eu estou fazendo isso lá na minha construção? Como é que eu faço isso com a matemática? Aí eu paro aquilo, não que fragmenta, porque a matemática é uma coisa contínua, mas aquilo que eu havia me programado, normalmente, para ali, aí eu vou dar soluções para aquilo que eles me perguntaram, pra poder dar continuidade ao interesse que eles têm.* (S.P.P) (grifos meus).*

Nós estávamos fazendo uma atividade diferenciada de raciocínio lógico e aí foram duas aulas só de raciocínio lógico. Aí eu percebi que eles estavam se

cansando, então vamos trocar: E agora, o que vocês querem ver? *Aí o aluno disse: Hoje eu quero ver porcentagem.* Como eu estava iniciando fração, eu peguei o gancho de fração, entrei com razão centesimal, que é a base da porcentagem e a partir daí, transcorreu a aula até o final. (S.P.P) (grifos meus).

As interrogações “E quando eu estou fazendo isso lá na minha construção? Como é que eu faço isso com a matemática?” demonstram que os alunos se apropriam do conhecimento através das atividades que realizam no trabalho e, ao procurarem traduzir o já sabido numa linguagem matemática, estão querendo se apropriar do que já fazem num outro plano, marcado pela abstração. Além disso, sabem que o saber formal/escolarizado é mais valorizado socialmente. No próximo trecho, ao falar que os alunos questionam a utilidade do assunto abordado, a professora revela que o saber se torna mais significativo para o aluno trabalhador na medida em que ele consegue estabelecer um elo de ligação entre teoria e prática.

Eu chego preparo uma aula e eles chegam a dizer pra mim: Não dá pra trocar? Isso é muito difícil, muda a matéria! Não, não dá pra trocar a matéria, então vamos tentar buscar em outros exemplos que se enquadram no dia a dia, o que também nem sempre dá pra fazer isso, não é? Porque equação de segundo grau, por exemplo, no 4º, é complicado você citar onde ele vai usar, mas aí você cita alguns, daí ele diz: *Eu vou usar, né? Então daí eles começam a direcionar aquilo que eles querem*, então dá pra fazer isso, mas é com jogo de cintura. (S.P.P.) (grifos meus).

Quando foi perguntado aos alunos se eles usam no trabalho conhecimentos que adquiriram na escola, 75% responderam que sim (ver anexo 2, quadro 9); desses, 45% se referiram aos conhecimentos adquiridos nas aulas de matemática. Foram destacadas algumas respostas, nas quais os alunos responderam que:

“Sim, o Pi 3,14, contas.” (J.A, 22 anos).

“Sim, a professora de matemática me ajudou bastante, porque no meu trabalho tenho que fazer contas” (E.J.S 34 anos).

“Sim, nas aulas de matemática com medidas, pois uso isso diariamente, nas preparações de químicas.” (I.C, 32 anos).

“Sim, a matemática está menos complicada para somar a quantidade de cada pessoa.” (C.B.P, 24 anos).

“Sim, como escrever e fazer contas de como produzir e fazer uma redução da matéria prima.” (M.L.M, 31anos)

Por sua vez, a disciplina de ciências anuncia que o trabalho realizado em sala de aula, quando feito na forma de projeto, favorece a abordagem problematizadora dos assuntos tratados durante as aulas. Assim, nesta disciplina, a temática trabalho aparece como tema transversal “trabalho e consumo” e, dessa forma, introduz discussões ambientais a cerca do alto consumo de energia e de bens de consumo. Outro aspecto interessante de se trabalhar com projetos é o fato de promover a interdisciplinariedade, possibilitando que todas as disciplinas desenvolvam sua proposta a partir de um tema único, de modo a levar o aluno a compreender os assuntos abordados de forma global.

Na disciplina de matemática, a professora utiliza contas de água para contextualizar o conteúdo programático que está sendo abordado num determinado momento. Ao falar sobre a busca por soluções de situações-problema que os alunos enfrentam, a professora fez as seguintes colocações:

É que com o regular, se você pega um fundamental, de 5º, 6º ano, 7º eles não têm tanta vivência associado o dinheiro ao consumo. Dando o exemplo da água, você comenta, mas ainda assim, não é tão real, não é a vivência deles. Eles sabem que a mãe pede pra economizar água que isso custa dinheiro, mais não é aquela coisa de, não, eu tenho que fazer. A EJA não, a EJA ela sabe que se ela economizar, isso vai reverter em benefício de dinheiro, então mediante a necessidade deles, ela se faz muito mais presente nas minha aulas de EJA, em quaisquer momento que apareçam o que é diferente no fundamental, o fundamental é meio compartimentado. (S.P.P.) (grifos meus).

Nós fizemos um trabalho do meio ambiente e nós estávamos comentando sobre água, consumo e aí veio: o que é volume? Mas porque metro cúbico? Então assim, era uma coisa não planejada e que apareceu uma situação e que aparece muito, diariamente aparece, não é? Por que metro quadrado? Da onde é metro quadrado? O que é metro linear? Por que o pedreiro não usa essa fala, ele usa metro corrido. E agora, nas minhas aulas, aprendi com eles, eu abordo a palavra linear e digo: Olha o linear é o metro corrido do pedreiro. (S.P.P.) (grifos meus).

No trecho acima, ao afirmar que aprende com os alunos e faz uso desses saberes durante as suas aulas, esta profissional revela que, por meio do diálogo, coloca-se na mesma posição que a deles enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem, o que lhe permite romper com a oposição entre o educador e educandos, concebidos como lugares não intercambiáveis. Paulo Freire acrescenta-nos que é, através do diálogo, “que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.” (FREIRE, 1987, p. 68).

Já com relação ao componente de história, pude constatar que os professores abordam de forma intencional assuntos relacionados à temática trabalho, sendo o plano desta disciplina, dentre todos, o que mais busca conectar o conteúdo programático a situações vivenciadas pelo aluno no ambiente de trabalho, conforme podemos constatar no trecho que foi destacado do item “metodologias”, do plano de ensino específico para EJA desta matéria:

Flexibilização do currículo na perspectiva de uma construção coletiva cotidiana, baseada em uma estrutura não-rígida, que considera a cognição, atitudes, procedimentos e valoriza os saberes adquiridos pelos alunos em espaços de educação informal. Considerando também a integração e significação dos conteúdos em relação ao mundo do trabalho.” (PPP 2009, p. 118).

