

SUJEITO DA EAJA¹: TRABALHADOR-ALUNO DO NOTURNO E OS DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Cláudia Borges Costa – UCG

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de campo, desenvolvida em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, final de 2006 e no decorrer de 2007. Intitulada: “O trabalhador-aluno da Eaja: desafios no processo ensino-aprendizagem”, aborda a formação propiciada aos alunos da referida modalidade que estudam no período noturno e as possíveis interferências nas relações sociais desses sujeitos, sobretudo no trabalho destes(as) educando(as). Esta pesquisa, do tipo qualitativa, utilizou 246 questionários respondidos pelos educandos(as) e 63 entrevistas² semi-estruturadas com os alunos e profissionais da educação.

O objetivo deste texto é apresentar a realidade dos sujeitos educandos(as) do noturno da 5ª à 8ª séries, integrantes a Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. A partir deste contexto, discutir alguns desafios no processo ensino-aprendizagem do trabalhador-aluno. O estudo e a análise acerca dos objetivos e princípios da proposta político-pedagógica da referida Rede Municipal de Ensino, bem como outros autores relevantes para temática, contribuíram nas reflexões pautadas neste texto.

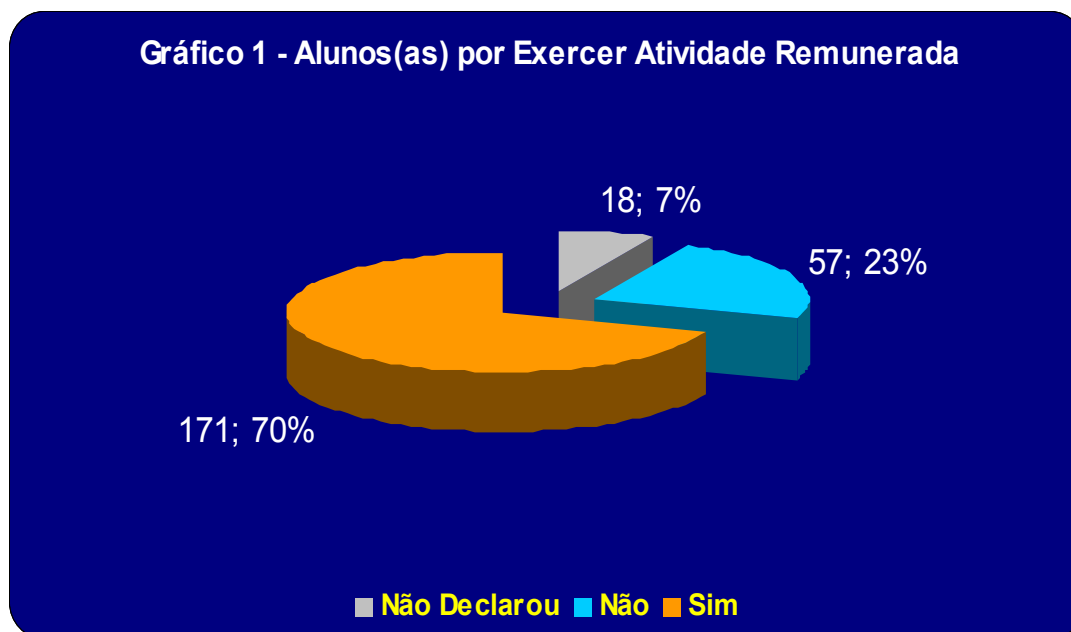
Assim, estiveram presentes as seguintes interrogações: quem é sujeito educando(a) da Eaja? Qual a visão de trabalho e de mundo do trabalho presentes na proposta político-pedagógica da Eaja? Qual a relação da aprendizagem desenvolvida na escola e a vida do(a) aluno(a), sobretudo com o seu trabalho?

¹ A nomenclatura - Eaja- adotada pela Divisão do Ensino Noturno da SME de Goiânia, refere-se a todo ensino fundamental direcionado à Educação de Adolescentes Jovens e Adultos, a partir da gestão de 1997 até 2000, o que prevalece na atualidade.

² Os discursos dos entrevistados foram transcritos na íntegra, sem correção gramatical.

1- Sujeitos da Eaja

Os gráficos que serão apresentados trazem totalizados os dados das três escolas reunidas. Dos trabalhadores-alunos da Eaja das três escolas pesquisadas que responderam ao questionário, 70% trabalham.

