

HEDI MARIA LUFT

**AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EJA DO ENSINO MEDIO**

Tese de Doutorado apresentada como
requisito de qualificação para o título de
Doutora em Educação pela Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Rute Vivian Angelo Baquero

São Leopoldo

2010

HEDI MARIA LUFT

**AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EJA DO ENSINO MEDIO**

Tese de Doutorado apresentada como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Educação pela Universidade
do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Rute Vivian Angelo Baquero – UNISINOS - Orientadora

Prof^a Dr^a Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

Prof^a Dr^a Mari Margarete dos Santos Forster – UNISINOS

Prof^a Dr^a Cleoni Fernández – PUCRS

Prof^a Dr^a Maria Clara Bueno Fischer – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Muito embora não seja possível nomear todos, a escrita da tese teve a mediação de mãos muito próximas, impossíveis de não serem lembradas. Chegar até aqui é indescritível, e gratificante, é uma expressão próxima daquilo que se pode enunciar. Agradeço o carinho e o incentivo que recebi e percebi de tantos, destacando:

Rute Vivian, orientadora, pelos *caminhos sugeridos e trilhados* ao meu lado;

Rui Canário, pela oportunidade de participar de seus seminários de formação durante minha *estada* em Lisboa – PT;

Cláudia Maria, amiga que, faz a diferença em minha vida, pela paciência e presença, pelo apoio, impagável o que constrói, em todas as *pegadas* do meu andar;

Larry Antonio, colega que fez o *trajeto* junto, ponderando e indicando *saídas*;

Ari Albino, Décio Francisco, Renato José, Otmar, Erna (in memorian), cunhadas **Rosane e Rosalete** e aos meus sobrinhos: **Gilson, Diogo, Denise e Juliano** e demais de minha família pela companhia em toda *viagem*;

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o período de meu estágio doutoral em Portugal;

Maria Clara e demais professores do **coletivo** do Programa de Pós-graduação da UNISINOS, funcionários e pessoas que integram o quadro da instituição pelos *sinais abertos*;

Sílvia e professores da Escola Estadual de Educação Básica Edmundo Pilz, e professores da Escola Estadual de Educação Básica Cruzeiro pela tolerância, bem querer e pelos *ensinamentos nas paradas*;

Eulália e demais colegas de trabalho do Departamento de Pedagogia e de todos da UNIJUI pela força, incentivo e compreensão *colegas de trajetos, de idas e voltas;*

Cláudia, Julio, Nicole, Theo, Neusa, Jacir, Glotilde, Carla, José, Cauã, pelo apoio afetuoso e amoroso - amigos indispensáveis na *turnê percorrida;*

Neli, Meri, Vera, Tania e demais professores do Instituto de Educação Estadual Visconde de Cairu pela afetuosa companhia e apoio profissional, *todos pontes que permitiram minha travessia;*

Ieda, Heitor e Natália pela disponibilidade, confiança e auxílio *nos pedágios da vida;*

E ainda

Obrigada, queridos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Região do Grande Santa Rosa, e alunos das escolas – pelas conversas sem pressa... pelo *andar tranqüilo no caminho da busca* pelas melhores condições de estudo e aprendizagem;

Aos professores da banca examinadora, leitores de meus escritos, co-participantes de minha tese....
Queiram ocupar seus lugares e boa viagem.

Por fim, a minha mãe Erna (in memorian), que *numa viagem sem volta deixou o mapa* da alegria, da tolerância, do trabalho como meio de produção da vida e de criação da existência!!!!

As Pontes

As pontes são como certas pessoas.
Existe uma quantidade impressionante delas:
Curtas e longas, largas e estreitas, Seguras e inseguras.
Todas têm algo em comum:
Servem para unir duas margens.

Também as pessoas são chamadas a serem pontes,
para facilitar o encontro, para superar aflições,
para estimular o perdão.

Quero ser para ti como a ponte sobre o rio.
Deste lado estás hoje.
Do lado de lá amanhã.
Entre os dois lados, o rio da vida.

Às vezes sereno, às vezes turbulento,
Às vezes traiçoeiro e às vezes profundo e revoltoso.
É necessário atravessá-lo.

Não sou Deus, nem pretendo chegar a sê-lo.
Só ele pode levar-te com segurança ao outro lado.
Mas eu quero ser ponte para que faças mais fácil a travessia.
Se crês que é difícil passar, somente utiliza meus ombros.

Se eu balançar não tenhas temor.
Deus me colocou em teu caminho para te ajudar a cruzar o rio.

Outros têm passado por mim como tu.
Mas quero que continues teu caminho.

(Ricardo Leon).

Esta mensagem é dos colegas do
Instituto Estadual de Educação, escola onde trabalho,
E que, durante a formação estiveram sempre presentes,
Numa grande expectativa, apoiando e
fortalecendo meu caminhar todos os momentos...

Minha gratidão
a cada um, professores,
funcionários e de modo muito especial
a equipe diretiva.

Fico com uma dívida impagável, pelo enorme
carinho e afeto...

Dedico, aos que
apostam na educação dos
menos favorecidos,
menos lembrados,
menos escolarizados;
mas que
vivem intensamente
e traduzem sua existência
na constante busca pela
construção de uma sociedade digna.

Este estudo
caminha com aqueles que
andam pelas estradas emaranhadas dos
pouco escolarizados e,
têm certeza que a vida é passagem...
ou.... que a vida
é uma viagem.....

RESUMO

AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EJA DO ENSINO MEDIO

O estudo focaliza as relações entre a escola e o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, no âmbito de um projeto de pesquisa-ação, junto a uma escola pública estadual de Educação Básica, situada em Santa Rosa – RS. Na perspectiva da ação, o estudo teve por objetivo desenvolver a formação continuada de professores que atuam com alunos fora de faixa etária escolar, qualificando-os em serviço para desenvolver práticas educativas mais conseqüentes na educação dos trabalhadores do ensino médio. Na perspectiva investigativa o estudo centrou-se em saber: Que função e objetivos os professores participantes da experiência atribuem à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos na proposta político-pedagógica da escola? Qual a sua concepção de trabalho e como abordam a dimensão do trabalho na ação docente? Quais as contribuições das diferentes áreas do saber em relação à dimensão trabalho? Neste sentido, que saberes são legitimados neste espaço? Como o professor vincula/desvincula os saberes técnico-científicos com os saberes dos alunos trabalhadores? Para atingir o objetivo proposto acompanhou-se, de forma sistemática, as atividades da escola, utilizando-se, como instrumentos de pesquisa, entrevistas com professores, diário de campo e o estudo de documentos e da legislação. Compõem o quadro de referenciais teóricos os estudos de PAIVA, sobre a educação de adultos e a educação popular, os de LUKÁCS, sobre a dimensão ontocriativa do trabalho, os estudos de FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, sobre educação e trabalho no ensino médio, os de TARDIF, LESSARD, ARROYO, FREIRE e MARQUES sobre a questão dos saberes docentes. Resultados do estudo revelaram que a proposta político-pedagógica da escola busca assegurar a formação dos que estudam e trabalham com qualidade. No que tange à questão da função da Educação de Jovens e Adultos, ainda está presente uma concepção compensatória, embora os objetivos perseguidos pelos professores em relação a esta modalidade de ensino sejam marcados pela compreensão da necessidade de inclusão dos alunos, com vistas a favorecer uma formação cidadã. Há dificuldades no desenvolvimento de uma abordagem didático-pedagógica que considere os saberes elaborados pelos alunos trabalhadores nas suas trajetórias de vida, sendo o currículo prescrito, ainda determinante. A concepção dos professores sobre trabalho é restrita, evidenciando dificuldades em assumir a dimensão do trabalho numa perspectiva ontocriativa (Lukács, 1979), na qual o trabalho é entendido como produtor da existência humana. As dimensões de exploração e de expropriação do trabalho capitalista destacam-se nos depoimentos dos professores, havendo a ausência da compreensão do trabalho numa perspectiva ontocriativa, reiterando, dessa forma, a tese postulada de que os paradigmas pedagógicos existentes, hoje, são insuficientes para atender as demandas dos alunos trabalhadores da educação de jovens e adultos, em nível de ensino médio. Alterações permanentes no quadro de professores dificultaram uma atuação interdisciplinar fundada na interação e no conhecimento específico da modalidade de ensino.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos, trabalho, escola, formação docente, saberes.