Nota-se que, ao tratar dos assuntos previstos no conteúdo programático, o professor vislumbra uma abordagem problematizadora em relação aos acontecimentos históricos, de modo que o conteúdo possibilite a formação crítica do aluno. Ou seja, segundo o plano de ensino, as estratégias utilizadas por esse profissional em sala de aula, embora contemplem os interesses e necessidades do aluno, distanciam-se dos aspectos que caracterizam uma educação voltada simplesmente para a profissionalização do educando. Ao ser entrevistado, o professor colocou-se no papel de um educador enquanto trabalhador, que educa jovens e adultos que também trabalham. Dessa forma, identifica-se com o aluno e o vislumbra como parceiro na luta contra os aspectos deformadores e alienantes do trabalho, buscando inscrever a experiência atual dentro de uma tradição de organização dos trabalhadores, conforme podemos verificar nos trechos abaixo:

(...) eu acho que um dos grandes diferenciais da EJA é que você é um trabalhador e está em contato com um trabalhador, então você... eu tenho essa identificação com o meu aluno, né?! Então é um aluno que já está no mercado, que tem os mesmos problemas, então eu acho que um trabalho de história, ele pode ser perfeitamente voltado, você pode estudar todas as fases da história, dando essa visão a partir do ângulo do trabalhador, então é isso que eu procuro e é uma coisa que é gratificante porque eu reconheço no meu aluno um trabalhador, assim como eu procuro que ele reconheça em mim um trabalhador, que a gente está, dentro desse ponto de vista no mesmo... até dos objetivos comuns, desde dentro da escola como fora da escola, nas mesmas lutas, não é?! Nas mesmas dificuldades. (D.S.O.).

Eu acho a história um... eu sou apaixonado pela história exatamente porque ela permite isso. Então, por exemplo, só pra dar um exemplo prático da coisa, se você pega a história do Brasil desde o tempo da colônia, com o trabalho escravo, até a República, até o governo Lula, se você for pegar a relação dos sindicatos com o PT no poder, como é que muda, tudo é uma coisa que é perfeitamente vinculada à história e é perfeitamente assuntos que você pode tocar em sala de aula sem nenhuma preocupação de estar desviando, a história permite isso. Então você pode colocar qualquer ponto

de... qualquer conteúdo do seu trabalho do ponto de vista do trabalhador e aí você procurar exatamente a confirmação do trabalhador, do trabalhador aluno enquanto... conhecer as conquistas no movimento, as conquistas dos trabalhadores ao longo dos anos, como que se ganha, como e quando que se perde, não é?! Então eu acho que a história e a EJA juntos dão essa possibilidade que eu acho fascinante. (D.S.O.).

Durante a entrevista, pude constatar que os professores de história se reuniram com as professoras de geografia no momento da elaboração dos planos, o que possibilitou a integração dos conteúdos de ambas as disciplinas. Sendo assim, permito-me levantar a hipótese de que a temática “trabalho” também possa estar presente nas aulas de geografia, pois somente o item “conteúdo” do plano de ensino desta disciplina contempla especificamente a EJA, o que acabou impossibilitando chegar a uma conclusão quanto ao nível de aproximação dos conteúdos à temática “trabalho”.

Sendo assim, após analisar a proposta pedagógica da escola, os planos de ensino de cada disciplina e realizar as entrevistas com dois dos professores que fazem parte da equipe de docentes da EJA, pude perceber uma preocupação explícita, por parte da maior parte dos professores, com a abordagem de questões relacionadas ao mundo do trabalho em suas aulas, embora este tratamento indique perspectivas distintas e práticas pedagógicas marcadas por contradições.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO DO TRABALHO.

Inicialmente a pesquisa era para ter sido realizada com todos os alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos da escola, totalizando 159 educandos, mas, como já foi explicitado anteriormente, a faixa etária foi o único critério utilizado no momento de se definir quais seriam os alunos que responderiam o questionário. Sendo assim, 33,33% dos alunos, que são menores de idade, não participaram da pesquisa, restando 106 alunos matriculados. Desses, 62,26% responderam o questionário, uma vez que foi estabelecido um dia da semana para que cada sala pudesse participar da pesquisa e, devido à ocorrência de faltas dos alunos, infelizmente nem todos puderam participar. Assim, do universo de 159 alunos, 66 responderam o questionário.

Num primeiro momento, preocupamo-nos em identificar o perfil do aluno do curso noturno, no que diz respeito a sexo, idade, estado civil, período em que ficaram longe da escola e os motivos que os levaram tanto a abandonar como a retornar aos estudos, para, posteriormente, analisarmos de que forma esses sujeitos estão inseridos no mundo do trabalho.

Quanto ao gênero, 65,15% são do sexo feminino e 34,84% do sexo masculino. Com relação à faixa etária, 30,3% dos alunos estão entre os 24 e 35 anos de idade, 68,2% entre os 35 e 54 anos e 1,5% acima dos 54 anos (ver anexo 2, quadro 2). A maioria dos alunos é casada, sendo que 48% são do sexo feminino e 17% do sexo masculino, totalizando 65% de alunos casados (ver anexo 2, quadro 8).

Quando foram perguntados sobre o período em que ficaram longe da escola, a diferença entre o número de homens e o de mulheres que ficaram pelo menos dez anos fora da escola é impactante, uma vez que 54,6% das mulheres responderam que estavam há pelo menos 10 anos fora da escola contra apenas 7,6% dos homens.

PERÍODO EM QUE FICARAM SEM ESTUDAR	Homem	Mulher
Alguns meses	7,6%	0,0%
1 ano	6,1%	1,5%
1 a 5 anos	9,1%	3,0%
5 a 10 anos	4,5%	6,1%
10 a 15 anos	1,5%	16,7%
mais de 15 anos	6,1%	37,9%
Nunca frequentou escola	0,0%	0,0%

Outro dado interessante refere-se ao nível de escolarização que tinham antes de decidirem voltar aos estudos, uma vez que foi perguntado aos alunos sobre qual foi o termo em que se matricularam quando decidiram retornar para a escola. 25,8% dos alunos se matricularam primeiramente na FUMEC para depois dar continuidade aos estudos na EJA II; destes 22,7% são do sexo feminino e 3% do sexo masculino.

EM QUAL TERMO SE MATRICULOU NESTA ESCOLA	Homem	Mulher
1 termo	10,6%	21,2%
2 termo	3,0%	10,6%
3 termo	9,1%	6,1%
4 termo	9,1%	3,0%
FUMEC	3,0%	22,7%
Não respondeu	1,5%	0,0%

Ao confrontarmos os números apontados acima, que se referem ao período em que os alunos permaneceram fora da escola, e o nível de escolaridade que esses tinham antes de voltarem a estudar, nota-se que as mulheres ficaram muito mais tempo fora da escola do que os homens. Nesse sentido, Sposito nos acrescenta que:

(...) os próprios índices nacionais confirmam – que as mulheres jovens estão na faixa do não-emprego ou da inatividade e fora do circuito da escolaridade em índices significadamente mais expressivos do que os homens. (SPOSITO, 2005, p. 107).

Então, de acordo com o que responderam no questionário, provavelmente o fato de se casarem e/ou terem filhos durante o período em que estavam cursando o ensino fundamental foram fatores que as impossibilitaram de ter frequentado a escola, uma vez que, ao responderem sobre os motivos que fizeram com que abandonassem os estudos, 34,88%¹⁵ assinalaram a opção família. Nos trechos destacados abaixo, quatro delas ainda complementaram:

¹⁵ Os 65,12% restantes elencaram diversos motivos entre as outras opções de respostas que foram dadas no questionário.