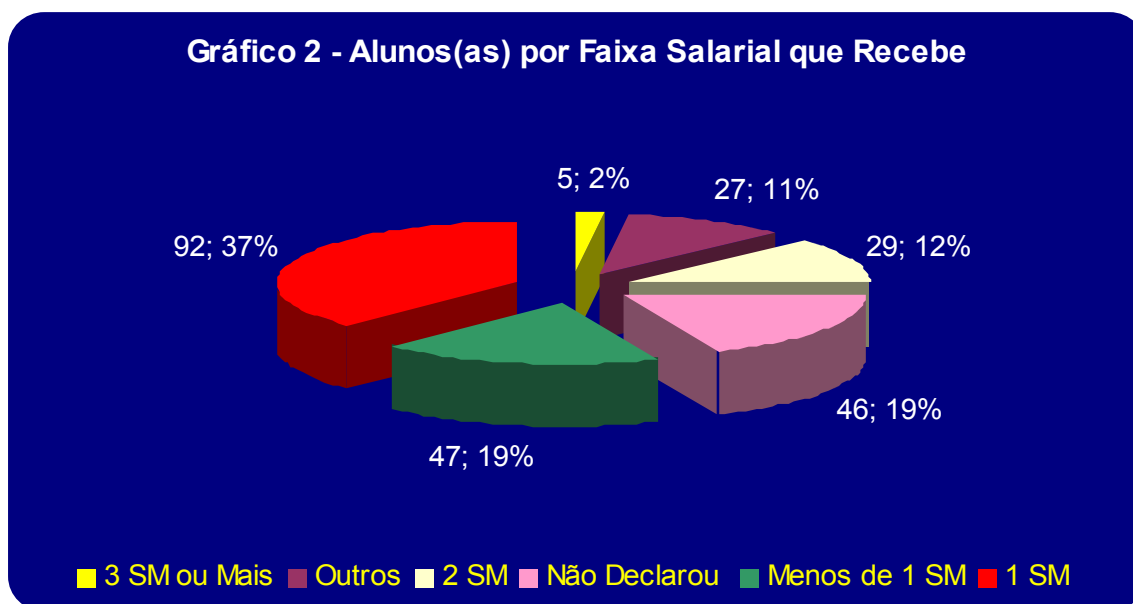


Pôde-se constatar que os 23% restantes ou foram trabalhadores, pois compõem-se de aposentados e mulheres que exercem o trabalho doméstico, embora sem remuneração, ou estão desempregados. Diante desse panorama, é perceptível que a grande maioria dos sujeitos integrantes do período noturno vivenciam a dualidade de trabalhar e estudar. Importante tomar a referência que ressalta a realidade do aluno trabalhador. Queiroz (2001, p. 10) constata que

o trabalho assumido precocemente, seja pela questão prioritária de sobrevivência familiar, para possibilitar a continuidade dos estudos, ou ainda para satisfazer as necessidades de consumo, indica que uma significativa parcela da juventude se esforça para compatibilizar o trabalho diário com a escola, quase sempre a noturna.

Essa autora, à luz de Carvalho (1997), argumenta que o período noturno é destinado ao trabalhador/a- aluno/a e esta característica é o que o diferencia dos demais turnos. De fato, o levantamento realizado comprovou essa realidade. Outra questão importante é o fato desses alunos comporem a população economicamente desfavorecida. Esses trabalhadores-alunos vivem a intensa relação de classe, da

exploração do trabalho pelo capital. Na dinâmica da sociedade capitalista, controlar o trabalho e o salário é fundamental para assegurar o desenvolvimento do processo de produção, bem como a perpetuação da lógica social de exploração e desigualdade. Dessa forma, o gráfico a seguir demonstra que 37% dos 246 respondentes dos questionários, alunos da Eaja, sobrevivem com um salário mínimo mensal e 19% com menos de um salário mínimo.



Conforme Pino (2002), nesse atual contexto social não existe uma relação entre aumento de produção e salário. Isso significa dizer, na opinião desse autor, que uma linha de produção acelerada não caracteriza uma progressão do salário. Ao inverso disso, as desigualdades realçam ainda mais as relações sociais. Com relação às desigualdades, a **Revista Fórum** trouxe um texto de Pochmann (novembro/2007) que trata das desigualdades salariais. De acordo com esse autor, que se baseou nos estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “a desigualdade salarial constatada no interior do setor estruturado do mercado de trabalho foi de 1.714,3 vezes no ano de 2006.” Conforme Pochamann, o menor salário mensal pago foi de R\$ 70,00 e o maior foi de R\$ 120.000,00, de acordo com a PNAD/IBGE-2006. A reportagem apresenta um quadro de desigualdade que permite visualizar a sociedade brasileira como um todo, resguardando algumas diferenças regionais, como é o caso da região centro-oeste.

Pochamann assevera que “a maior distância que separa o maior do menor salário no setor público localiza-se na região centro-oeste.” Esse mesmo autor revela,

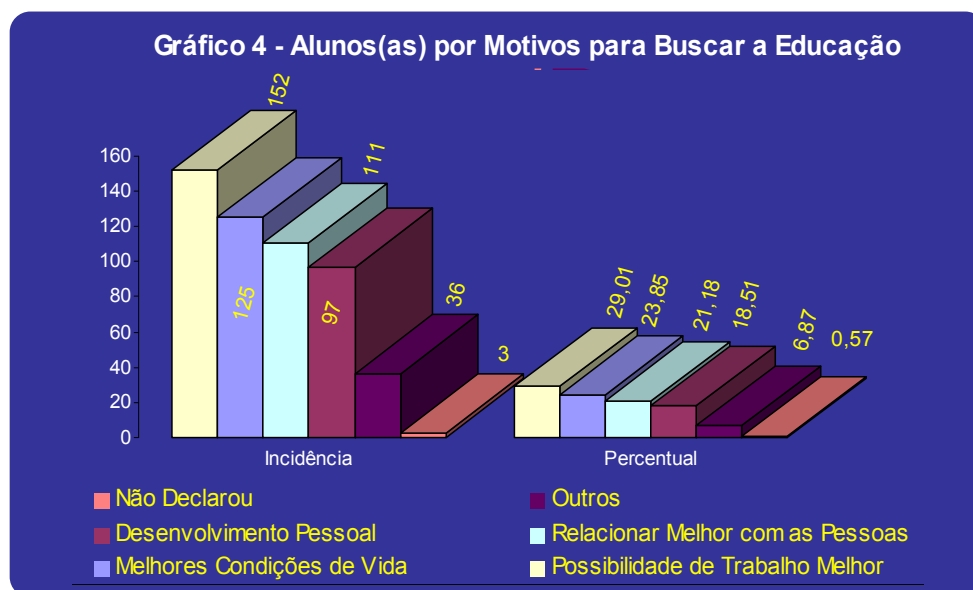
que a análise das discrepâncias salariais ainda são maiores no setor privado. Esse setor é o que incorpora grande parte dos trabalhadores-alunos da Eaja, sobretudo uma parcela significativa no trabalho terceirizado, como será discutido a seguir. Pochamann (maio/2007), em um outro texto, na referida **Revista Fórum**, sobre o mundo do trabalho, destaca que a terceirização dos contratos de trabalho aprofunda ainda mais os baixos níveis salariais: “o trabalhador terceirizado recebe metade que o trabalhador com contrato padrão alcança para realizar exatamente a mesma função.”

Tais alunos, não raro, devido ao peso da jornada laboral durante o dia, apresentam maiores dificuldades em acompanhar o processo ensino-aprendizagem. Há, também, altos índices de frequência irregular ou desistência.