ABSTRACT

RELATIONS BETWEEN SCHOOL AND THE WORLD OF WORK IN ADULT WORKERS ADULTS AND YOUNG ADULTS EDUCATION: A STUDY WITH EJA TEACHER IN HIGH SCHOOL EDUCATION

The study focus the relations between school and the world of work in the workers adults and young adults education, an action research was taken, along with the Public Junior School (state supported), in Santa Rosa – RS. On the action perspective, the study was aimed to develop the continued graduation of teachers who work with students who are not in school age, qualifying them with services to develop educational practices with more consequences in the education of the junior high school workers. On the research perspective the study focused on: What function and goals do the teachers attribute to the political-pedagogical approach used on the young adults teaching? What is your work conception and how the is the teaching approached by the teachers? What are the contributions of different areas related to the work dimension? Theoretical, what knowledge are legitimized on that space? How does the teacher link the scientific-technical knowledge with the student workers knowledge? To reach the proposed goal it was used, as a research tool, teacher interview, field diary and the study of documents and legislation. The board is composed by the teorical references of the PAIVA studies, about the adult education and the popular education, G. LUKACS, about the ONTO CREATIVE DIMENSIONS during the work, FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS studies about the education and work during high school, the TARDIF, LESSARD, ARROYO, FREIRE and MARQUES studies about the teacher knowledge issue. Results of the study revealed the political pedagogical propose of the school which aims to ensure the quality for those who work and study. About the function of the young adults and adults education, it is still present a compensatory conception, even though the objectives pursued by the teachers related to this way of study are marked by the comprehension of inclusion needs, to indulge a citizenship formation. The teachers conception about the work is restrict, showing difficulties in assuming the dimension of the work in a onto-creative perspective (Lukács, 1979), in which the work is understood as a producer in the human existence. The dimension of exploitation and expropriation of the capitalist work are highlighted on the teachers testimonies, lacking the comprehension of the work in a onto-creative perspective reaffirming, this way, the postulated thesis that the pedagogical paradigms today are not enough to attend the demands of the worker students of the young and young adults education during high school. A proposal directed on the perspective of the onto-creative work, it demands the organization of a group of teachers that, even not being specifically this module, they must have the specific knowledge about the theories and the practices of young adults and adults education. It happens that, the alteration on the teachers board were constant, for many reasons, but mainly because, in that space, many only complement their school schedule. This way, the frequent alteration on the teachers board refer to the difficulties to a interdiscipline acted founded on the interaction and the specific knowledge of this approach.

KEY WORDS: Young adults and adults education, work, school, teacher formation, knowledge.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MATRÍCULAS DO BRASIL NO SETOR PÚBLICO 2003–2011	14
QUADRO 2 – MARCAS DOS MOVIMENTOS E/OU PROGRAMAS DE EJA BRASIL E PORTUGAL DE 1500 – 2009	56
QUADRO 3 – QUADRO SINTESE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE 1971–2009 REFERENTE À EDUCAÇÃO E TRABALHO	78
QUADRO 4 – SABERES DOS PROFESSORES, FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO E MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE	92
QUADRO 5 – MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE SANTA ROSA – OFERTA DE TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO E ÍNDICES DE ANALFABETOS – 2004	100
QUADRO 6 – OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO	106
QUADRO 7 – OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DE PESQUISA DO PROCESSO INVESTIGATIVO	107
QUADRO 8 – MATRÍCULAS E IDADES DE ALUNOS DA EJA – ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA ROSA – 2006 – 2009	152

SUMÁRIO

ABRINDO ESTRADAS, CONSTRUINDO SAÍDAS	11
1 ENTRONCAMENTO DE DOIS PERCURSOS: O MUNDO DA ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO. POR QUE PESQUISÁ-LOS?	26
1.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DIMENSÃO HUMANA E SOCIAL	29
1.2 PRÁTICA DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM PERCURSOS ESCOLARES INTERROMPIDOS	31
1.3 O ENSINO MÉDIO: SUAS CONTRADIÇÕES E DILEMAS. QUAL O LUGAR DOS ALUNOS TRABALHADORES?	33
2 PEGADAS, VESTÍGIOS, TRILHAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	40
3 AS TRAVESSIAS DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR	60
3.1 EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: INTERSECÇÃO COM O POPULAR	62
3.2 EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: A INTERSECÇÃO COM O TRABALHO	70
3.3 AS ENCRUZILHADAS DESCONEXAS DA LEGISLAÇÃO.....	76
3.4 EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: A PASSAGEM PELO ENSINO MEDIO	85
3.5 A DOCÊNCIA COMO TRABALHO E OS SABERES DOCENTES	90
4 A EDUCAÇÃO E A INELIMINÁVEL RELAÇÃO COM O TRABALHO: QUE PERCURSOS ELEGER?	97
4.1 TRANSITANDO COM OS CONDUTORES, A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS SABERES DOCENTES	104
4.2 AS SINALIZAÇÕES QUE MARCARAM A ESTRADA: OS CONDUTORES E OS PASSAGEIROS	116
5 CAMINHOS VISLUMBRADOS, PERCURSOS E TRILHAS PERCORRIDOS NA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	118
5.1 TRANSITANDO PELA PROPOSTA DA ESCOLA E PELA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	118
5.1.1 A proposta político-pedagógica da escola	123
5.1.2 Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos.....	126
5.1.3 A função da Educação de Jovens e Adultos	128
5.2 TRANSITANDO PELAS DIFERENTES ÁREAS DO SABER NA EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS NO NÍVEL DE ENSINO MEDIO	135
5.3 TRANSITANDO PELA ESCOLA: OS SABERES DOS CONDUTORES E OS SABERES DOS PASSAGEIROS	143
AS ESTRADAS ABERTAS, OS CAMINHOS POSSIVEIS: SEGUINDO EM FRENTE	154
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	172

ABRINDO ESTRADAS, CONSTRUINDO SAÍDAS

O que faz a estrada? É o sonho.
Enquanto a gente sonhar
a estrada permanecerá viva.
É para isso que servem os caminhos,
Para nos fazer parentes do futuro
(Mia Couto, 2001).

Caminhar, eis uma das necessidades de todos os homens. No caminho, porém, as mesmas estradas, construídas indistintamente para todos, apresentam-se com diferentes obstáculos, diferentes curvas e, mesmo que as sinalizações sejam únicas, os percursos são forçosamente muito, mas muito distintos. Impõem-se tempos diferentes, recursos e meios diferentes, de maneira que cada sujeito vai constituindo seu caminhar de modo todo singular.

Existem muitos caminhos e uma quantidade incontável de situações, muitas vezes, adversas. Há estradas longas, largas, curtas, estreitas, interrompidas, seguras e inseguras, mas todas elas servem a um único objetivo, permitir que as pessoas transitem e, aparentemente, as estradas parecem iguais para todos os caminhantes. No entanto, há obstáculos que surpreendem, atrapalham e inviabilizam a alguns continuar seu percurso.

A metáfora do caminho direciona à reflexão desta tese que parte da constatação de que os paradigmas pedagógicos existentes hoje são insuficientes para atender as demandas dos alunos trabalhadores da educação de jovens e adultos, em nível de ensino médio. Insuficientes porque a realidade destes alunos envolve percursos, caminhos, trajetórias muito singulares, o que requer um estudo para serem reconhecidos, validados e certificados em uma perspectiva que possa dar sentido às aprendizagens realizadas por jovens e adultos. Refiro-me, basicamente, a práticas educativas que concebam o trabalho numa perspectiva ontocriativa, ou seja, como produção da vida, favorecendo a formação humana e social, promovendo a possibilidade da existência cidadã para quem estuda e trabalha.

Se realizarmos uma caminhada no sentido de uma retrospectiva histórica, vamos perceber que o marco desta última década no Brasil, no campo da educação, é sem dúvida, a inclusão, na agenda das políticas públicas educacionais, da

Educação de Jovens e Adultos. Constituída como modalidade de ensino¹, ela gradativamente postula uma existência, buscando superar as velhas condições anteriores de educação, como a suplência e o ensino compensatório. Estas funções carregam os preconceitos que marcaram a educação de pessoas com pouca escolaridade. Esta, ao ser reconfigurada, como modalidade, amplia a condição e a extensão do direito à educação.

No Brasil, o direito de estar na escola foi marcado pela luta, principalmente na educação dos trabalhadores e na educação de níveis mais avançados da educação básica, como é o caso do ensino médio. Conforme Baquero e Fischer (2004) assinalam, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui-se, por um lado, como produto da miséria social e por outro lado, sua história é também produto de um longo processo de organização e luta da sociedade civil comprometida com o interesse das classes populares.

A educação escolar, quando assume a condição de prioridade, é expressa em ações que favoreçam todos a estar nos espaços escolares. O estar na escola faz sentido se for pelo prazer de estabelecer relações que constroem a cidadania e a dignidade humana, ou seja, quando a escola é um lugar privilegiado para desenvolver o desejo pelo ato intelectual de aprender e cujo valor reside na possibilidade de investir o que se aprende, na intervenção no mundo. Ler e intervir no mundo para mudar o que não promove a vida. Segundo Canário (2006, p.7), “Não é possível adivinhar o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo a partir de uma reflexão crítica, para que esse futuro possa vir a ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino”.

O acesso e a permanência dos trabalhadores na escola têm a ver com as estratégias que visam dificultar e até impedir que o trabalhador frequente a escola. As longas jornadas de trabalho têm provocado a perda de controle do trabalhador sobre seu tempo, pois é o capital que, na maior parte das vezes, define quando trabalhar a mais ou a menos. Uma consequência imediata disto é o adiamento da escolarização, pois, a ameaça do desemprego inibe qualquer tentativa de

¹ O termo modalidade está explicitado na Resolução CNE/CEB n. 1/2000, no Art. 2º - “A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como **modalidade** (grifo meu) da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional...” Conforme Jamil Cury (2005), relator das diretrizes curriculares da EJA, modalidade “implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento.”

autonomia. Outras formas de impedimento são os currículos escolares rígidos e os tempos e espaços impróprios. São tensos processos que se somam e se mesclam com a sociedade dos desiguais. O instrumento para manter essas condições é o legislar sobre o direito à educação, sem viabilizar a sua concretização. A exigência de uma escolarização mínima se constitui muito mais critério para justificar o contingente de desempregados, do que, de fato, uma intencionalidade de formação humana e profissional. Isto porque para estudar são necessárias condições físicas, econômicas, sociais. Dados estatísticos do IBGE (2009), revelam que o número de estudantes em instituições públicas terá que ser mais que o dobro do atual para que seja cumprido o Plano Nacional de Educação. As pretensões descritas no Plano, em relação à alfabetização, (todos brasileiros alfabetizados em 2010), têm expressado resultados lentos, por várias razões: a dificuldade de acesso à escola (distância), e os casos em que o adulto e/ou idoso não têm interesse pelos programas de alfabetização e, ainda devido à exigência de número mínimo de alunos por turma, estabelecido pelo programa *Brasil Alfabetizado*², ou seja, 15 alunos, o que em alguns espaços é inviável, em função de se tratar de moradores de zonas periféricas, rurais e/ou de difícil acesso.