“Casei e fiquei grávida.” (R.V., 26 anos)

“Casamento: casei com 16 anos.” (A.A.S.T., 35 anos)

“Parei porque me casei e meu marido não deixou eu terminar.” (A.G.B.S., 43 anos)

“Quando me casei eu queria voltar a estudar mais o meu esposo não permitiu que eu estudasse.” (C.A.S.S., 47 anos)

Os quadros a seguir revelam os motivos de abandono e retorno à escola, onde cada aluno pôde assinalar mais de uma opção, de acordo com o nível de prioridade.

MOTIVO DE ABANDONO DOS ESTUDOS	NÍVEL DE PRIORIDADE			
	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4
Família	16,7%	3,0%	0,0%	0,0%
Ausência de escola próximo à residência	9,1%	6,1%	1,5%	0,0%
Trabalho	28,8%	4,5%	1,5%	0,0%
Mudança de cidade	10,6%	3,0%	0,0%	0,0%
Falta de dinheiro para o transporte	1,5%	0,0%	1,5%	0,0%
Não gostava de estudar	6,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Repetência	3,0%	3,0%	1,5%	0,0%
Falta de Oportunidade	3,0%	3,0%	0,0%	0,0%

MOTIVO DE RETORNO AOS ESTUDOS	NÍVEL DE PRIORIDADE			
	nível 1	nível 2	nível 3	nível 4
Sentia-se envergonhado por não ter estudado	22,7%	7,6%	1,5%	1,5%
Ajudar os filhos na lição de casa	1,5%	13,6%	3,0%	0,0%
Conhecer gente nova e fazer amigos	0,0%	1,5%	6,1%	0,0%
Arrumar um emprego melhor	36,4%	12,1%	3,0%	1,5%
Arrumar um emprego	10,6%	0,0%	1,5%	0,0%
Exigência do atual emprego	3,0%	0,0%	0,0%	1,5%
Realização pessoal	13,6%	12,1%	7,6%	4,5%

Nota-se que, de fato, o trabalho é o principal motivo que levou os alunos desta pesquisa a abandonarem os estudos e também é o fator principal que os motivou a retornarem para a escola. Sendo assim, podemos afirmar que, além de considerar os saberes adquiridos pelos alunos no mundo do trabalho, de modo que a proposta pedagógica da EJA atenda às necessidades e interesses dos jovens e adultos trabalhadores, é crucial que professores e gestores debatam junto com os alunos o nível de complexidade que envolve este problema, possibilitando dessa maneira que os sujeitos envolvidos nesse processo percebam a

necessidade da sua participação enquanto cidadãos no traçar das políticas públicas que envolvem esta modalidade. Faz-se necessário, portanto, planejar ações pedagógicas que atendam aos interesses dos alunos trabalhadores, mas também responsabilizar o Estado, cobrando-lhe o efetivo empenho em viabilizar e incentivar a permanência do aluno trabalhador na escola, de modo que esse tenha condições de exercer o seu direito e, assim, concluir os seus estudos.

Paulo Freire (1987) elege a união como uma das características da ação dialógica “onde os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” e nos acrescenta:

Se na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação. (FREIRE, 1987, p. 171).

3.1 – O modo como os alunos estão inseridos no mercado de trabalho.

Num segundo momento, uma vez delineado o perfil dos alunos, procuramos identificar de que maneira eles estão inseridos no mercado de trabalho, questionando-os sobre o setor de serviços, situação funcional, faixa salarial e carga horária diária de trabalho.

Dos 66 alunos que responderam o questionário, 27,2% declararam que não estão trabalhando, totalizando 18 alunos fora do mercado de trabalho. Destes 50% estão desempregados; 44,4% são mulheres que, embora exerçam a função de dona de casa, responderam que não trabalham e 5,5% são aposentados. Dessa forma, os dados apontados a seguir foram produzidos a partir das respostas dadas pelos alunos que estão inseridos no mercado, totalizando 48 alunos.

Quanto à atividade profissional desses alunos, 64,6% trabalham no setor de prestação de serviços (ver anexo 2, quadro 3). Constatamos também que 66,7% possuem registro em carteira (ver anexo 2, quadro 4); 41,7% trabalham oito horas por dia e 35,4% mais de oito horas diárias (ver anexo 2, quadro 5). Com relação à faixa salarial, 45,8% recebem entre um e dois salários mínimos por mês (ver anexo 2, quadro 6).

Ao dissertar sobre as características do mercado de trabalho atual, Antunes(2005) identifica a ocorrência de um processo múltiplo e afirma que:

(...) de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, manual, especialmente (mas não só) nos países de capitalismo avançado. Por outro lado, ocorreu um processo intensificado de subproletarização, presente na expansão do trabalho parcial, precário,

temporário, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado. (ANTUNES, 2005, p.211)

É interessante apontar que, embora se verifique a precarização do trabalho, o índice de registro em carteira entre os sujeitos da pesquisa é relativamente alto, o que é um fator que revela que mais da metade dos alunos desta unidade escolar estão efetivamente inseridos no mercado de trabalho, o que pode estar ocorrendo devido à localização da escola, visto que é rodeada por empresas de médio e grande porte. Porém, a maioria das funções exercidas refere-se a serviços de limpeza ou ao chão da fábrica, como operadores de máquinas, setores esses normalmente terceirizados. Desse modo, mesmo que sejam registrados, os funcionários terceirizados não têm vínculo empregatício com a empresa, o que não os permite participar dos programas de incentivo ao funcionário, ficando, dessa maneira, à margem daqueles que são contratados diretamente pela empresa.

Ao serem questionados sobre se sentem dificuldade em conciliar escola e trabalho, 68,8% responderam que sim e justificaram suas respostas conforme os relatos a seguir:

“Porque é muito cansativo, chega no fim da tarde você está morrendo.”
(R.S., 18 anos, H).

“Tenho pelo motivo de trabalhar uma semana das 6:00h às 14:20h e outra semana das 14:20h às 22:40.” (M.L.M., 31 anos, H)

“Cansa muito.” (I.R.O., 19 anos, H)

“Por que eu fico estressado ao ponto que a mente fica em total apagão.”
(J.C.R., 35 anos, H).