O próximo gráfico ilustra que estes jovens e adultos³ retomam seus estudos pela exigência do atual cenário político e econômico do país. De acordo com Gohn (2002), os discursos e as políticas tem enfatizado a importância da educação. A ela, na concepção do atual mundo do mercado, cabe a incumbência de assegurar escolhas e oportunidades aos indivíduos. Nesse sentido, a autora discute que a economia, de acordo com os ditames do capitalismo, necessita de profissionais com novas habilidades e competências, tarefa que a educação terá de realizar. O conhecimento previsto pela lógica utilitarista, que enxerga o ser humano apenas como instrumento da produção, é aquele que possibilita condições técnicas para viabilizar o mercado de trabalho.

Assim, o percentual de alunos que retornam à escola com o objetivo de um trabalho melhor ou melhores condições de vida (totalizando 52,86%), aponta para o contexto atual de uma maior exigência técnica colocada para a classe trabalhadora, bem como indica que esses trabalhadores-alunos procuram melhorar as condições concretas da existência humana.

³ Tomando como referência a idade estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE.



Na expressão de um dos entrevistados, quando perguntado sobre o porquê de ter retornado aos estudos, ele diz:

Eu não pensava no futuro (...) Eu tô com vinte e sete anos. Eu não pensava nisso. Aí hoje que eu tô pensando no futuro da minha família, que eu tenho uma família, sou casado, tenho dois filhos. Então, hoje, agora, eu já penso num futuro pra eles. Por isso que eu voltei pro colégio. (Entrevista II – Escola I, p. 25).

Torna-se importante analisar a sutileza da exploração em que as relações sociais de produção colocam nessa sociedade capitalista. O motivo que levou esses sujeitos a deixarem seus estudos é o mesmo que exige a sua volta à escola: a necessidade de sobrevivência. O entrevistado IV, da escola II, diz: “eu comecei a trabalhar numa roça muito longe e não tinha como eu chegar cedo no colégio. Eu já tava com uma faixa de uns dezoito anos. Aí, foi nesse dia que eu parei de estudar.” (Entrevistado IV – Escola II, p. 48)

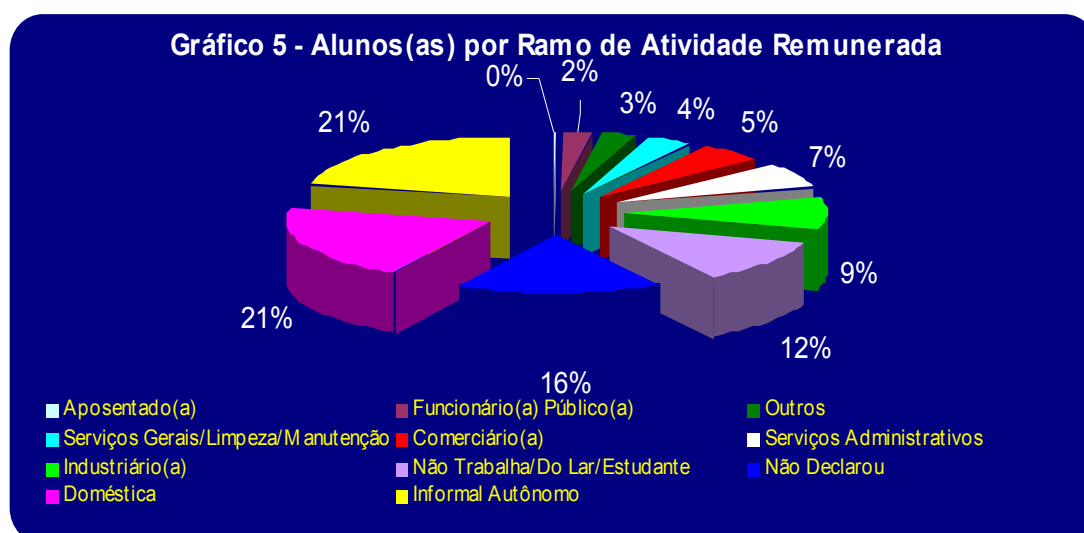
Um outro entrevistado, na busca de emprego entregou seu currículo em uma loja de informática. Assim que foi chamado para fazer a entrevista, relata: “Até na entrevista eu saí bem, eu acho que me saí bem. E eu não fui classificado porque eu acho que eu não tava cursando alguma faculdade ou até já tivesse terminado. Foi aí que disse: tá faltando estudo, porque experiência eu já tenho.” (Entrevistado III – Escola I, p. 11).

Nas palavras do entrevistado é possível perceber a preocupação com a qualificação que ele julgou ser determinante para conseguir o emprego. Essa visão é hoje disseminada e cultuada na sociedade. Na visão de Gohn (2002, p. 96), “o número de anos de escolarização, associado à qualificação da educação recebida, é apresentado

como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, ao nível de renda a ser auferido, etc.” Essa mesma autora argumenta que essa atual dimensão imposta à educação torna-a uma mera formadora de competências. Em sua opinião, as habilidades a serem adquiridas “devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas.”

O índice de trabalhadores no campo da informalidade⁴, embora apresente declínio, continua em níveis consideráveis. Na argumentação de Antunes (2002), criou-se uma massa de trabalhadores “precarizados”, sem qualificação, que está atualmente vivenciando a experiência de trabalho temporário, parcial ou ainda experienciando o “desemprego estrutural”.

Essa realidade do trabalho informal é vivenciada por uma parcela considerável dos trabalhadores-alunos da Eaja, conforme o gráfico 5 a seguir.