Temos atualmente no Brasil uma população de 141,5 milhões de pessoas³ com 15 anos ou mais. Pessoas que, potencialmente e, em função da idade, pertencem ao nível médio. Porém, destas, 14,1 milhões não sabem ler nem escrever, quase 10% desta população. Em 2007, apenas 2.9% dos jovens analfabetos entre 15 e 24 anos freqüentavam algum curso de alfabetização. Entre os adultos, acima de 24 anos, apenas 1.8%. De cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização apenas seis ingressam nos programas de Educação de Jovens e Adultos para avançar na escolarização. Isto é grave porque os cursos que correspondem à primeira metade do ensino fundamental são aqueles responsáveis por sedimentar o aprendizado em programas de alfabetização, e os 6 a 8 meses dos cursos de alfabetização (Programa Brasil Alfabetizado) são apenas um primeiro

² Brasil Alfabetizado é um Programa do Governo Federal, implantado em 2004. Até 2006, as aulas eram ministradas por alfabetizadores leigos, pessoas que realizavam cursos de capacitação para alfabetizarem jovens e adultos. Estes leigos continuam em turmas oferecidas por ONGs, mas, a partir de 2007, a alfabetização de jovens e adultos passou a ser feita também, por professores das redes estaduais e municipais.

³ Dados divulgados pelo IBGE em maio/2009 e uma reflexão baseada nas observações feitas por Sergio Haddad, coordenador geral da Ação Educativa e Diretor Presidente do Fundo Brasil de Direitos Humanos, no Jornal Brasil de Fato, em 04/05/2009.

passo neste processo que deveria ter continuidade até o término do ensino médio. Desta maneira vão se produzindo

os “analfabetos funcionais”, aqueles que passaram pela escola e não têm o domínio suficiente da leitura e da escrita para utilizar no seu cotidiano, no seu trabalho, na sua vida em geral. Podemos medir este indicador, por exemplo, com aqueles, com quinze anos ou mais, que só estudaram até 3 anos de estudos. E são muitos, 15,5 milhões de pessoas. Se somarmos aos 14 milhões que não sabem ler nem escrever, chegamos a cerca de 30 milhões da população brasileira, quase 22% dos jovens e adultos que são incapazes de utilizar a leitura e a escrita (HADDAD, 2009, p.2).

Mas, não é só na alfabetização que temos dificuldades, também no avanço da escolaridade os índices são insatisfatórios. O elemento mais forte presente nestes espaços, ou seja, na continuidade dos estudos, envolvendo os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, é a questão do abandono escolar. Por questões do trabalho entre outras, por vezes, não explícitas, os incentivos à permanência não têm superado a necessidade de abandono da escola.

Neste sentido, é importante olhar as pretensões descritas no Plano Nacional de Educação (Quadro 1). O exame das metas estabelecidas pelo referido Plano, apresentadas no Quadro 1, revela que, no ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos a quantidade de alunos matriculados deverá ser quase triplicada⁴ saindo dos 3,9 milhões (2003) para 10,5 milhões, em 2011.

QUADRO 1 - MATRICULAS DO BRASIL NO SETOR PUBLICO – 2003–2011

Estimativas das matrículas do Brasil no setor público de acordo com as metas do PNE – 2003-2011									
Nível e Modalidade de Ensino	Matrícula no Setor Público (em mil)								
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Creche (até 3 anos)	756	1.132	1.727	2.689	2.959	3.256	3.583	3.943	4.339
Pré-Escola (4 a 6 anos)	3.877	4.097	4.363	4.686	5.112	5.570	6.061	6.588	7.154
Ensino Fundamental	31.524	31.133	30.715	30.122	29.211	28.199	27.091	25.599	24.700
Ensino Médio	7.865	8.586	9.302	10.274	11.168	11.837	12.202	12.638	12.574
Educação Superior	1.168	1.297	1.444	1.609	1.796	2.008	2.248	2.521	2.830
Ed. Especial/Fundamental	117	132	154	178	200	228	260	294	343
Alfabetização de Adultos	4.006	4.006	4.006	4.006	-	-	-	-	-
EJA-Fundamental	3.863	4.335	4.917	5.643	6.379	7.219	8.178	9.272	10.523
EJA-Médio	1.346	1.534	1.757	2.020	2.337	2.701	3.118	3.596	4.144

Fonte: Simulações realizadas pelo Inep/MEC.

⁴ Dados estatísticos encontrados na página do INEP/MEC – março de 2008.

Neste caso, o PNE coloca a meta de oferecer a Educação de Jovens e Adultos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais que não possui esta escolarização. Em dez anos, está prevista a oferta da Educação de Jovens e Adultos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental para todos aqueles que já concluíram a 4ª série. No Brasil, existem 30,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais fora da escola que têm menos que quatro anos de estudo. Na Região Nordeste, são 12,2 milhões e na Sudeste, 10,4 milhões.

As diferenças regionais ficam evidentes, quando se analisa o número médio de séries concluídas por município brasileiro. Na Região Nordeste, em 78,1% dos municípios, a escolaridade média da população não ultrapassa três séries concluídas. Na Região Sul, em apenas 1,2% das cidades a média de séries concluídas é inferior a quatro anos. Segundo Goulart⁵ (2008, p.1) “Esse é um desafio de grandes proporções em função da necessidade de se elevar a escolaridade da população na maioria dos municípios brasileiros”.

Portanto, no Brasil, a escolaridade ainda está em débito com a cidadania. O marco legal de 1996 reconfigura, timidamente, a história de iniciativas pontuais da educação de alunos com pouca escolaridade, ou sem nenhuma educação formal, mas ainda não redimensionou suficientemente a realidade. Refiro-me aqui, ao Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que cria a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino. O tornar-se modalidade pressupõe uma educação que, para além de um direito, se organize com qualidade pedagógica e social, o que envolve, segundo Cortella (2000, p. 16) a

precisão de transmutar os conhecimentos científicos em ferramentas de mudança; pois o universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico em termos culturais, mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase exclusiva das elites sociais que dificultam ao máximo o acesso da classe trabalhadora a esta forma de conhecimento eficaz.

No entanto, fazer uma educação com qualidade pedagógica e social implica na formação qualificada e contínua dos professores que nela atuam. É um desafio que exige inovação, pela inconstância de situações e de sujeitos que freqüentam essa modalidade, além de estudo e de reflexão permanentes. Para tal, os paradigmas pedagógicos em ação, têm sido insuficientes, pois não dão conta da

⁵ Diretora de Tratamento de Disseminação de Informações Educacionais do Inep, referindo-se aos dados do Quadro 1.

democratização do saber. Isto porque a visão de escolarização presente na Educação de Jovens e Adultos ainda é muito desvinculada da dimensão do trabalho, questão central na vida de alunos trabalhadores.

A construção de uma outra perspectiva em relação aos alunos fora de faixa etária escolar, perpassa ainda outros dois elementos fundamentais: tempo e espaço. Tempo, porque se trata de temporalidades escolares e humanas diferentes. Esses alunos recebem denominações como os fora de série escolar⁶, ou fora de faixa etária escolar. Além de serem caracterizados como sujeitos fora de série e faixa etária escolar, convivem em outros espaços, muito distintos dos espaços que o aluno em faixa etária escolar convive. Espaço, porque o ambiente de vida em que constituem suas trajetórias são geralmente os espaços de trabalho. O trabalhador que retorna à escola convive durante o dia com o trabalho intenso, muitas vezes sob formas exploradoras, opressoras, e ocupa o espaço/tempo da noite para sua escolarização. Enquanto isto, uma criança ou um jovem em idade escolar, caminham para a escola sem a vinculação tão imediata e direta com as artimanhas e maquinações do universo do trabalho.

Feitas essas considerações, entendo que as questões que me disponho a investigar ganham relevância, pois têm o propósito de contribuir para que se avance na perspectiva de construir processos pedagógicos mais condizentes com o contexto dos alunos que estudam e trabalham. Neste sentido, desenvolvo uma pesquisa-ação junto a professores da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública estadual de ensino médio, situada na cidade de Santa Rosa–RS.

A pesquisa teve como objetivo: Analisar a compreensão da Educação de Jovens e Adultos compartilhada por professores que atuam em diferentes áreas do saber, de uma escola pública estadual de ensino médio situada em Santa Rosa - RS, os objetivos e as funções que atribuem a esta modalidade de ensino, situando sua compreensão no que diz respeito à dimensão do trabalho na proposta educativa da escola. Neste sentido, esta investigação buscou um reconhecimento do que é abordado, ou seja, do que acontece no universo de uma escola pública de nível médio, onde é ofertada a Educação de Jovens e Adultos.