“Tenho porque eu chego atrasado para ir à aula.” (L.M.S., 21 anos, H)

“Dificuldade tenho sim, mas todo esforço tem sua recompensa.” (R.S., 21 anos, H)

“Porque o horário é muito corrido.” (M.S., 30 anos, H)

“Porque da preguiça de responder a lição. Eu vou na escola, mas dá preguiça.” (M.S.B.J, 18 anos, H)

“De vez em quando mudam meu horário.” (T.H.S., 22 anos, H)

“Porque a maioria das vezes passa do horário normal de trabalho e o transporte do trabalho até em casa também é demorado.” (E.A.P., 35 anos, H)

“Porque tenho problema de saúde e chego muito cansada.” (C.A.S.S., 47 anos, M)

“Cansaço físico.” (A.S.T., 35 anos, M)

“Às vezes quando chego mais tarde do serviço, eu desanimo.” (D.K.B.S., 30 anos, M)

“Porque trabalho e chego em cima da hora e tenho minha filha pra deixar com alguém.” (A.S.S.M., 21 anos, M)

“Mais ou menos, não sobra tempo pra estudar pra prova ou pra fazer trabalho.” (T.R.S., 38 anos, M)

“Porque tenho dois filhos e fica difícil por causa do horário que é puxado.” (C.G.S., 26 anos, mulher)

“O trabalho fica distante do meu bairro e saio muito cedo e chego tarde em casa.” (M.P.P., 52 anos, M)

“Porque a escola é um pouco longe da minha casa.” (E.R., 35 anos, M)

“Porque eu trabalho o dia todo das 7:00 às 17:00 horas, chego cansada e não tenho tempo de fazer nada em casa.” (A.S.A., 38 anos, M)

“Porque chego quase na hora de vir pra escola e fica muito corrido pra fazer as coisas de casa e quase nem fico com meu filho durante a semana.” (L.S.M., 28 anos, M)

“Por causa do horário.” (A.C., 42 anos, M)

“Porque é muito corrido.” (N.S., 50 anos, M)

“Porque é difícil de eu entender.” (C.B.O., 28 anos, M)

“É muito cansativo trabalhar e estudar.” (E.G.A., 54 anos, M)

“Porque é muito cansativo.” (D.B.M., 39 anos, M)

“Porque é muito cansativo.” (M.M.P., 42 anos, M)

“É muito cansativo e o horário muito puxado.” (N.S.B., 42 anos)

“Tenho uma filha de sete anos e fico muito tempo longe dela.” (M.E.A.S., 54 anos, M)

Os relatos dos alunos acima retratam os desencontros entre tempos do trabalho e tempos escolares. Os tempos do trabalho são “cansativos”, “puxados”, “corridos”, “estressantes”. O horário muitas vezes não é fixo, adentra a noite. Do trabalho para a escola - às vezes com uma breve passagem pela casa que demanda atenções e mais trabalho, especialmente no caso das mulheres - há que transpor o desafio das distâncias: o transporte é demorado, a escola é longe da casa. Os trabalhos envolvidos nos cuidados com a casa e com os filhos alargam as distâncias entre trabalho e escola: “não tenho tempo de fazer nada em casa”, “tenho minha filha pra deixar com alguém”, “tenho uma filha de sete anos e fico muito tempo longe dela”. Transpostas estas barreiras, a chegada na escola é marcada pelo “atraso”; às vezes o cansaço faz desanimar, os problemas de saúde minam a disposição, “fica difícil de entender”, “dá preguiça de responder a lição”. Estes e tantos outros fatores dificultadores da

permanência dos jovens e adultos na escola são enunciados, teimosamente, no contexto da própria escola. Tantas variáveis que compõem esta rotina extenuante, rotina que define um tempo que foge ao controle dos sujeitos. “Não sobra tempo pra estudar pra prova ou pra fazer trabalho”. O tempo que resta, o tempo da escola, é um tempo que “não sobra”. Daí tantas ausências... Mas, remando contra a corrente, resta também a presença teimosa que se move antevendo outros tempos: “Dificuldade tenho sim, mas todo esforço tem sua recompensa.”

Observamos que a jornada diária de trabalho que os alunos enfrentam é um fator importante que nos leva a compreender a dificuldade que nossos alunos enfrentam em conciliar a vida escolar com a rotina de trabalho (ver anexo 2, quadro 7), pois, se somarmos o número de alunos que trabalham oito horas por dia, com aqueles que ultrapassam essa quantidade, atingiremos um total de 77,1%. Sendo assim, constatamos que mais da metade dos alunos vão direto do trabalho para a escola e revelam que não têm tempo pra estudar em casa, pois, durante a semana, ficam praticamente o dia todo fora de casa e desse modo reservam os finais de semana para fazer companhia para a família e cuidar da casa.

3.2 – As narrativas dos alunos.

Foram selecionados três alunos para participarem da entrevista, com o objetivo de darmos voz aos alunos e podermos conhecer melhor de que forma esses sujeitos relacionam os saberes-escolares com os saberes que eles adquirem no ambiente de trabalho. A escolha de quem seriam os alunos que participariam da entrevista foi feita a partir das respostas que eles deram no questionário e, logo no primeiro momento, três demonstraram interesse e satisfação por serem os selecionados. Quanto à entrevista, foram utilizadas as mesmas questões feitas no questionário, de forma aberta, para que, através da informalidade, os alunos se sentissem mais a vontade para expor o que deixaram de registrar por escrito.

O aluno A está com 35 anos de idade, casado, pai de dois filhos, é migrante nordestino, trabalhou quando criança na roça e atualmente trabalha como pedreiro/empreiteiro na construção civil e pretende terminar o ensino fundamental e médio para cursar engenharia civil.

O aluno B está com 31 anos, casado, é operador de produção e pretende terminar os estudos para que possa fazer cursos profissionalizantes, específicos da sua área.

A aluna C está com 30 anos, casada, tem uma filha, é auxiliar de cozinha e pretende terminar o ensino fundamental e médio.

Quanto à trajetória escolar, os três alunos registraram mais de um momento de interrupção dos estudos. O aluno A quase não estudou quando criança, pois disse que no nordeste a falta de professor era uma constante, o que dificultava muito dar continuidade nos estudos, uma vez que seu pai trabalhava na roça e, desde quando era menino, o levava junto para o trabalho, não demonstrando interesse em incentivá-lo a estudar. Quando veio para São Paulo, em 1991, procurou voltar aos estudos, mas desistiu devido a falta de segurança nas escolas. Agora que está morando em Campinas, há um ano, matriculou-se novamente e irá concluir o ensino fundamental no final deste ano. Tem o sonho de cursar engenharia quando terminar o ensino médio, pois quer abrir uma construtora.

O aluno B já havia sido aluno desta escola em 2002, quando veio do Paraná para Campinas. Interrompeu os estudos pela primeira vez no estado de origem, onde fez até a sexta série e matriculou-se no 3º termo desta escola em 2002, mas interrompeu os estudos porque trabalhava à noite e se sentia muito cansado. Faz sete anos que trabalha como operador de produção e retornou para a escola este semestre com a intenção de se certificar para poder fazer um curso de soldador, que exige o ensino médio. A aluna C teve vários momentos de interrupção nos estudos, diz não ter estudado por falta de interesse e que retornou aos estudos em primeiro lugar para se sentir realizada, pois sentia vergonha por não ter estudado e também porque pretende mudar sua área de atuação no mercado de trabalho. Começou trabalhar como doméstica aos doze anos de idade e, desde os dezesseis, é auxiliar de cozinha.