A informalidade atinge 21% dos trabalhadores(as)-alunos(as) da Eaja. Ciavatta; Trein (2007, p. 11), no debate sobre a transformação do trabalho e a formação profissional na “sociedade da incerteza”, indicam a preocupação com um contexto que apresenta não apenas o “trabalho incerto”, mas também a incerteza de o trabalho hoje propiciar um projeto de vida como, por exemplo, a constituição de uma família, casa própria, um meio de transporte, tão presente nos discursos da juventude. Nas palavras de um jovem de 17 anos, o trabalho de vendedor ambulante é um meio de sobrevivência. “Eu trabalho de vendedor ambulante, eu vendo várias coisas, depende da

⁴ A informalidade, nessa análise, de acordo com IPEA, é composta pelos trabalhadores sem carteira assinada, por conta-própria e não-remunerados. Participação dos empregados sem carteira assinada (Em %) Período: jan.-set./2007 22,7/ 21,9 /20,8/ 18,6/ 22,1/ 18,8/ 20,8 /14,2/ 20,4. Fontes: IBGE/PME e Iparde/PME.

época do ano. O produto que dá mais lucro, a gente vende.” (Entrevista III – Escola III, p. 38)

Na “sociedade da incerteza”, a informalidade é caracterizada por uma diversidade em relação ao tipo de trabalho, além de ser marcada pela ilegalidade, pela exploração e pela opressão; enfim, pela falta de amparo aos trabalhadores e trabalhadoras. Nas palavras de Ciavatta; Trein (2007, p. 11),

no Brasil, há duas décadas, pelo menos, trabalhamos com a categoria ‘trabalho informal’ que, como outras sutilezas ideológicas, não expressa toda gravidade do que inclui, otimisticamente, ao menos 50% da população economicamente ativa. O ‘trabalho informal’ inclui o trabalho autônomo do profissional liberal, do micro-empresário e do vendedor ambulante.

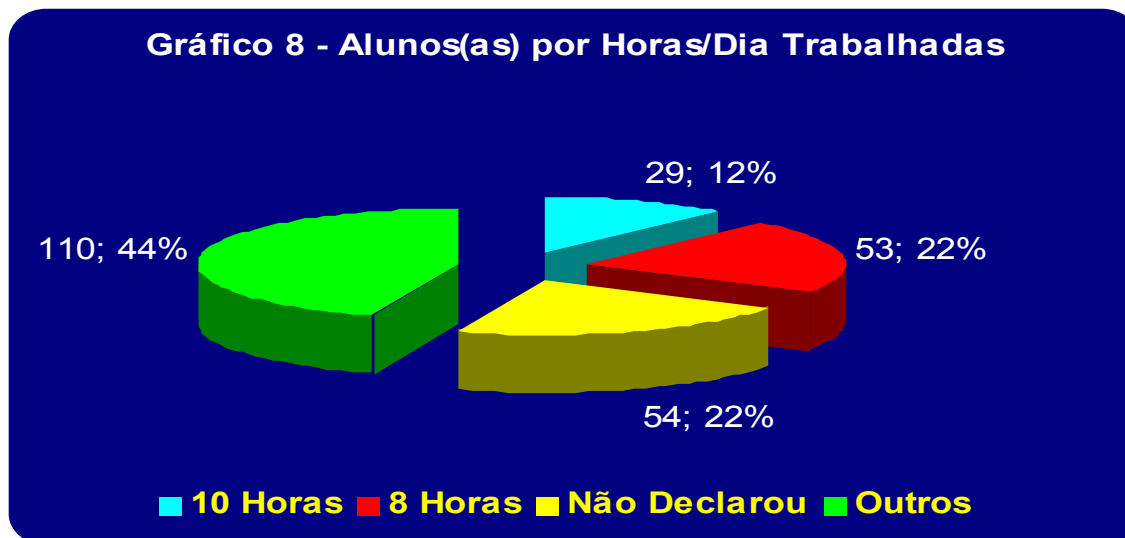
Na história de vida da maioria dos alunos da Eaja, o tempo dedicado ao trabalho foi sempre maior do que aos estudos. Essas duas últimas entrevistas são de adultos que possuem acima de 25 anos de idade, reforçando a idéia da discussão da professora Oliveira (1999), que discorreu sobre a especificidade cultural da EJA. A referida autora afirma que o adulto, no espaço da EJA, não é o acadêmico ou o profissional em busca de especialização ou outro adulto preocupado em aperfeiçoar suas aprendizagens. Em sua opinião,

ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Ainda sobre a discussão do tempo do estudo, quando a pergunta diz respeito às condições concretas de conciliar trabalho e estudos nesse momento atual, os trabalhadores-alunos respondem que raramente encontram tempo para estudar. Na expressão desse entrevistado, é perceptível a preocupação em buscar o tempo diante das dificuldades impostas. Ele diz: “Eu tô estudando, queira ou não queira eu tenho que fazer o meu tempo. Porque eu tenho que trabalhar. Eu trabalho até a uma hora no sábado. Aí eu tenho o resto do sábado e o domingo. Esses dois tempos que eu tenho.” (Entrevista III – Escola II, p. 29).

Essa situação da falta do tempo para o estudo fica comprovada quando se observar o tempo destinado ao trabalho. A seguir, a imagem aponta mais uma marca da

sociedade capitalista, a excessiva carga horária imposta ao trabalhador, sobretudo ao trabalhar sem vínculo empregatício.



Por meio desse gráfico é possível visualizar a quantidade média de horas de trabalho por dia dos sujeitos da pesquisa. O segmento “outros” indica os que trabalham entre seis a dez horas por dia. São trabalhos diversos: vigilantes, porteiros, vendedores ambulantes e representam a maioria dos sujeitos pesquisados, com 44%. Este fato só reforça o exposto no gráfico V, mostrando o número de alunos no trabalho informal ou empregadas domésticas na condição de diaristas. Há de se considerar que a maioria - grupo de 8 horas de trabalho, (22%) - não inclui o tempo do transporte que geralmente está em torno de, no mínimo, uma hora de duração, já que a maioria reside em bairros afastados do trabalho ou da escola.