⁶Carlos Roberto Jamil Cury, redator do texto das diretrizes curriculares da EJA, em seu livro os denomina de “Os fora de série na escola” São Paulo: Autores Associados, 2005 e, segundo a Lei 9394/96, “os fora de faixa etária escolar” – (Art. 37).

A intencionalidade de pesquisa olhou o coletivo de uma escola, e, ao mesmo tempo, se acompanhou o que cada um dos professores destacou e valorizou no seu fazer pedagógico. Para tanto, foram objetivos específicos da pesquisa:

EIXO: PROPOSTA POLITICO-PEDAGOGICA DA ESCOLA

1. Analisar a proposta da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública estadual de ensino médio situada em Santa Rosa - RS, com vistas a identificar as funções e objetivos atribuídos à esta modalidade de ensino;

EIXO: ÁREAS DO SABER

2. Analisar as contribuições das diferentes áreas do saber no que diz respeito à relação entre educação e trabalho identificando como perpassa o conceito trabalho na abordagem dos conhecimentos;

EIXO: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

3. Examinar as práticas dos professores de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública estadual de ensino médio situada em Santa Rosa-RS, no âmbito da educação da Educação de Jovens e Adultos, com vistas a perceber a vinculação, dos saberes técnico-científicos com os saberes dos alunos trabalhadores.

Por sua vez, as questões de pesquisa que orientaram este estudo foram:

Qual o objetivo e a função que os professores de Educação de Jovens e Adultos, do nível ensino médio, atribuem a esta modalidade de ensino?

Que processos educativos são priorizados nesse lugar? Quais as exigências? O que importa na educação e na formação de alunos fora de faixa etária escolar?

Quais as contribuições das diferentes áreas do saber na formação e educação dos alunos trabalhadores? Como a dimensão do trabalho está presente?

Que saberes são legitimados nos espaços de educação e formação de jovens e adultos?

Como o professor vincula/desvincula os saberes técnico-científicos com os saberes dos alunos trabalhadores?

Tais questões orientaram o presente estudo, que buscou problematizar processos educativos desenvolvidos por professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Estas questões desdobraram-se em muitas outras, no processo de aproximação do objeto, pois o próprio método é aqui uma intervenção, no sentido de propor a possibilidade de inovação na abordagem dos conhecimentos nesse espaço.

Parto aqui dos princípios da pesquisa-ação, pois entendo ser apropriada ao que pretendo investigar.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1998, p.14).

O pressuposto observação-pesquisa-intervenção favorece a análise da experiência produzida pelos professores das diferentes áreas do saber, centrada numa abordagem dos processos produtivos do mundo do trabalho de modo articulado com os conhecimentos das áreas específicas, numa intencionalidade clara de buscar maior poder de compreensão e qualificação profissional. Neste sentido, o objetivo geral do processo de intervenção foi desenvolver a formação continuada de professores que atuam com alunos fora de faixa etária escolar para favorecer práticas educativas mais conseqüentes na educação dos trabalhadores do Ensino Médio.

Os objetivos específicos da intervenção foram os seguintes:

- Qualificar, em serviço, professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, em nível médio, com vistas a construir uma prática educativa que se configure em processos menos excludentes, articulando o mundo da escola e o mundo do trabalho;
- Acompanhar a implementação de uma proposta político-pedagógica de Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública estadual de ensino médio situada em Santa Rosa-RS.

A perspectiva desse acompanhamento através da observação-intervenção surge, inicialmente, de constatações resultantes das atividades de extensão⁷ e de entrevistas feitas com os professores (um de cada área do conhecimento, num total de seis áreas) de uma escola pública estadual de ensino médio, implicada com alunos da Educação de Jovens e Adultos. Além deste acompanhamento, durante a

⁷ Durante o período de 2003-2006, a UNIJUI esteve conveniada com Governo do Estado RS através do Programa *Alfabetiza Rio Grande*, com a finalidade de aprimorar a formação de professores que atuavam na modalidade EJA, desde a alfabetização até o final do Ensino Médio. Em encontros mensais, toda educação básica era assessorada pelos professores da Universidade.

realização do Programa de Estágio no Exterior – PDEE, entrevistei três professores⁸ do Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Lisboa em Portugal. Estes, buscando aproximações, discrepâncias e distanciamentos entre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal, ampliaram minhas compreensões sobre as práticas desenvolvidas nessa área.

Destaco que a formação elaborada ao longo de minha trajetória enquanto professora, sempre me aproximou dos estudos vinculados ao mundo de professores e alunos trabalhadores. Quando o enfoque e a abordagem sobre a realidade de alunos trabalhadores, fora de faixa etária escolar recebeu a denominação de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), minha experiência com este universo de alunos e professores, tornam-se cada vez mais instigante e, ao mesmo tempo, mais complexa e desafiadora em seus desdobramentos.

Entendo que o estudo traz contribuições para a construção de práticas de educação e trabalho no campo da Educação de Jovens e Adultos, em nível de ensino médio, uma vez que o ensino médio no Brasil tem convivido, historicamente, com a falta de uma identidade. “A indefinição foi um traço construído na história deste nível de ensino e permanece” (ARROYO, 2000, p. 31). Basta lembrar os dois decretos polêmicos - Decreto 2.208/97 e o Decreto 5.154/2004 – o qual, mesmo sendo o último discutido exaustivamente, não abarca, ainda, uma organização integrada, que contemple os aspectos básicos, já que se trata da educação básica da formação humana. Em 2006, ainda em fase *embrionária* surge, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – PROEJA⁹, o qual vem se constituindo numa tentativa de responder aos desafios de uma educação com formação geral e profissional unificada.

Freqüentemente o ensino médio ainda é visto apenas como *dobradiça* entre ensino fundamental e superior. O artigo 35 da Lei 9394/96, no inciso II, prevê “a preparação básica para o trabalho e a cidadania...” oportunizando, assim, através da

⁸ As entrevistas foram sugeridas na Banca de Qualificação e foram entrevistados os professores Dr. Rui Canário (orientador da tese no exterior) e a professora Dra. Natália Alves, ambos professores da Universidade de Lisboa, e o professor Dr. Gaudêncio Frigotto (professor da UERJ) que, em função do Convênio *Capes/Grices*, (convênio de Cooperação Internacional Brasil-Portugal firmado em 2002 entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Técnica de Lisboa (UTL) Instituto Superior de Economia e Gestão – ISEG), atuava como professor na Universidade de Lisboa – Portugal, no período de realização do meu doutorado sanduíche.

⁹ Programa do Governo Federal do Brasil, aprovado em 2006.

educação escolar, uma formação digna e humana. Importa destacar que não se trata de viabilizar uma e não outra. A cidadania e o trabalho ao serem articulados, de modo a possibilitar uma educação que aprimore a vida em sociedade, podem a fortalecer a construção de uma sociedade mais justa.

Frigotto (2005b) adverte para outra questão complexa neste nível de ensino: a falta de acesso. O acesso a uma educação de nível médio seja ela propedêutica ou com ênfase na formação profissional, continua sendo para poucos, visto que apenas, aproximadamente, 45% de jovens e adultos¹⁰ chegam a este nível de ensino, e destes, 60% em situação precária, ou seja, esta escolaridade vem acontecendo, em cursos noturnos, ou ainda, em espaços de discutível qualidade. Não é por acaso que um contingente enorme de alunos deste nível de ensino passa a “aguardar” mais um tempo, abandonando a escola regular para “terminar os estudos”¹¹ nas escolas que oportunizam propostas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Por quê? Mais rápido, em outras condições pedagógicas, didáticas? Ou responde a uma cultura equivocada de que na Educação de Jovens e Adultos as exigências são menores, inferiorizando a educação desse espaço?

Nos últimos anos, convivemos com as limitações dos processos de formação de forma mais visível, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos abarca processos formativos diversos e “além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático” (DI PIERRO, 2001, p. 28).

A realidade enfrentada por alunos trabalhadores é marcada pela necessidade de conhecimentos que possam dar sentido às práticas de cada dia. Faz-se mister perceber nos processos educativos de Educação de Jovens e Adultos a vida de todo dia, daqueles que retornam a escola, agora em ordem diferenciada, não mais na obrigatoriedade escolar¹², mas certamente na obrigatoriedade da certificação, da sobrevivência no espaço de trabalho. Daí porque, os conhecimentos e a abordagem

¹⁰ Os dados se referem ao ano de 2004, retirados do livro *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. Do livro editado pela Cortez, 2005, sendo organizadores Gaudêncio FRIGOTTO; Maria, CIAVATTA; Marise, RAMOS.

¹¹ Justificativa comum dos alunos quando os professores questionam o motivo do abandono da escola regular.

¹² Importante considerar que os alunos da Educação de Jovens e Adultos abandonam a escola com mais frequência, pois não há Conselho Tutelar exigindo a presença. Isto se traduz numa problemática para os Municípios e Estados que acabem tendo índices altos de repetência e abandono, prejudicando os indicadores e, conseqüentemente, a conquista de verbas públicas.

desses processos educativos merece ser repensada, reconfigurada e recontextualizada. Segundo Marques (1995, p.20)

As condições básicas da aprendizagem e os conteúdos dela se dão, no concreto da história, em sua realidade inscrita no aqui e agora da vida cotidiana. Mais do que das abstrações da ciência, as atitudes e comportamentos do homem e os conhecimentos que o guiam emergem do interior da experiência vivida no espaço particularizado e na monotonia do tempo da repetição reiterada, que, na realidade, constituem o essencial da trama social.