Ao falarem da dificuldade que enfrentam para conciliar a escola e o trabalho, o aluno A relatou que tem horário para entrar no trabalho, mas não tem horário para sair e que seu trabalho exige muito exercício mental, o que faz com que ele sinta dificuldade em se concentrar nas aulas, tal como ele mesmo expõe:

Veja bem, na minha área, na minha área não parece, mas ela exige muito da mente (...). Se eu for elaborar, colocar em prática os projetos, por exemplo, de cada ponto de sala, cozinha, banheiro, então isso exige muito da minha mente, eu vou ter um dia estressante, sem tirar, por exemplo, a loja não manda o material, o ajudante falta, então isso vai acumulando na mente. Então, eu vou ter um dia que eu usei muito a mente, estou cansado mentalmente e quando eu chego na sala de aula, eu venho com uma mente fervendo, como se eu estou vendo estrelas, como se diz. Então eu entro na sala de aula, eu ouço o que o professor está ensinando, eu começo pegar algumas coisas, mas de repente, apaga tudo. É como se eu não entendi nada o que o professor falou, eu tento entender o que o professor está falando, mas não consigo. Porque a minha mente já está ocupada de quê? De um cansaço e isso impede que eu tenha um melhor desenvolvimento no estudo. (J.C.R)

O aluno B trabalha por turno, o que não lhe permite frequentar a escola regularmente, estando presente nas aulas em semanas alternadas. O trecho abaixo demonstra que a empresa onde este aluno trabalha não busca incentivar o trabalhador que deseja estudar, visto que o aluno não obteve sucesso ao tentar fixar um horário de trabalho que o possibilitaria assistir a todas as aulas:

Por causa da troca de turno. Eu cheguei até a conversar lá na firma lá, mais eles só deram a declaração, teve um lá que trocou esses dias e deu o maior problema lá na firma. Na hora de acertar o pagamento da turma. Aí de um jogou pro outro e falaram pra deixar do mesmo jeito. Conversei com o chefe, mas a moça que trabalha lá no escritório chamou a atenção dele pro modo disso aí. (M.L.M)

A fala da aluna C demonstra a dificuldade que as mulheres casadas enfrentam para estudar, uma vez que precisam cuidar da casa e também porque sofrem cobrança da família, fazendo com que se sintam culpadas, conforme a mesma relata:

Ah, por ser dona de casa, você chega, tem que lavar roupa, tem que dar um jeito de fazer a janta, deixar a menina lá, porque eu tenho uma menina de onze anos e às vezes até o marido mesmo, enche o saco. Porque ele sente uma certa, dá uma falta, né? (D.K.B.S).

Outro aspecto interessante é o fato de que estudar promove a auto-valorização do aluno, facilitando dessa forma a sua socialização. Sendo assim, este passa a interagir mais e melhor com as outras pessoas dos diversos grupos sociais aos quais pertence, como no trabalho, na família, na igreja, entre outros. Por sua vez, o estudo eleva a auto-estima do aluno jovem e adulto da EJA, de forma que, ao se sentirem valorizados, estes se tornam mais seguros para enfrentar as contingências da vida. Ao ser perguntado se ter voltado a estudar, o ajuda no relacionamento com os colegas de trabalho, o aluno C respondeu:

Você vai saber conversar, vai saber dar respostas, vai saber perguntar e você não vai ter vergonha, você vai se sentir mais a vontade, vai se sentir mais valorizado. Sem isso, você tem vergonha e não se sente tão valorizado, não tendo o estudo. Você se acha num degrau a menos do que os outros. O estudo até nisso influencia na vida pessoal da pessoa. Sem o estudo você se sente, vou usar um termo, um ditado, um Zé ninguém. (J.C.R.).

E ao falar sobre os conhecimentos que adquiriu na escola, que são úteis no trabalho, o mesmo aluno complementa:

Sim, o português, por exemplo, a gente por ser nordestino, a gente se expressava ou ainda se expressa muitas vezes as palavras erradas e a gente muitas vezes é contratado pra trabalhar em áreas que tem pessoas cultas,

estudadas. Então, depois que eu voltei à escola, eu me sinto melhor em estar conversando com essas pessoas.(J.C.R.).

Os alunos também revelaram que dependendo da área em que trabalham, muitas vezes o professor aborda assuntos que os alunos já viram em algum curso oferecido no trabalho ou então, por necessidade, aprenderam através do contato com os colegas de trabalho (ver anexo 2, quadro 12). O aluno C revelou que quando chegou à escola, já sabia calcular medidas e desenhar, mas reconhece que as aulas aprimoraram os conhecimentos que já possuía.

Ouvindo os outros ensinar, ou vendo os outros fazerem. Eu tive que aprender, por exemplo, medidas, metro, eu tive que aprender sozinho o que era milímetro e centímetro, vendo os outros falar, pra mim poder fazer esse cálculo. Então sobre o cálculo de matemática principalmente, eu tive que aprender fora da sala de aula, eu tive que aprender vendo os outros fazerem, eu tive que aprender o que era milímetro, o que era centímetro, quanto que correspondiam os centímetros, pra eu poder aprender fazer o cálculo e passar para o meu cliente. Até eu aprender isso, eu tive prejuízo, porque às vezes eu passava o cálculo errado. Pra mim saber, quantos metros quadrados tinha, eu tinha que saber calcular, eu tinha que pegar, por exemplo, tem uns vinte de comprimento, por cinco de largura, então eu tive que aprender fora da sala de aula como calcular isso, vendo os outros fazerem, então eu pegava e calculava, eu tinha que pegar esses cinco e multiplicar pelos vinte de comprimento para eu poder achar esse metro quadrado, mas as vezes errava, por quê? Porque não tinha o estudo, mas com o decorrer do tempo eu fui aprendendo. Por exemplo, em artes, tive que aprender a projetar, uma pessoa pedia pra mim fazer uma construção, mas eles não tinham a planta e ela não tinha em mente como fazer, pois eu tive um fato interessante que uma cunhada minha tinha um terreno e ela chegou pra mim e disse: “eu quero que você faça pra mim uma construção nesse terreno”, eu pedi pra ela, então me dê a planta, e ela disse: “eu não tenho a planta.”, mas o que é que você quer? Ela falou assim: “eu quero um salão.” Aí eu observei que da maneira que ela estava pedindo o projeto, não tinha lógica, então eu tive que aprender a elaborar um projeto, desenhar, eu tive que pegar o tamanho do terreno que ela tinha e desenhar, fazer uma planta, mostrando pra ela como que poderia fazer a construção, então isso faz parte da arte, como que se diz, da habilidade de desenhar, de você estar projetando. (J.C.R.).

A aluna C fez referência às aulas de ciências, onde a professora falou sobre higienização, pois esta trabalha desde os dezesseis anos como auxiliar de cozinha e disse ter tido muitos cursos no seu trabalho que a ensinaram sobre conservação dos alimentos e higienização.