É importante verificar a fala de um dos alunos, explicando a rotina do seu dia. Essa explicação apresenta elementos para reflexão do atual cenário social em que, conforme Pino (2002), as condições de trabalho compõem o novo e velho quadro de exploração e exclusão, com o surgimento de setores sociais inteiros que perdem o trabalho ou que trabalham cada vez mais por menos. Isso reflete a evidência no sentido de que o mercado globalizado não propicia nenhuma forma de igualdade econômica para a humanidade ou, sim, cria economia de baixo crescimento, altos lucros, baixos salários e maior tempo de trabalho. Nas palavras do entrevistado,

Hoje eu levanto às 4h 30 da manhã, pego dois ônibus, porque tenho que passar no terminal (...). Tenho que entrar no trabalho às sete horas da manhã e saio de lá às seis horas da tarde. Tomo mais dois ônibus para chegar aqui na escola, almoço lá mesmo. Saio da escola às dez e trinta da noite e chego em casa por volta de meia noite. (Entrevista IV – Escola II, p. 32).

As entrevistas apresentam uma amostra da situação dos trabalhadores-alunos no atual contexto do país. O campo educacional tem vivenciado essa realidade, várias são as tensões que aglutinam elementos externos e internos da escola. Assim, dentre os diversos elementos de tensões vivenciados pelas escolas, sobretudo no período noturno o item a seguir traz inicialmente o conflito da condição de trabalhador-aluno no contexto do processo da aprendizagem e, por último, o conflito geracional que também marca desafio no processo educacional.

2- Desafios no processo ensino-aprendizagem do trabalhador(a)-aluno(a)

Os sujeitos envolvidos no projeto de formação da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos/Eaja de Goiânia têm vivenciado inúmeros conflitos no cotidiano escolar. As marcas da exploração do mercado de trabalho imposta a esses alunos são visíveis nas suas expressões, gestos e atitudes. Ao dialogar com esses alunos, é possível perceber o quanto a questão social do atual contexto capitalista tem interferido em seu processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de um entrevistado, responsável por um setor de confecção de roupas:

“É porque, assim, lá no meu serviço é muito puxado. (...) Começou a produzir mais. Aí eu chego estressado em casa. Chego aqui no colégio e fico estressadinho, não consigo ficar dentro da sala de aula, escutar o professor falando. Eu fico agoniado. Sei lá, fico sem saber. Porque lá [trabalho] eu sou o responsável, né. É pesado e eu é que sou o responsável. Daí se for alguma coisa errada, quem é que toma sou eu, né. Mesmo, assim, se foi o outro que fez, quem é o responsável sou eu. (Entrevistado III – Escola I, p. 13).

Esse é um exemplo típico dos conflitos que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem têm enfrentado. Os baixos salários, as difíceis condições de trabalho, a exaustiva carga horária ou a busca por inserção e permanência no mercado de trabalho impõem a esses alunos uma dura realidade. Esse mesmo entrevistado, quando aborda sobre a questão da jornada de trabalho, revela que “tem vez que o meu patrão obriga a gente a fazer hora extra. Aí tem que ficar até mais tarde e às vezes eu não venho à aula por causa do serviço.” (Entrevistado III – Escola I, p. 13).

Quanto às atividades propostas em sala de aula, a dificuldade em realizá-las é citada constantemente pelos(as) alunos(as) e, mais uma vez, figura a questão do tempo

disponibilizado ao trabalho, em detrimento dos estudos. Na expressão de um trabalhador-aluno, quando questionado sobre atividades de pesquisa, responde:

Nós pesquisamos. Eles [professores] dá oportunidade da gente pesquisar, dá tempo pra gente pesquisar. Às vezes a correria do trabalho, que a gente tem, as obrigações nossas, tem que ir pro trabalho, tem também um tempo pros filhos em casa que às vezes o tempo que eles dão pra gente acaba sendo pouco pra nós. (Escola I- Entrevistado II, p. 5)

Nesse sentido, os(as) educadores(as) vivenciam a realidade da presença inconstante dos alunos da Eaja. Conviver com essa situação, por exemplo, alunos que estão na escola e às vezes não conseguem permanecer na sala de aula; alunos que não conseguem realizar as atividades, exige uma reflexão contínua por parte do coletivo dos sujeitos, sobretudo do corpo docente. Porém, nem sempre há espaço para essa reflexão coletiva, tomando, muitas vezes, caminhos isolados e, por isso, pouco profícuos. Na argumentação de um educador, este aponta a dificuldade em manter o recurso do planejamento

a gente tem, aqui (...) garantido, a duras penas, essa instância que é o Planejamento (...) ela tem garantido alguns projetos coletivos, algumas ações, garantido algum padrão de continuidade das ações (...). Também é a única, porque os chamados *horários de estudo*, ele não se configura como uma coisa que você possa dizer assim: *oh, isso também tá institucionalizado*. E que é aproveitado. Porque no horário de estudo ele é muito individualizado, cada um fica fazendo uma coisa. (Escola II – Entrevista II, p. 56).

O texto da proposta (2000, p. 23) assinala: “a garantia do horário de estudo semanal se dá de formas diferenciadas quanto ao número de turmas, suscitando, cada forma, um procedimento diferenciado para se organizar o coletivo de professores”. Enfatiza, ainda, que é responsabilidade de cada um(a) dos(as) educadores(as) tanto as ações individuais quanto as coletivas. Conforme afirmação do entrevistado, há conflito entre o projeto da Eaja e o estudo, bem como entre a tentativa do trabalho coletivo e a prática individualizada do(a) professor(a). Dessa forma, existe uma distância entre o pretendido e o realizado.

As escolas da Eaja têm vivido as contradições impostas pelo contexto social: por um lado, os alunos chegam nos espaços escolares impregnados da realidade social do trabalho desfigurado e desumano e, por outro, a proposta da SME traz a concepção de trabalho no sentido amplo, apontando para a importância de perceber a atividade laboral numa relação dialética, indicando transformação tanto do sujeito quanto do objeto. Assim,

é por meio do trabalho que o homem constrói historicamente a si e à sua existência material e transcende o âmbito da necessidade natural em direção à liberdade, liberdade compreendida como autonomia do ser em relação à natureza. Essa autonomia pressupõe, entretanto, horizontalidade na relação do ser humano com seus semelhantes, ou seja, uma relação dialógica, livre dos processos de dominação e verticalização, pois do contrário o homem será reduzido à mera condição de natureza e inibido no seu processo de construção histórica pelo trabalho. (GOIÂNIA, 2000, p. 17).