Trata-se, então, de se discutir a questão da qualidade desses processos educativos oferecidos. A Educação de Jovens e Adultos pode se constituir num avanço, no sentido de oportunizar outras propostas e possibilidades aos alunos que retornam à escola. Isto porque, diferentemente de campanhas de alfabetização e/ou movimentos pontuais de escolarização vinculados a situações estratégicas e, por vezes, unicamente exploradoras de interesses, se instituiu legalmente, a partir de 1996, uma modalidade de ensino com a possibilidade de consolidar-se numa prática permanente de ampliação de escolaridade, viabilizando um direito prescrito no art. 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988. No entanto, atender este direito constitucional pressupõe condições que propiciem a sua operacionalização. Neste sentido, a hipótese é de que as práticas pedagógicas escolares vêm mostrando que os currículos de alunos da Educação de Jovens e Adultos estão pouco voltados aos aspectos do universo do jovem e do adulto trabalhador. Ainda há uma preocupação demasiada pela centralização do currículo no programa prescrito, reconhecido e consagrado como legítimo. Isso remete a uma questão complexa, principalmente porque, como professores desta modalidade de ensino, a maioria conta apenas com a sua experiência profissional elaborada a partir dos paradigmas da escola convencional, não compreendendo suficientemente a especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

Apostamos, no entanto, numa escola que não exclua mais uma vez, e se constitua como *locus* de encontros humanizadores, de inclusão e de cidadania. Para tanto, entendemos que a educação profissional, especificamente o trabalho, discutido e entendido sob outras bases, ou seja, em termos de uma educação que, ao mesmo tempo em que busca atender aos critérios de justiça social dê resposta aos imperativos das necessidades da produção, é uma das alternativas. Isto exige um entendimento de trabalho numa perspectiva ontocriativa,

Neste contexto, o presente estudo põe em questionamento a formação de professores na área da Educação de Jovens e Adultos. Busca compreender com que saberes professores que atuam nesta modalidade de ensino e de que forma articulam esses saberes com a trajetória de vida, de trabalho e de formação/educação de seus alunos, situando, dessa forma a proposta de Educação de Jovens e Adultos por eles desenvolvida.

A formação de professores tem sido objeto de estudo de vários estudos, por pesquisadores de diferentes lugares. Um grupo significativo se insere na perspectiva que discute a profissionalização e os saberes docentes, como TARDIF, LESSARD (2002, 2005), ARROYO (2000), MARQUES (1992)¹³. Importa aqui reconhecer que a formação do profissional da educação é decisiva para firmar opções conceituais, de natureza teórico-metodológica e ético-política, vinculadas ao compromisso da profissão e ainda àquelas relacionadas à didática específica de ensino em sala de aula.

Assim, parto do pressuposto de que a formação dos professores (inicial e contínua) requer conhecimentos básicos sobre a profissão e, no caso dos professores da Educação de Jovens e Adultos, se acresce a necessidade de incluir conhecimentos que implicam a singularidade dos alunos dessa modalidade de ensino e os conhecimentos vinculados à dimensão do trabalho. As abordagens das diferentes áreas do saber revelam que “o que está em jogo nas incertezas que invadem nossas tranqüilas plantações em cada área das grades curriculares é uma visão muito estreita em confronto com uma visão aberta do que é o mercado, o trabalho, a cidadania e o preparo para a vida” (ARROYO, 2000, p.184).

Muitos professores já demonstram, sem dúvida, maior sensibilidade pedagógica, no sentido de atender melhor às necessidades dos alunos trabalhadores, mas ainda é pouco claro o que e como efetivamente, vincularia educação básica à vida ativa e produtiva. Não estou me referindo à formação de trabalhadores para o mercado excludente, mas à educação situada no campo do direito, que tem conseqüências na formação do ser humano, produzindo sua existência como trabalhador e cidadão.

¹³ ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
 MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUI, 1992.
 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
 TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Assim como a relação escola e educação se aproximam e, às vezes, se confundem, os conceitos de trabalho e emprego também são, freqüentemente, tratados como se fossem sinônimos. Sabemos que são conceitos bem distintos. Objetivamente, nessa perspectiva se elabora a compreensão de que, quem não tem escola não tem “direito” ao emprego, porque não atende aos critérios do projeto da sociedade do capital, justificando, assim, as formas injustas de vida em sociedade. Esta elaboração conceitual é histórica e vem profundamente marcada pela intencionalidade de responsabilizar-se quem é vítima desse processo de exclusão.

Arroyo (2000) insiste que a legitimidade social da escola passa pelo alargamento da função humanizadora e cultural do tempo de escola. Desta forma, romper com a rigidez das grades e dos programas para estabelecer experiências interdisciplinares coletivas e, com estas, aprender os significados das diferentes culturas, é o desafio. O caráter democrático das interações entre os sujeitos instaura a função da escola, ou seja, construir e constituir conhecimentos coletivamente elaborados, pois muitas vezes são impostas atribuições à prática escolar que têm como resultado o esvaziamento de sua função principal – trabalhar com o conhecimento.

A pesquisa *As relações entre a escola e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores: Um estudo com professores de Educação de Jovens e Adultos do ensino médio* está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, trato das razões que justificam esta investigação: a relevância humana e pedagógica – como desafios para a pesquisa e à formação nesta modalidade de ensino; a questão da reduzida produção acadêmica sobre a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos para além dos processos de alfabetização; a histórica disjunção do ensino médio no Brasil e a experiência singular de uma escola pública estadual, *locus* da pesquisa empírica.

No segundo capítulo, analiso o já pesquisado, no universo da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos situando-o no contexto das práticas desta modalidade, numa dimensão teórico-conceitual, enfocando principalmente o ensino médio. Destaco também iniciativas importantes do campo da Educação de Jovens e Adultos do Brasil e também de Portugal, em função da pesquisa realizada durante a realização do Programa de Estágio no Exterior (PDEE). Ao fazer esta análise se inscrevem iniciativas que ao longo da história foram sendo mais idealizadas do que de fato operacionalizadas, ora para atender as questões que

envolviam projetos de governos, ora por conquistas das ações populares. Ressalto também, as seis conferências internacionais de Educação de Adultos ocorridas no mundo. A sistematização desta análise é apresentada num quadro-síntese.

No terceiro capítulo, explico a abordagem teórica deste estudo, situando, sob uma perspectiva histórica, a inclusão/exclusão de trabalhadores na escola (PAIVA, 1987), os conceitos de trabalho e sua dimensão ontocriativa (LUKÁCS, 1978, 1979) e a dimensão do trabalho no universo da legislação. Problematizo, ainda, o ensino médio, explicitando as relações deste nível de ensino com o trabalho, (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005), e culmino com a questão dos saberes docentes (TARDIF, LESSARD, 2002, 2005).

No quarto capítulo, descrevo, de modo metafórico, os caminhos da pesquisa. Analiso e desenho alguns endereçamentos possíveis, pois o estudar e o trabalhar envolve abrir estradas, superar o trânsito interrompido para construir saídas de escolarização de jovens e adultos na perspectiva de que a educação se processa ao longo da vida¹⁴.

O quinto e último capítulo traz os resultados da pesquisa, analisando as respostas dos sujeitos, professores entrevistados que atuam no nível médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, numa escola pública estadual de Santa Rosa-RS. Nele destaca-se três pontos por onde as problematizações foram elaboradas, ou seja, o trânsito feito pela proposta político-pedagógica da escola e pela função da Educação de Jovens e Adultos, um trânsito percorrido pelas diferentes trilhas das áreas do saber e, pelo trânsito da formação dos professores, envolvendo os saberes docentes e a vinculação e legitimação dos saberes discentes, a partir do perfil dos alunos envolvidos. Estas análises são complementadas com observações feitas pelos professores pesquisadores que entrevistei na Universidade de Lisboa, durante o Estágio de Doutorado Sanduíche, no exterior. São eles: Rui Canário, Natália Alves e Gaudêncio Frigotto.

Com isso, conclui-se a tese. Ela anuncia estradas e caminhos possíveis, reafirmando que a viagem permitiu muitas realizações, mas muitos desvios foram necessários, bloqueios foram rompidos, para chegar-se ao destino com novas problematizações, questionadoras de outras, buscas por perspectivas de educação

¹⁴ Educação ao longo da vida é a chave que abre o século XXI, já que ultrapassa a distinção tradicional entre educação escolar e educação permanente, onde todas as ocasiões podem ser usadas para aprender (DELORS, 2000).

cada vez mais significativas para alunos e professores, no universo da Educação de Jovens e Adultos.

1 ENTRONCAMENTO DE DOIS PERCURSOS: O MUNDO DA ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO. POR QUE PESQUISÁ-LOS?

“A educação é um caminho e um percurso.
Um caminho que de fora se nos impõe
e o percurso que nele fazemos.
Deveriam ser, por isso,
indivisíveis e indissociáveis.
Como os dois olhares
com que nos abrimos ao mundo.
Como as duas faces, a visível e a oculta,
do que somos.”
(ALVES, 2003, p.10)

...

E aqui acrescento,
como a escola e o trabalho
dos quais necessitamos.