“De higienização. Eu tive muita palestra nesse serviço que eu fiquei oito anos, eu tive muito mesmo. Então quando eu tive essa aula de higienização e tal... Dessas coisas eu já sabia.” (D.K.B.S.).

Já o aluno B referiu-se à questão atitudinal, citando o treinamento de segurança, conforme podemos verificar na sua fala:

“(...) mais o ‘cipeiro’ que fica com a gente. Que tem o cara que toma conta de segurança, que é da CIPA e ele ensina pra gente como se comportar, como agir, o uso de EPI, que é o óculos, protetor de ouvido e a máscara.”(M.L.M.).

Ao questionarmos esse mesmo aluno sobre quais são os conhecimentos adquiridos na escola que ele aplica no trabalho, foi-nos relatado que, na sua função de operador de máquina, na produção de fios de alumínio, a matemática facilitou o preenchimento de uma planilha de refugo, na qual é registrado todo o percurso da matéria prima e a quantidade de sucata produzida, conforme o aluno relata:

É que lá tem uma folha que você preenche de produção e nessa folha você tem que colocar de onde vem o material, a rastreabilidade, aí ele vem com o número de uma máquina e vai passando pra outra máquina, pra outra máquina e vai saindo com outro número, vai saindo com outro peso e no final dela tem uma sucata. Da primeira máquina tem sucata, da segunda já não tem. Aí o que é que nós fazemos, a gente tira o peso do material bom, sucateia a sucata, pesa e aí pega e tira a diferença pelo cálculo da bobina. (M.L.M.).

Dessa forma, podemos concluir que o aluno também já possuía esse conhecimento e a matemática veio a aprimorá-lo, de forma que hoje o aluno realiza mais facilmente tal atividade. Assim, podemos afirmar que, além da questão atitudinal, os saberes desenvolvidos pela matemática também já estavam presentes nas atividades que o aluno exerce diariamente; desse modo, o aluno demonstra a interseção entre conhecimentos escolares e conhecimentos do trabalho.

Como já foi dito no capítulo anterior, 75% dos alunos disseram usar no trabalho conhecimentos que adquiriram na escola. Nas entrevistas, eles confirmaram que existem assuntos que os professores abordam em sala de aula que acabam contribuindo diretamente no exercício das funções que desempenham no trabalho, funções essas exercidas há anos. Dessa forma, podemos afirmar que o fato dos alunos não terem frequentado uma escola ou terem ficado longos anos distante da sala de aula não os impedem de exercer suas funções, uma vez que o local de trabalho também é um espaço formativo.

Sendo assim, o aluno C disse que as aulas de matemática e artes contribuem muito com seu trabalho, pois quem trabalha na construção civil precisa constantemente calcular medidas e quantidade de material, além de interpretar planta e projetos. Ao se referir à geografia, o mesmo complementou:

Quando a pessoa liga pra mim e diz, eu tenho um serviço pra ser elaborado. Eu preciso saber a região que ela está, “olha eu estou na zona sul”, então eu dependo desse estudo, eu dependo do conhecimento sobre a geografia. (J.C.R.).

A aluna C, por sua vez, como o aluno B, fez também referência a questão atitudinal. Desse modo diz ter aprendido a lidar com as pessoas, a conversar melhor, pois, além de trabalhar na cozinha, também atende os clientes e afirmou:

“Antigamente eu encarava as pessoas mais de cabeça baixa, eu era mais contraída, mais... Então hoje em dia eu consigo ter mais diálogo, conversar mais abertamente com as pessoas.” (D.K.B.S.).

Com relação ao conhecimento que o aluno adquire por meio da prática no seu trabalho, o chamado conhecimento tácito, foi feita a seguinte pergunta: “Você acha que tem coisas que você aprendeu trabalhando que nenhuma escola pode ensinar?” Curiosamente, no momento da aplicação do questionário, os alunos demonstraram muita dificuldade em responder, tanto que 18,8% deixaram a questão em branco e 35,4% responderam que não (ver anexo 2, quadro 11). Foi revelado que os alunos têm dificuldade em considerar a atividade que eles realizam no trabalho como produtora de conhecimento, conforme podemos constatar no trecho abaixo dito pelo aluno B:

É porque é diferente, o trabalho e a escola, né? Você vai lá, você mexe com a matéria prima e no colégio você tem que prestar atenção no que a professora está dizendo pra você aprender alguma coisa. Por modo de que lá você está fazendo a matéria prima, né? Lidando com o produto e na escola só na cabeça, você mexe só na cabeça.
(M.L.M).

Para Aranha trata-se de “um preconceito relativo à valorização de uma cultura diferente da oficial e dominante” e nesse sentido a autora conclui que:

Mesmo com as novas tecnologias e os novos modelos gerenciais e organizacionais do trabalho que buscam incorporar o conhecimento do trabalhador ao processo produtivo, permanece a distinção entre os saberes formalmente valorizados enquanto portadores de conhecimento científico e o conhecimento dos trabalhadores. (ARANHA, 1997, p. 26).

Contudo, o aluno A explica que a escola fornece a teoria, facilitando no desempenho das funções. Mas é enfático ao dizer que existe uma relação de dependência entre a teoria e a prática, de forma que o ideal é que a pessoa tenha tanto a formação teórica, como a prática.

Olha, teria sim, como fazer um assentamento de peças. A colocação de uma bacia, de louças, são tipo de coisas que a escola não vai ter como ensinar você. Você vai ter que aprender na raça. Por exemplo, assentamento, desenvolvimento de projeto, a escola não tem como ensinar você, você vai ter que aprender na prática. A escola não tem como ensinar você, você vai ter que em mente desenvolver isso. Maneiras de como você vai elaborar a realização dos projetos, por exemplo, eu quero construir uma estrutura, pra eu construir aquela estrutura, o ensino da escola não vai me ajudar. Eu vou ter que desenvolver a elaboração em mente, como que eu vou fazer pra mim

chegar naquela estrutura que eu gostaria de colocar ali, pra dar uma maior segurança a construção. E tem outros métodos no dia a dia, que você vai aprender ali, que na escola eu não vou aprender. Só que tudo isso, no fundo, no fundo, tem uma dependência, que faz do estudo, como, por exemplo, a matemática. A matemática é uma matéria primordial e artes pra construção civil e o português para a comunicação com os clientes e com os funcionários. (J.C.R.)

Por fim, a aluna C mostra que segue a mesma linha de raciocínio que é explicitada pelo aluno A, tal como podemos verificar no trecho abaixo:

Eu acho que tudo é na prática, porque se eu aprender aqui na escola e não tiver prática, eu não vou levar isso adiante, né? Então, em todos os sentidos, eu acho que é isso. Porque na escola eu não vou aprender, se eu não praticar dentro do meu serviço. (D.K.B.S.).