Na expressão de uma das educadoras, é possível perceber a dificuldade concreta de conciliar a educação com o(a) trabalhador(a)-aluno(a): “temos tentado envolver os alunos trabalhadores, mas é muito difícil, pois nem sempre podemos ouvi-los e nem sempre é possível buscar temas significativos para estes alunos, pois não podemos deixar de trabalhar os conteúdos previstos e necessário para eles.” (Escola III – Entrevistado I, p. 78). Na argumentação desta professora, a preocupação em desenvolver o conteúdo previamente estabelecido, dificulta perceber que promover a educação na perspectiva de uma integração com o mundo do trabalho exige uma árdua e constante reflexão teórica e prática.

A preocupação com os conteúdos é comumente enfatizada pelos(as) educadores(as), o que é importante, pois subentende propiciar ao(a) aluno(a) o direito ao conhecimento sistematizado. No entanto, faz-se necessário ampliar a discussão do sentido do conteúdo para os(as) trabalhadores(as)-alunos(as) e explicitá-la na proposta da Eaja. Para Ramos (2005, p. 107),

apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real.

Neste sentido, é preciso reconhecer que a proposta (2000) já aponta para a concepção de perceber homens e mulheres como sujeitos históricos, capazes de agir sobre sua realidade e transformá-la; porém, na referida proposta, não há clareza quanto à construção do conhecimento imbricada com a realidade do mundo do trabalho. Não é visível, no registro teórico na proposta da Eaja, e tampouco na prática desenvolvida pela maioria dos profissionais nas salas de aula.

Assim, o depoimento a seguir de uma professora da escola III aponta a contradição mencionada, o que revela que a própria perspectiva teórica da proposta aborda de forma superficial a discussão da categoria trabalho. Conforme a referida proposta (2000, p. 17), “o/a educando/a da Eaja é um/a aluno/a trabalhador/a ou

[alguém] em vias de se inserir no mundo do trabalho; portanto, a categoria trabalho deve estar presente no cotidiano escolar da Eaja.”. Entretanto, a simples constatação da existência dos(as) trabalhadores(as) na sala de aula não traz, de fato, a discussão do mundo do trabalho. O discurso de um dos educadores revela a ausência desta discussão de forma mais específica: “tem, eu acho, que do ponto de vista de proposta tem [preocupação com o trabalho]. Embora ainda não está bem claro como voltar, especificamente para o aluno trabalhador” (Escola II – Entrevista II, p. 48). Torna-se importante refletir de forma mais aprofundada tomando como foco o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da superação da dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual. Esta visão de educação envolvida no mundo do trabalho, é para Ciavatta (2005, p. 85) “a idéia de formação integrada [que] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar.”

Ainda é necessário trazer alguns discursos dos(as) trabalhadores(as)-alunos(as), pois, quando questionados(as) sobre a interferência da aprendizagem construída na escola em seu trabalho, o primeiro revela:

Com certeza se eu fosse *expert* em Matemática o meu desenvolvimento mais rápido lá nas máquinas em que eu trabalho seria melhor. Porque cortar peça, dar desconto, medir e multiplicar é necessário e fundamental no meu trabalho. Medir produto, porcentagem é necessário saber isso. Mesmo que eu tendo doze anos de profissão, eu tenho uma facilidade já nisso, né. Lá eu tenho que dar desconto de milímetros, porcentagem de produtos etc. Porque eu fiz três cursos de pintura de móveis, então eu tenho essa facilidade de aprender. Um na Sailer, outro na Melaninas e outro na Luxtol. Então isso pra mim desenvolvia mais nessa parte. (Escola III – Entrevistado I, p. 79).

Embora o aluno tenha afirmado “com certeza”, ele termina por informar que a aprendizagem relacionada com o seu trabalho foi adquirida nos três cursos que fez pelas citadas empresas. Este depoimento enfatiza a reflexão da dicotomia histórica educação/trabalho. O depoimento do aluno da Escola II, 17 anos, atendente de uma empresa, quando questionado sobre a relação de sua aprendizagem com o trabalho, relata: “(...) se eu não tivesse um tipo de linguagem um pouco mais formal, que se passa aqui nas aulas de Português, eu não conseguiria falar, não conseguiria atender as pessoas.” (Escola II – Entrevistado II, p. 52).

No discurso da professora de Português, considera uma contribuição pequena, no sentido da relação com o trabalho “alguns pedem ajuda quando eles vão prestar um concurso. Igual aconteceu agora, que teve na rede municipal, (...) é uma regra, uma

coisa ou alguma dúvida que eles têm (...) mas é em função do concurso.” (Escola I – Entrevista IV, p. 36). O trabalhador-aluno da Escola I, em seu depoimento sobre a relação aprendizagem e seu trabalho, é enfático: “Com meu trabalho lá? Não, não tem, não” (Escola I – Entrevistado II, p. 16). Este aluno é gerente de um setor em uma confecção. Por último, outro aluno, da Escola II, revela:

tem me ajudado e muito, até na minha escrita, por que eu tenho alguns erros de português, tenho um problema de dicção, (...) Tanto, até que, quando eu comecei a estudar, a buscar meus objetivos, minhas metas, passou o ano eu estudando, no próximo ano, que é esse, eu consegui o emprego, viu? (Escola II – Entrevista IV, p. 54).

Os depoimentos tornam evidente a contradição vivenciada na prática das salas da Eaja. Revelam que muito ainda será necessário compreender sobre o mundo do trabalho para, de fato, realizar uma práxis que possa construir uma educação comprometida com os sujeitos e não com a lógica do capital.