E continua Alves (2003, p.10)

“Os caminhos existem para ser percorridos.
e para ser reconhecidos interiormente
por quem os percorre.”
Pois,
“O caminho ainda é a escola.”
(Netinho, cantor e apresentador de TV)

Mundo do trabalho e mundo da escola são indissociáveis, historicamente. Assim, a relevância e a necessidade da escolaridade no universo do trabalho são inegáveis. Os critérios de ingresso para vagas no mundo do trabalho têm sempre presente, mesmo quando não explicitados, a questão da escolaridade mínima. É sem dúvida hoje, o preceito, o fator determinante para o acesso ao trabalho. Segundo Lukács (1979a)¹⁵, o âmbito da relação entre a educação e o trabalho é um

¹⁵ Lukács, filósofo húngaro, propõe o trabalho na dimensão *ontológica ou ontocriativa*, ou seja, o trabalho como produção da vida humana.

processo ineliminável,¹⁶ porque há uma articulação de reciprocidade imprescindível. Nenhum trabalhador pode prescindir de educação, bem como nenhum trabalho prescinde de uma educação, por esta razão a opção pelo termo entroncamento.

Entroncamento é aqui entendido como junção, conexão de dois caminhos, escola e trabalho, engendrando e produzindo as referências existenciais dos homens para construção de caminhos humanos e justos. Não se trata de uma relação reducionista e/ou linear, mas de um vínculo que favorece a complementaridade simultânea entre a vida e a escola.

Como seria uma sociedade sem escolas e sem trabalho? Uma questão que fica sem encaminhamento, porque o que opera a vida humana de modo contundente são as questões do trabalho e da escola. Desta forma é impensável, uma sociedade hoje desvinculada destas duas instâncias.

Para tal, há necessidade dos professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos reconhecer os desafios da educação e da formação de alunos trabalhadores, que matriculados no ensino médio requerem uma prática criativa e conseqüente. Assim, torna-se uma exigência epistemológica investigar como os professores articulam os processos educativos com a vida dos alunos trabalhadores fora de faixa etária escolar. No meu entender, há razões fundamentais para tal. Uma se refere à relevância social, pedagógica e humana de problematizar processos educativos junto à população de excluídos de bens materiais e simbólicos em nossa sociedade. A contribuição é no sentido de alargar as possibilidades de intervenção nos processos educativos, de modo a favorecer práticas de Educação de Jovens e Adultos que superem a mera certificação, abandonando a função supletiva e compensatória definitivamente. Neste sentido, a outra razão se explica pela necessidade de mais estudos que tratem sobre a especificidade de ser professor de alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, principalmente após a alfabetização, porque a grande maioria dos professores transpõe, para a Educação de Jovens e Adultos, a experiência que têm com alunos da escola convencional. Não se trata de concursos específicos e/ou de professores específicos, mas sim de uma formação que discuta a especificidade deste lugar numa dimensão didática, pedagógica e social.

¹⁶ Lukács (1979a, p. 101) utiliza o termo ineliminável para tratar da legalidade e da historicidade, exemplificando o trabalho.

A terceira razão é que este estudo intenta subsidiar um repensar dos processos de educação e de formação no âmbito dessa modalidade de ensino, no que diz respeito às relações entre a escola e o trabalho. Isto é particularmente urgente se olharmos para professores que atuam no ensino médio, onde há uma especificidade pedagógica a ser superada, ou seja, a divisão dual do ensino médio/educação profissional para avançar na implantação da educação unitária, propedêutica e integrada. Inclui-se aqui, o ensino médio da escola regular também.

A oportunidade de acompanhar uma experiência em Educação de Jovens e Adultos, em fase de construção e implantação numa escola de ensino médio, é uma outra justificativa que se agrega à necessidade do estudo. Sobretudo porque o que vem sendo realizado, em termos de formação, com alunos trabalhadores, ainda é, em termos didático-pedagógicos, extremamente recente e de difícil avaliação. Estamos aprendendo a ser professor num espaço que, segundo Canário (2009)¹⁷, produziu muitas idéias e inovações, ou seja, muito do que acompanhamos de inovação pedagógica nasceu desta preocupação diferenciada, do campo da educação de adultos. Frigotto (2008, p.05),¹⁸ complementa:

as melhores experiências que vejo na educação são aquelas experiências que trabalham com jovens e adultos ou movimentos sociais. Estes jovens chegam com muita sede, e nós temos que nos preparar pra saciar minimamente esta sede. É uma missão, para usar uma palavra forte, é uma tarefa política nossa, e é uma tarefa ético-política, uma tarefa humana, é direito humano destes jovens e adultos.

Há uma consideração fundamental sobre o professor desta modalidade, pois se trata de um espaço pedagógico educativo extremamente complexo. As investidas que muitos professores vêm fazendo têm um cunho inovador, criativo, exatamente porque as dimensões de educação e formação não estão prescritas. Portanto, o desafio maior está em investir no protagonismo das práticas dos professores de

¹⁷ Entrevista realizada com Rui Canário (Professor Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Lisboa, Lisboa - Portugal e professor da licenciatura Ciências da Educação da mesma Universidade), em 16 de janeiro de 2009, na Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal, feita por Hedi Maria Luft.

¹⁸ Entrevista realizada com Gaudêncio Frigotto, Professor do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERGS – Rio de Janeiro e Professor Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal, integrante do Programa CAPES/GRICES, Brasil/Portugal 2008/2009, em 09 de dezembro de 2008, na Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal, feita por Hedi Maria Luft.

Educação de Jovens e Adultos, que ancorados em saberes pedagógicos, técnicos, sociais, culturais, históricos, possam sistematizar e articular esses saberes aos saberes dos alunos trabalhadores. O desdobramento das três dimensões da justificativa da realização do estudo é apresentado a seguir, de modo a explicitar a problematização do objeto de investigação.

1.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DIMENSÃO HUMANA E SOCIAL

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa,
nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras,
mas de palavras verdadeiras, com que os homens
transformam o mundo.
Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo,
é modificá-lo. O mundo *pronunciado*,
por sua vez, se volta problematizado
aos sujeitos *pronunciantes*,
a exigir deles novo *pronunciar*
(FREIRE, 1987, p.78).

Ancorada na reflexão de Freire (1987), parto da compreensão de que a prática pedagógica escolar é prática de homens e, por esta razão, só faz sentido se privilegiar a dimensão humanizadora, abrindo possibilidades para a construção de um mundo com maior relevância social e humana, aliás, critério indispensável na construção de uma tese. No mesmo texto, Freire(1987) insiste que o homem despertado para consciência de sua inconclusão, nunca sossega de pretender sempre mais na busca do saber. É o homem um ‘ser no mundo’, com a impossibilidade de ser diferente disso. O mundo é o que os homens fazem dele, porque é nas relações com o mundo que o homem marca os resultados da sua ação.

Inúmeras são as explicações sobre o ser humano e sua humanização e, estas se diferenciam, dependendo da perspectiva teórica adotada. Não basta nascer humano, é preciso humanizar-se. Marxistas e positivistas apresentam perspectivas diversas sobre o processo de humanização. A corrente marxista, diferentemente da positivista, afirma a humanização a partir do trabalho. Como as práticas pedagógicas são sempre práticas sociais, as dimensões sociais e humanas encontram-se

intrinsecamente associadas. O objetivo aqui é destacar que o processo de humanização é tarefa fundamental da escola e por esse motivo optei como perspectiva privilegiada da tese, a dimensão da prática pedagógica.

No processo de aprendizagem muitas pessoas ainda não têm acesso aos conhecimentos sistematizados, ou seja, à educação formal. São homens e mulheres que, por inúmeras razões, tiveram seu caminho para a escola interrompido, e/ou nunca tiveram sequer acesso à escola. Dessa forma, é desafiador e, ao mesmo tempo, imprescindível, que haja a consolidação de políticas públicas que garantam efetivamente a escolarização básica para todos. Não basta apenas programas, como no caso de Educação para Todos¹⁹, é fundamental a observância dos mesmos em políticas que efetivamente contemplem todos.

Segundo Ferraro (2004, p.58), “(...) que ganho terá tido o novo aluno, se a lógica da exclusão a que estava submetido quando fora da escola entrar com ele na escola?”

Freqüentemente, no entanto, as condições que se apresentam na escola não são favoráveis aos que já foram excluídos dela em outros tempos. Nesta perspectiva, destaca-se a importância de pensar um processo que reconheça o percurso que os alunos já realizaram, mas também e, com a mesma relevância, se compreenda os percursos aos quais estão atreladas as iniciativas e/ou imposições sociais aos quais buscam respostas na escola.

Há de se reconhecer que, a conquista do direito à formação, mesmo que se trate de um direito universal, e de toda pessoa²⁰, é um dos bens produzidos que ainda cria exclusões, muito em função da sua elitização e da burocratização organizacional e estrutural do ensino.

Há, sem dúvida, no contexto atual, mais alunos trabalhadores nas escolas brasileiras. No entanto, os índices de repetência e de abandono continuam elevados, o que indica a persistência da desigualdade. A legislação tem contribuído para o alargamento do direito de estar na escola, porém, muitos acessos só foram, e são possíveis, em função da pressão proveniente da própria população no sentido

¹⁹ Oferecer Educação para Todos (EPT) até 2015 é um programa que foi assumido coletivamente pelos países, durante o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dacar (Senegal), em abril de 2000.

²⁰ Desde 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo XXVI, explicita a garantia do direito à educação, para toda pessoa.

de que governos municipais e estaduais assumissem, efetivamente, a educação como política pública.