Em síntese, podemos concluir que, inicialmente, os alunos trabalhadores desta escola retornam aos estudos em busca de certificação, para que possam fazer cursos profissionalizantes e concorrer a melhores vagas no mercado. Mas, ao frequentarem as aulas, descobrem que os saberes adquiridos neste espaço colaboram para que desempenhem com mais facilidade as suas funções no trabalho, o que de certa forma acaba elevando a auto-estima do aluno, que passa a se sentir melhor perante os outros, tornando-se mais seguro. Isso mostra que existe o diálogo entre os saberes que os alunos adquirem no trabalho e os saberes-escolares, embora a matemática tenha sido a disciplina mais citada como facilitadora das funções desempenhadas no dia-a-dia, o que revela uma preocupação maior com a qualificação. Muitos alunos revelaram que o fato de terem voltado a estudar, de um modo geral, facilitou a sua convivência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, é possível, certamente, afirmar que os professores da escola, onde foi realizada a pesquisa, estão preocupados em aproximar a temática trabalho aos assuntos abordados em sala de aula, uma vez que há indícios suficientes de que parte destes profissionais têm o conhecimento da centralidade que tem o trabalho nos motivos que levam os alunos jovens e adultos da EJA tanto ao abandono como ao retorno aos estudos. Todavia, pudemos constatar que prevalece, nas práticas escolares em questão, uma abordagem que visa à capacitação/instrumentalização do aluno, embora outras práticas também se fazem presentes, visando uma compreensão mais apurada e crítica, por parte dos alunos, das suas experiências sociais, inclusive aquelas relacionadas à sua inserção no mundo do trabalho. A própria disposição para a construção de um trabalho interdisciplinar anunciada no PPP pode contribuir para que o trabalho coletivo caminhe nesta direção.

A perspectiva de um trabalho integrado - orientado pelo reconhecimento dos educandos, de suas demandas em relação à escola e dos processos de formação que vivenciam fora dela - poderá contribuir para que os professores discutam sobre a finalidade dos trabalhos que realizam em sala de aula. Dessa forma será possível pôr em discussão as visões mais pragmáticas, que concebem a formação escolar voltada para o atendimento de demandas pontuais do mercado de trabalho e as visões mais abrangentes que vêem a qualificação profissional como um aspecto que de uma formação mais ampla que não pode prescindir da compreensão dos sentidos do trabalho e da técnica no mundo contemporâneo. Dessa forma, o desafio do trabalho interdisciplinar poderá proporcionar aos professores ocasião para discutirem sobre o seu papel enquanto educadores de jovens e adultos trabalhadores. Acredito que, uma vez considerados os saberes que os alunos adquirem no trabalho, estes deverão ser problematizados de forma a levar o aluno a refletir sobre as condições nas quais esses saberes são produzidos, contribuindo para a formação crítica do aluno, para que futuramente este possa não só refletir, mas também agir sobre os aspectos deformadores do trabalho.

Quanto aos alunos jovens e adultos trabalhadores desta escola, muitos declararam que voltaram a estudar com o objetivo de dar continuidade aos estudos, inclusive disseram ter interesse em cursar o ensino médio (ver anexo 2, quadro 10) e até uma faculdade, como apontado pelo aluno A, para posteriormente conseguirem um emprego melhor. Embora a certificação seja o foco principal dos alunos trabalhadores com relação aos estudos, os

significados do retorno à escola e os modos como relacionam saberes-escolares e saberes do mundo do trabalho adquiriram expressões diversas em seus relatos: aprimorar conhecimentos que já possuíam, sentir-se seguros para enfrentar as diferentes contingências, interagir mais e melhor com pessoas de diversos grupos sociais, auto valorizar-se, dentre outras.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARANHA, Antonia Vitória S. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, n.12, jan/jun, 2003.

ARANHA, Antonia Vitória S. O Conhecimento Tácito e a Qualificação para o Trabalho. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, n°2, ago/dez, 1997.

ARANHA, Antonia Vitória S. In: Janete Lima de Castro. (Org.). **PROFAE – Educação Profissional em Saúde e Cidadania**. 1 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002, v. 1, p. 45-53.

ARROYO, Miguel. Recuperar a humanidade roubada. In: **Ofício de Mestre**: Imagens e auto imagens. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000, p. 238-251.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Memória de Paulo: o professor reflexivo da escola cidadã. In: **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2002, p. 318-357.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. In: **Educação**. Santa Maria: v. 33, n. 3, set/dez 2008, p. 395-410.

FERRARI, Shirley Costa; OLIVEIRA, Lindalva M. Pereira de; SILOTO, Romildo Cássio; VELES, Valéria A. Vieira. **Abrindo diálogos na Educação de Jovens e adultos**. Capítulo V: Conhecendo o Educando da EJA.

Fonte: <http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/portal/publicacao>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.109-130.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1992.

GIUBILEI, Sonia; SILOTO, Romildo Cássio. **Abrindo diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Capítulo II: Alguns Caminhos para a Prática na EJA.

Fonte: <http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/portal/publicacao>

GOIS, Antônio. 28% dos jovens abandonam cursos para trabalhar. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 maio 2009, caderno cotidiano, p. c-3.

MASAGÃO, Vera Ribeiro. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. IN: **Educação & Sociedade**. Campinas, S.P.: Ano XX, n. 68, dez, 1999, p.184-201.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões a cerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: **Educar**. Curitiba: UFPR, 2007, p. 83-100.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Alfabetizadora**. Campinas, SP, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Alfabetizadora**. Campinas, SP, 2009.

SAVANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1992.

SOUZA, Ana Lúcia S. e VÓVIO, Cláudia Lemos. Desafios Metodológicos em Pesquisas sobre Letramento. In: **Letramento e Formação do Professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. KLEIMAN, Angela B. e MATENCIO, Lourdes M. (orgs.). Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2005, p.41-64.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Perseu Abramo, 2005, p.87 – 127.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **A Educação Frente as Metamorfoses no Mundo do Trabalho:** uma proposta de método de análise. Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, n°2, ago/dez, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, S.P.: Papirus, 2002

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Nome _____ Idade _____

Profissão _____ Série/Termo _____

Estado civil _____

1. O que foi importante para você tomar a decisão de voltar a estudar?

- () sentia vergonha por não ter terminado os estudos.
- () para ajudar os filhos na lição de casa.
- () a possibilidade de conhecer gente nova e fazer amigos.
- () para arrumar um emprego melhor.
- () para arrumar um emprego.
- () onde eu trabalho estão exigindo que as pessoas estudem.
- () se sentir realizado.
- () outros. Explique

2. Há quanto tempo você estava sem estudar, quando decidiu se matricular nesta escola?

- () alguns meses.
- () um ano.
- () de um a cinco anos.
- () de cinco a dez anos.
- () de dez a quinze anos.
- () mais de quinze anos.
- () eu nunca tinha freqüentado uma escola.

3. Quando voltou à escola, em qual série/termo você se matriculou nesta escola?

- () 1º termo/5ª série
- () 2º termo/6ª série

☐ 3º termo/7ª série

☐ 4º termo/8ª série

☐ FUMEC

4. O que fez você interromper os estudos?

☐ família.