3- Conflito de Gerações

Outra tensão abordada e trazida para reflexão neste texto diz respeito ao conflito geracional. Alguns discursos de educandos(as), de alguns profissionais e, sobretudo, as observações realizadas em sala de aula, pátios e outros espaços da escola, possibilitaram visualizar a tensão presente devido à diferença etária dos alunos da Eaja.

Constata-se uma variação desde menos de 18 até mais de 48 anos de idade entre os alunos espalhados pelas salas de 5ª a 8ª séries. E embora muitos digam que possuem um bom relacionamento com os colegas, no cotidiano da escola foi possível perceber os conflitos e as dificuldades reais dos(as) educadores(as) em trabalhar essa diversidade no interior da sala de aula.

Uma aluna, 37 anos, estudante da 6ª série, quando questionada sobre o relacionamento com os colegas, diz: “Tenho. Não com todos. Tem muitos que não compensa você ter relacionamento, que só sai abobrinha da cabeça e você não muda. Então é melhor você nem discutir, você deixa pra lá.” Em seguida, quando foi questionada sobre a diversidade etária e se tem dificuldade em lidar com essa situação, responde:

Não com todos. Eu não tenho uma dificuldade porque eu não converso muito com eles. E a cabeça do jovem pra nossa é muito diferente, você entendeu? Porque a maioria não quer nada com nada. Vai ali mesmo só pra dizer que tá

indo ou tá indo porque o pai falou pra ir. Tá se sentindo pressionado. Eles não tão ali pelo mesmo objetivo que eu estou, eles não tão preocupado, entendeu? Ah, tá nem aí não, sai da sala de aula. Não tá nem um pouquinho preocupado em aprender, você entendeu? Eu não, eu tô preocupada em resgata o que eu perdi. Eles não, pra eles, eles não tão perdendo nada. (Escola II – Entrevista I, p. 9).

A dificuldade de alguns professores(as) em lidar com a situação também foi visível. No processo ensino-aprendizagem, o(a) educador(a) tem que se desdobrar entre o acompanhamento do jovem e do adulto, sobretudo daqueles acima de 40 anos de idade, que apresentam tempo diferenciado na construção da aprendizagem de alguns temas, ou seja, necessitam de um tempo maior para aprendizagem do que os jovens e adolescentes. Na observação em sala de aula, alguns educando(as) com mais idade solicitam mais a presença dos(as) educadores(as) em suas carteiras.

Percebe-se, no exemplo citado, uma visão estereotipada da aluna, ou seja, o senso comum presente na sociedade, imputando quase sempre valores negativos aos jovens em comparação com uma geração anterior. Mesmo com suas peculiaridades, os jovens estão inseridos na disputa social e buscam a sobrevivência da mesma forma que os adultos e idosos. São todos trabalhadores, ou em busca de trabalho, vivendo a “sociedade da incerteza”, conforme discute Ciavatta (2007). O autor Carrano (2007, p. 6), em seus estudos, comunga com Ciavatta, apontando a tensão social e o jovem. Em sua opinião,

a trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta - labiríntica -, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens.

Uma das causas do tensionamento dentro da sala, entre os colegas, está no preconceito de que o jovem não quer nada, conforme aponta o discurso da aluna. No entanto, de acordo com os estudos de Carrano (2007), os jovens trabalhadores também estão em busca de condições reais para sua existência. Dessa forma, todos estão na mesma situação e há, portanto, a possibilidade de trabalharem de forma produtiva e conjuntamente no âmbito escolar, apesar das peculiaridades de cada um. A dificuldade em relacionar as diferentes gerações está no próprio conflito da disparidade etária. Na fala da coordenadora de uma das escolas, ela comenta sobre a dificuldade com a heterogeneidade, explicitando que o jovem também quer aprender, mas ele tem

características próprias do ser jovem que terminam por comprometer o bom andamento do processo educacional,

existe problema, sim. É a razão do adolescente e do jovem. Por que o aluno idoso, a pessoa idosa, ele tá aqui mesmo pra tentar buscar aquilo que ele perdeu. Então ele vem com toda a seriedade para estudar, por que ele está querendo mesmo aprender. E, de repente, o jovem ele vem com a intenção de aprender, mas a questão das brincadeiras. Surgem as brincadeiras, que às vezes são de mal gosto para o idoso, que não fica tão satisfeito, quanto eles gostam de brincar. E, às vezes, a gente tem que interferir. Tanto a coordenação de turno, quanto a coordenação pedagógica. (...) A gente chama esse jovem, tenta conscientizar que ele está aqui, que ele saiu do trabalho, de uma jornada de trabalho do dia todo, (...) Por que tem o aluno que vem com conversa, que gosta de dar indireta, né. E os idosos não gostam. E a gente tenta minimizar o máximo possível pra que todos tenham aproveitamento durante a aula. O professor também procura conversar com o aluno, ou então direciona ele pra coordenação e a gente tenta conversar. (Escola II – Entrevista III, p. 14).

Outro depoimento, de um aluno com 36 anos, também expressa as dificuldades em conviver com as brincadeiras dos mais jovens e argumenta sobre o problema de trabalhar em grupo, pois,

o problema é que o pessoal lá, não sei, tem muito rapaz novo (...) nós éramos três, assim, mais velho. (...) Os outros muito jovem, eles leva as coisa muito na brincadeira. Aí, muitos lá, quer escorar nas costa da gente, eles quer só que a gente faz e coloca os nome deles. Então, eu não gosto muito, não. Gosto de fazer eu só mesmo, errado ou certo, eu faço é sozinho mesmo. (Escola II – Entrevista I, p. 27).

Percebe-se dificuldade de comunicação entre as gerações, levando ao isolamento e à alienação quanto ao fato de que várias faixas etárias pertencem a esse segmento.