É importante salientar que o avanço significativo, ou seja, o diferencial, no sentido de oportunizar o retorno destes alunos à escola, está no fato da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (9394/96) estabelecer a oferta da Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino. Isto significa que, diferentemente de campanhas de alfabetização e/ou movimentos pontuais de escolarização vinculados a situações estratégicas e por vezes, unicamente exploradoras de interesses, se instituiu uma modalidade de ensino com a possibilidade de se consolidar numa prática permanente de ampliação de escolaridade, viabilizando o reconhecimento de um direito prescrito no art. 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988, ou seja,

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito ” (...)

Deste modo, a possibilidade de acesso via legal, está garantida. Importa que se consolide nas práticas escolares a democratização dos processos. A escola ao abrir espaço para abordagem do conhecimento que contempla a diversidade cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, e se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

1.2 PRÁTICA DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM PERCURSOS ESCOLARES INTERROMPIDOS

A profissão professor em todos os espaços educativos é complexa. Mas, quando trata-se da prática dos professores da Educação de Jovens e Adultos, além das necessidades fundamentais da profissão é acrescida a relevância da compreensão dos percursos que os alunos já trilharam.

As referências fundamentais dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, geralmente, se resumem às suas experiências como profissionais da educação na escola convencional. São experiências vinculadas mais fortemente às maneiras de ensinar crianças e/ou adolescentes que não trabalham.

Um professor marca a história pela sua prática e para tal, a capacidade de integrar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito é fundamental. Aprende e ensina, ensina e aprende. Através deste processo contribui para um mundo menos assimétrico, onde as pessoas tenham espaço para viver com dignidade, ou então, reforça as práticas conservadoras da nossa sociedade.

Portanto, o trabalho do professor tem a prerrogativa de intervenção no mundo. A educação, especificidade humana, não tem neutralidade²¹. Desta forma, a relevância de um trabalho pedagógico está na virtude da coerência e na capacidade de transformação. Um professor sempre marca através de seu perfil. Deste modo, quando prioriza a simples transferência do conhecimento, desrespeita o senso crítico e a curiosidade dos alunos, e contribui para uma educação que Freire (1987) denomina de educação bancária, a qual privilegia o depósito de conteúdos, a manutenção da opressão e a absolutização da ignorância. Em oposição a essa visão fragmentada e limitadora, Freire (1987) propõe que a educação escolar seja marcada pela problematização e por uma autêntica gnosiologia, capaz de desafiar a interação discente-docente em sala de aula e “libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 1987, p. 65).

Os professores que realizam seu trabalho com alunos que não tiveram oportunidade de escolarização, na faixa etária estabelecida por Lei, são, quase sempre, professores do ensino convencional²². Isso contribui significativamente, por um lado, em função de sua experiência e das aprendizagens didático-pedagógicas já adquiridas, mas também cria dificuldades porque acaba produzindo uma prática “improvisada/mesclada”. A prática é improvisada porque, conforme dados de entrevistas feitas com os professores do ensino médio de duas escolas que oferecem Educação de Jovens e Adultos, inexistente formação adequada para atuar nessa modalidade. E é mesclada, porque articula o saber docente da escola convencional com as práticas de Educação de Jovens e Adultos. As limitações e os entraves que se impõem no cotidiano são inúmeros, e sem uma política de formação

²¹ Freire ressalta a importância do professor jamais abandonar a luta, pois “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1996, p. 126), pois nela não há neutralidade.

²² O termo *ensino convencional* será usado para o ensino da idade adequada conforme a Lei, ou seja, dos 6 anos aos 14 anos, uma vez que se trata de ensino regular tanto na escola convencional quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

continuada, as possibilidades de avanços se tornam mais tímidas e, em certas circunstâncias, inexpressivas.

O desenvolvimento de uma política de formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, vem sendo reivindicada desde o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947. Desde então, os encontros e os congressos ressaltam a necessidade das ações educativas em diferentes níveis e a recomendação de se estabelecer uma política adequada para trabalhar com adultos. No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de uma formação específica voltam à tona e tornaram-se ainda mais perspicazes, explícitas e generalizadas (SOARES, 2008).

Esse cenário pouco se altera nas décadas de 60, 70 e 80. A partir de 1996, um marco importante se configura com a promulgação e aprovação da Lei 9394/96, que institui a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino. Esta é uma forma de mobilizar a formação de professores, configurando-a como política, necessária e urgente. Esse cenário legal favoreceu, em parte, mais espaços de formação. No entanto, ainda está muito aquém do que se almeja em termos de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos.

1.3 O ENSINO MÉDIO: SUAS CONTRADIÇÕES E DILEMAS. QUAL O LUGAR DOS ALUNOS TRABALHADORES?

Ao focalizarmos o ensino médio, o nível que interessa mais especificamente nesta investigação, os dilemas, as contradições e as exclusões se acentuam vertiginosamente. Aqui cabe destacar que as disjunções que marcam a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, no universo da alfabetização e da escolarização do ensino fundamental, não são muito diferentes das iniciativas de busca pela identidade do ensino médio. As concepções a respeito da identidade²³ do ensino médio são polêmicas.

Nesse sentido, podemos constatar que uma das contradições presentes no ensino médio é o mito que perpassa o senso comum e ancora-se na idéia de que a

²³ Identidade, segundo o Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), é o conjunto de elementos uniformes, caracteres próprios e exclusivos e tem a qualidade de idêntico, identificável.

conclusão deste nível de ensino, ou melhor, a certificação e/ou a conclusão da educação básica, é garantia de acesso ao mercado de trabalho.

A escola é um espaço de legitimação, não apenas de saberes, mas da própria existência. A autorização que a escola representa na vida em sociedade assumiu, no contexto sócio-cultural, um caráter demasiadamente amplo. Os sujeitos, ao concluírem a escolarização, se auto-determinam a ações que antes julgavam tarefa de outros, pelo simples fato de não se sentirem, autorizados socialmente. O aprofundamento desta questão nos remete à compreensão de que o sistema produtivo impõe posturas que o ser humano assume sem questionar. Para ter acesso aos bens produzidos pela humanidade, obrigatoriamente este deverá atender às prescrições determinadas pelo mercado, sendo uma delas, o nível mínimo de escolarização. Assim, quem está com dívidas no processo de certificação escolar, assume, como responsabilidade sua, a tarefa de rapidamente atender a esta exigência, tendo ou não condições de realizá-la de forma adequada é quesito secundário. Deste modo, muitos se escolarizam em condições precárias, sem tempo e espaço para estudar.

Desde o ano 1996, o ensino médio passou a integrar, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a educação básica. Isto nos leva a entender que trata-se do “mínimo” que cada cidadão supostamente necessita. No entanto, há muita tensão neste nível escolar. Temos geralmente uma clara expressão de privilégios para alguns, que têm acesso e permanência fácil e, para outros, principalmente os trabalhadores, várias formas de exclusão.

A origem desta desigualdade decorre, em geral, de fatores sócio-econômicos. O fator econômico é um dos fatores a determinar quem fará ensino médio, e quem entrará nos cursos técnicos para primeiro trabalhar e depois estudar. Aliás, estudar quando possível e se a exigência do mercado determinar essa condição. Há, neste sentido, uma desigualdade de condições, pois quem trabalha dispõe de menos tempo para estudar e geralmente é obrigado a interromper sua escolarização. Aqueles que não interrompem sua escolarização chegam ao “diploma” antes e são, via de regra, mais facilmente incluídas no mercado de trabalho.

Em vista disto, o ensino médio, ao enfrentar o desafio dessa dualidade (ensino técnico para jovens trabalhadores e ensino médio para quem não tem urgência de ingresso no mercado), oportuniza uma formação mais compreensiva, permitindo a aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da

cidadania e favorecendo, ao mesmo tempo, a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A garantia da progressiva universalização do ensino médio gratuito, a oferta da educação média de qualidade não pode prescindir de definições pedagógicas e de políticas públicas capazes de atender ao disposto no art. 208, inciso II, da Constituição Federal/88, que prevê como dever do Estado que assegure recursos financeiros para seu financiamento. A manutenção e a expansão deste nível de ensino nos próximos anos necessita de uma política que permita que os fora de faixa etária possam também ter acesso à educação básica. Na verdade, a garantia de ter acesso aos direitos previstos na Constituição Federal Brasileira.

Os dados de 2005²⁴ da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística – PNAD/IBGE indicam que, do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), apenas 45% (cerca de 4 milhões de jovens) encontravam-se matriculados neste nível de ensino. Em 2006, 2 milhões de alunos concluíram o ensino médio. Cerca de 400 mil jovens ingressaram nas universidades e 700 mil concluíram ensino técnico. Isto mostra claramente que a escolarização básica ainda é negada para muitos e que há necessidade de ampliar as possibilidades de acesso e de permanência para viabilizar o que constitucionalmente está garantido como direito.

Outros dados divulgados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), com o apoio do Instituto Unibanco²⁵, revelam que os índices pouco se alteram de ano para ano. Pelo levantamento realizado entre 2006 e 2009, percebemos que: em 2006, nem mesmo a metade dos mais de 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos estava na escola e a taxa de aproveitamento no ensino médio ficou em 47,1%. Nessa fase intermediária de ensino, 3,6 milhões de jovens se matriculam anualmente para estudar. Contudo, tão somente 1,8 milhão terminam o ciclo, o que revela um problema recorrente. Entre as causas apontadas para essa evasão estão o desinteresse, com 40,1%; o trabalho, com 27,1%; falta de acesso à escola, 10,9%; gravidez precoce e outros motivos, com 21,7%. Em 2008, 14,1% do alunado nessa faixa etária considerada, ou seja, entre 15 e 17 anos, deixaram de estudar. Isto revela o que Haddad (2009) chama atenção: a oferta dos espaços de Educação de

²⁴ Segundo Portal do MEC, acessado dia 24 de março de 2008.