☐ não tinha escola perto de casa.

☐ o trabalho.

☐ mudou de cidade

☐ não tinha dinheiro para o transporte.

☐ não gostava de estudar.

☐ repetiu uma ou mais vezes de ano.

☐ falta de oportunidade.

☐ outros motivos. Explique.

5. Você está trabalhando?

☐ Sim

☐ Não

6. Qual é a sua função? Em que você trabalha?

7. Você é registrado? Trabalha com carteira assinada?

☐ Sim

☐ Não

8. Normalmente, quantas horas por dia você trabalha?

☐ meio período

☐ 6 horas

☐ 8 horas

() mais de oito horas

9. Quanto você ganha por mês?

() menos de R\$ 465,00

() entre R\$ 465,00 e R\$ 930,00

() entre R\$ 930,00 e R\$1.395,00

() entre R\$ 1.395,00 e R\$1.860,00

() mais de R\$ 1.850,00

10. Você tem dificuldade em estudar e trabalhar ao mesmo tempo? Por quê?

11. Você usa no seu trabalho conhecimentos que você adquiriu na escola? Dê um exemplo.

12. E na escola, você teve alguma aula sobre um assunto que você já tinha aprendido no seu trabalho? O quê, por exemplo?

13. Você acredita que ter voltado a estudar o ajuda no relacionamento com seus colegas de trabalho? Por quê?

14. Você acha que tem coisas que você aprendeu trabalhando que nenhuma escola pode ensinar? O quê, por exemplo?

15. Quando terminar o 4º termo, você pretende matricular-se no ensino médio? Por quê?

ANEXO 2

Quadro 1

ESTUDAR O AJUDA NO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO TRABALHO	Homem	Mulher
Sim	27,1%	54,2%
Não	10,4%	4,2%
Não respondeu	2,1%	2,1%

Quadro 2

FAIXA ETÁRIA	Homem	Mulher
18 a 24 anos	22,7%	7,6%
25 a 34 anos	6,1%	13,6%
35 a 44 anos	4,5%	27,3%
45 a 54 anos	3,0%	13,6%
acima de 54 anos	0,0%	1,5%

Quadro 3

FUNÇÃO ATUAL	Homem	Mulher
Indústria	6,3%	4,2%
Prestação de Serviço	18,8%	45,8%
Comércio	4,2%	8,3%
Autônomo	0,0%	0,0%
Oficina automotiva	6,3%	0,0%
Construção Civil	2,1%	0,0%
Serviços domésticos (do lar)	0,0%	2,1%
Comércio	0,0%	0,0%
Aposentado	2,1%	0,0%
Não responderam	0,0%	0,0%

Quadro 4

SITUAÇÃO FUNCIONAL	Homem	Mulher
Com registro em carteira	31,3%	35,4%
Sem registro em carteira	8,3%	25,0%

Quadro 5

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO / DIA	Homem	Mulher
até 4 horas	0,0%	12,5%
6 horas	6,3%	4,2%
8 horas	14,6%	27,1%
acima de 8 horas	18,8%	16,7%

Quadro 6

FAIXA SALARIAL	Homem	Mulher
Menos de 1 salário mínimo	2,1%	18,8%
entre 1 e 2 salários mínimos	14,6%	31,3%
entre 2 e 3 salários mínimos	18,8%	0,0%
entre 3 e 4 salários mínimos	2,1%	2,1%
Mais de 4 salários mínimos	0,0%	2,1%
Não remunerado (do lar)	2,1%	0,0%
Não quis declarar	2,1%	4,2%

Quadro 7

TEM DIFICULDADE DE CONCILIAR ESCOLA E TRABALHO	Homem	Mulher
Sim	27,1%	41,7%
Não	12,5%	18,8%

Quadro 8

ESTADO CIVIL	Homem	Mulher
CASADO	17,0%	48,0%
SOLTEIRO	15,0%	9,0%
SEPARADO	0,0%	3,0%
VIÚVO	0,0%	3,0%
DIVORCIADO	0,0%	2,0%
NÃO RESPONDERAM	3,0%	0,0%

Quadro 9

USA NO TRABALHO OS CONHECIMENTOS QUE ADQUIRIU NA ESCOLA	Homem	Mulher
Sim	33,3%	41,7%
Não	6,3%	12,5%
Não respondeu	0,0%	6,3%

Quadro 10

PRETENDE MATRICULAR-SE NO ENSINO MÉDIO	Homem	Mulher
Sim	31,8%	53,0%
Não	3,0%	4,5%
Não responderam	0,0%	1,5%
Não decidiram	1,5%	4,5%

Quadro 11

ACREDITA QUE ADQUIRIU CONHECIMENTOS NO TRABALHO QUE NENHUMA ESCOLA PODE ENSINAR	Homem	Mulher
Sim	10,4%	35,4%
Não	20,8%	14,6%
Não respondeu	8,3%	10,4%

Quadro 12

TEVE AULA SOBRE CONHECIMENTO JÁ ADQUIRIDO NO TRABALHO	Homem	Mulher
Sim	27,1%	29,2%
Não	8,3%	27,1%
Não respondeu	4,2%	4,2%

ANEXO 3

Quadro 1

Educação									
Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo									
Grupos de anos de estudo	2006			2007			2008		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total (1)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução e menos de 1 ano	10,2	10,3	10,2	10,1	10,2	10,1	10,1	10,2	10,0
1 a 3 anos	13,5	14,5	12,6	13,4	14,3	12,4	13,3	14,3	12,4
4 a 7 anos	30,8	31,7	30,0	29,3	30,1	28,6	29,3	30,1	28,6
8 a 10 anos	16,5	16,6	16,4	17,0	17,2	16,7	17,0	17,3	16,8
11 anos ou mais	28,8	26,8	30,7	30,0	27,9	31,9	30,1	28,0	32,0

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006-2007.

(1) Inclusive as pessoas com anos de estudo não-determinados ou sem declaração.

Quadro 2

Período letivo	Número total de turmas de EJAII nas escolas da Rede Municipal
1S/2004	191
2S/2004	195
1S/2005	180
2S/2005	190
1S/2006	172
2S/2006	169
1S/2007	152
2S/2007	149
1S/2008	139
2S/2008	140
1S/2009	136
2S/2009	137
1S/2010 (projeção)	122

Fonte: Os dados referentes ao período 1S/2004-1S/2007 fazem parte das Estatísticas anuais elaboradas por im@ - Desenvolvimento de Sistemas. A partir de então os dados são do Sistema INTEGRE

Quadro 3

EJA – alunos atendidos no ensino fundamental - Campinas

	2005	2006	2007	2008	2009 (preliminares)
Municipal (EJA I e II)	11886	10484	8665	7289	7217
Estadual (EJA II)	3827	3434	2503	1778	1589
Estadual semi presencial	3495	3477	2481	2169	1659
Privada	484	244	285	197	169

Fonte: INEP/MEC – Educacenso