Muitos entrevistados argumentaram, no entanto, que é possível aprender muito com o colega, pois aprendem a ouvir e a dialogar. Consideram que é uma atividade importante que a escola desenvolve. Na voz dessa entrevistada, é um “espaço pra expressar sua opinião, pra ouvir também. Às vezes você tá expressando uma coisa assim, tá achando que é certo, que é da sua maneira, e você ouve a opinião de seu colega e você fala: não, é verdade, você tem razão.” (Escola III – Entrevista I, p. 49)

Dentre as entrevistas com os professores, sobre essa questão das idades variadas dos alunos, muitos disseram que têm conseguido trabalhar a situação democraticamente, às vezes com o auxílio da coordenação de turno e da coordenação pedagógica. Outros disseram que se tornam um fator que por vezes desestabiliza o trabalho pedagógico. O depoimento mais significativo é dessa professora da Escola III,

que enxerga como um problema que precisa ser enfrentado, mas que ela, particularmente, prefere não enfrentar:

nós temos os alunos mais velhos com muitas dificuldades na aprendizagem, temos que dar atenção a eles, mas tem os mais jovens que você quer dar aula e o aluno não tá acostumado a estudar [enfática], ele não tá acostumado a fazer tarefa. Então a gente... acaba que você é obrigado a tá entrando, como se diz, entrando na deles. Por que se não, você fica, tipo assim, antipatizada, você é a chata, você é a ruim. (...) É muito difícil [voz embargada]. Eu tô muito decepcionada com o ensino, pensando em pedir aposentadoria antes da hora. (...) Sabe? Você se sente totalmente desestimulada. (Escola III – Entrevista I, p. 42).

O que a professora argumenta é a dificuldade de se trabalhar, ao mesmo tempo, com várias gerações, na sala de aula. Quando revela que “acaba entrando na deles”, quer dizer tornar-se mais flexível e permissiva, ou seja, fazer “vista grossa” frente ao problema. De acordo com Freire (2004, p.38), “a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica”. Talvez a comunicação não esteja sendo estabelecida. Entretanto é preciso perceber, na fala desta professora, a indignação com esta realidade de sala de aula, pois tem produzido uma tensão que precisa ser levada em conta e, principalmente, deve-se buscar reflexões e alternativas de construção de um outro contexto.

Por outro lado, cabe uma reflexão coletiva dos(as) educadores(as) em estudos que apontem análises das identidades juvenis nas escolas. Carrano (2005) argumenta que o(a) educador(a) precisa questionar sobre as culturas e linguagens dos jovens presentes na escola. Da mesma forma, os adultos e os idosos precisam ser respeitados em suas especificidades culturais e etárias.

Considerações finais

Conhecer a realidade dos sujeitos educandos(as) da Eaja foi fundamental para compreender que os jovens e adultos que, na busca pela sobrevivência, vivem a dualidade do trabalho e escola, com tempo mínimo para o estudo e máximo para o trabalho; o motivo que os levou a deixar a escola é o mesmo do retorno, após alguns anos, a saber: o trabalho; a situação de trabalho precarizado é a realidade da grande maioria dos(as) alunos(as).

Embora na proposta esteja claro o reconhecimento dos(as) alunos(as) do noturno como trabalhadores(as) ou na busca de inserção do mercado de trabalho, em seus princípios não se aborda a categoria trabalho como se afirma no referencial teórico, que deve ser pauta no processo educacional da Eaja.

Nesta perspectiva, apenas delimitar, no referencial teórico da proposta, o sentido do trabalho, torna-se uma certa superficialidade e não contribui para que, de fato, a categoria trabalho faça parte da prática pedagógica cotidiana.

Embora sejam diversas as tensões que marcam o processo ensino-aprendizagem do trabalhador-aluno, as evidenciadas neste texto podem ser analisadas, inicialmente, os conflitos advindos da dura relação imposta pelo mundo trabalho, do domínio do capital sobre o trabalho. Este conflito tem grande repercussão no interior da escola, já que o tempo de estudo é sempre menor por causa da sujeição ao trabalho diário. No interior da escola, os(as) professores(as) vivem a situação de tensão trazida pelo(a) trabalhador(a)-aluno(a). Esses, por seu turno, demonstram dificuldades de articulação de um trabalho em conjunto, interdisciplinar e afinado com a realidade dos sujeitos cognoscentes. O planejamento também apresentou-se como conflito, pois nem sempre possibilita um diálogo aberto entre as diversas áreas do conhecimento, no sentido de assegurar, de forma interdisciplinar, o desafio do processo ensino-aprendizagem.

Por último as tensões recaem sobre os aspectos relacionais entre os(as) trabalhadores(as)-alunos(as) e os(as) professores(as) e, também, com os(as) próprios(as) colegas, por causa da considerável diferença etária presente em todas as turmas do segundo segmento da Eaja.

A expressão de alguns professores(as) acerca das tensões é marcada ora pelo reconhecimento das limitações e dificuldades em realizar o planejado em consonância com a proposta, ora com indignação diante da realidade complexa e que exige uma compreensão para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRANO, Educação de Jovens e Adultos e Juventude: compreender os sentic presença dos jovens na escola. Mesa Temática - II Seminário Nacional de Formaç Educadores de Jovens e Adultos. Goiânia, 2007.

CARVALHO, Célia P. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1997.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. A transformação do Trabalho e a Formação Profissional na Sociedade da Incerteza. 30ª Reunião Anual. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>>. Acesso em: 30 nov. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos do Período Noturno da Rede Municipal de Goiânia. Goiânia, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-124.

IBGE – Censos, contagem populacional, Pesquisa Mensal de Emprego/PME e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/PNAD-2006. Brasília.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*. nº 12. set. 1999. p. 59-73.

POCHAMANN, Márcio. A superterceirização. In: *Revista Fórum*. São Paulo: Publisher Brasil, n. 50, maio, 2007, p. 29.

_____. Desigualdade salarial. In: *Revista Fórum*. São Paulo: Publisher Brasil, n. 56, nov. 2007, p. 33.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

QUEIROZ, Edna Mendonça O. Trabalho Diurno/Escolarização Noturna: o cotidiano do Jovem Trabalhador. 2001, Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.