²⁵ Dados divulgados pelo Jornal Correio do Povo, em 29 de maio de 2009.

Jovens e Adultos não supriu as necessidades da demanda. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) de 2006 a 2009 apontam uma questão ainda mais grave, ou seja, 68,3% dos jovens de 18 a 24 estão fora ou não completaram o ensino regular e apenas 16,4% da população brasileira tem ensino médio completo.

Dentre as muitas causas dos jovens não permanecerem na escola, algumas são bem visíveis, e, outras envolvem a questão da falta de finalidades objetivas desse nível de ensino. Qual a função do ensino médio? Em que se assenta a sua especificidade? Alguns alunos almejam o ensino superior, outros desejariam uma formação profissional, mas não necessariamente técnica. Ocorre que não há como dispor uma formação que atenda a todas as possibilidades. Por isso, em meio às disjunções, é inadiável a discussão não só do Ensino Médio no universo da Educação de Jovens e Adultos, como do ensino médio da própria escola convencional. Segundo Arroyo (2000), a indefinição foi um traço construído na história desse nível de ensino. Há uma marca de ausência, uma espécie de vácuo de um saber profissional, incapaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural dos alunos que freqüentam o ensino médio.

A ausência de sentido e a propagação da idéia de que é mais que urgente repensar o ensino médio tem mobilizado o atual cenário nacional despontando para iniciativas polêmicas. Polêmicas, pois envolvem um contexto cristalizado por práticas enraizadas em abordagens do conhecimento em disciplinas. O jornal *Folha de São Paulo*, em matéria sobre ensino médio inovador (4 de maio de 2009) revela que

O Ministério da Educação pretende acabar com a divisão por disciplinas presente no atual currículo do ensino médio. A proposta do governo é distribuir o conteúdo das atuais 12 matérias em quatro grupos mais amplos (línguas; matemática; humanas; e exatas e biológicas). Na visão do MEC, hoje o currículo é muito fragmentado e o aluno não vê aplicabilidade no programa ministrado, o que reduz o interesse do jovem pela escola e a qualidade do ensino (p. 3).

As iniciativas que envolvem mudanças se referem também ao que se propõe em relação ao novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados deste exame mostram que 60% dos alunos do país estudam em escolas abaixo da média nacional. As escolas, ao discutirem as alterações, poderão pensar a distribuição dos conteúdos das disciplinas nos seguintes grupos: línguas, matemática, humanas, exatas e biológicas, e também repensar o foco do programa, como: trabalho, ciência, tecnologia ou cultura. Assim, espera-se que o ensino seja mais ajustado às

necessidades dos alunos. Segundo Pilar²⁶ (2009, p.01), “a idéia é não oferecer mais um currículo enciclopédico, com 12 disciplinas, em que os meninos dominam pouco a leitura, o entorno, a vida prática.” Outro fator importante a considerar é o aumento da carga horária de 2.400 horas para 3.000 horas, acréscimo de 25% , além da flexibilização do currículo, ou seja, 20% da grade curricular deve ser escolhida pelo aluno.

Em 30 de junho de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em Brasília, por unanimidade, aprovou a proposta “Ensino Médio Inovador”. Implementar experiências curriculares inovadoras neste nível de ensino é o objetivo do Ministério da Educação (MEC). A partir de 2010, cerca de cem escolas deverão receber financiamento do Ministério para implantar mudanças curriculares capazes de melhorar a qualidade da educação oferecida nesse nível de ensino e torná-lo mais atraente. Segundo Pilar (2009, p.02), “esperamos que essa proposta seja acompanhada e avaliada e possa se tornar uma política universal”, pois é intento do Ministério da Educação do Brasil, que o programa seja estendido e que todas as escolas que oferecem ensino médio possam adotar as mudanças curriculares propostas.

Pela proposta, o Ministério da Educação financiará projetos de escolas públicas que privilegiem, entre outras mudanças, um currículo interdisciplinar e flexível para o ensino médio. A intenção é que a atual estrutura curricular – organizada em disciplinas fragmentadas – seja substituída pela organização dos conteúdos em quatro eixos: trabalho, tecnologia, ciência e cultura (TTCC), a fim de promover um maior diálogo entre as disciplinas e para que os conteúdos ensinados ganhem maior relação com o cotidiano e façam mais sentido para os alunos.

Segundo Simões (2008), quando se refere ao ensino médio integrado, a compreensão é de que se esteja articulando o ensino médio ao mundo do trabalho, à realidade, ao contexto, o que não significa apenas profissionalização. Na Educação de Jovens e Adultos, a configuração da educação e da formação dos alunos que freqüentam o ensino médio na modalidade requer uma política de educação que implemente uma educação unitária, politécnica e tecnológica. A insistência está sobretudo na importância de buscar um lugar para a educação profissional no sentido que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) determina em seu Artigo 39, isto é, que seja “integrada às

²⁶ Maria Pilar é secretária de Educação Básica do MEC.

diferentes formas de educação, (...) dimensionada para a vida produtiva, articulada com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada...”

Na análise de formas diferentes de compreender a educação profissional, identifica-se a ampliação e a mudança da concepção do que seja trabalho, superando a compreensão do conceito que o equivalia a emprego. A modalidade da Educação de Jovens e Adultos é um espaço rico para o aprimoramento e a construção de uma concepção crítica sobre o mundo. Não há como enfrentar as exclusões do processo do trabalho sem compreendê-las em sua dinamicidade. O entendimento de muitos professores de que a abordagem da educação profissional amplia a possibilidade de estar beneficiando a formação de trabalhadores ingênuos e de mão-de-obra barata merece ser superada. Uma educação de qualidade favorece a compreensão dos processos do trabalho.

Assim, o aluno trabalhador estaria ampliando sua escolarização com mais qualificação profissional, o que muitas vezes é impossibilitado, porque inserimos nos currículos preocupações com conhecimentos livrescos, inaplicáveis, desconectados da vida para dar sustentação ao programa bem mapeado em outros tempos de escola, geralmente também inapropriado para alunos de idade escolar adequada.

As tentativas que alguns professores vêm construindo merecem reconhecimento e são um campo importante de estudo, pois, buscam dar um enfoque diferenciado à educação, direcionando os conhecimentos para a vida dos sujeitos - a vida humana, pessoal e a vida do mundo do trabalho. Embora haja uma alienação produzida por parte do mercado, estar consciente da situação de exploração, é condição primeira para superá-la. Para Lukács (1979a), a educação pode ser mediadora dessa superação. Marques (1995) indica que só convivendo com os outros, compreendendo a realidade, é possível intervir no processo da vida em sociedade. “Toda aprendizagem se inicia pela inserção do sujeito em seu mundo de vida, mas só é efetiva e eficaz à medida que se finaliza na tradução de seus conteúdos ao nível das práticas cotidianas, pelas quais o mundo da vida se reconstrói no horizonte aberto das novas situações” (MARQUES, 1995, p.16).

O grande desafio do século XXI não é o da produção, mas sim a capacidade social de gerar o acesso democrático ao que é produzido. Essa é a grande expectativa dos trabalhadores, não apenas produzir bens de consumo, mas ter acesso aos mesmos, numa condição de igualdade social, política, cultural, educacional, enfim uma igualdade revelada numa prática que permanentemente

reafirme o desenvolvimento da solidariedade, da cooperação e da coletividade (FRIGOTTO, 2005a). Portanto, não se trata de uma mediação curricular, pedagógica, que desenhe uma educação do trabalhador para a empregabilidade, mas de uma educação para o trabalho²⁷. Além do mais, enquanto alegarmos que a educação profissional é sectária e excludente permaneceremos apenas no universo da denúncia e continuar-se-á mantendo a convivência com a produção de trabalhadores alienados, explorados e desumanizados.

Neste sentido é fundamental o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como espaço de responsabilidade social, tanto dos professores, quanto dos alunos. Espaço esse, onde os que ali se encontram sabem que o conhecimento historicamente elaborado e os saberes socialmente construídos são indispensáveis. A validação maior está em assegurar o direito à educação, como exercício de cidadania capaz de vigorar na família, no trabalho, na política, na cultura, no lazer, enfim na vida. Um direito, implicado com as trajetórias coletivas dos jovens e adultos, inspirado em valores humanitários.

²⁷ Frequentemente a educação dos trabalhadores é cooptada pelo capital, pelo mercado, para uma educação que pretende unicamente a formação de mão-de-obra barata.

2 PEGADAS, VESTÍGIOS, TRILHAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Uma caminhada de mil passos
se começa com o primeiro passo”.

(Lao Tsé)

Neste capítulo, procuro contextualizar os percursos e as trilhas feitas pelos projetos, pelas pesquisas e pelas práticas da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal, estabelecendo uma análise sobre as convergências e divergências das mesmas, em favor dos jovens e adultos, fora de faixa etária escolar apropriada.

Segundo Baquero (2007), a construção de pedagogias para a formação de educadores de jovens e adultos, que oriente teorias de formação e fazeres didáticos neste campo, constitui-se em desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino superior do Brasil, pelos sistemas de ensino e pelos próprios professores. A falta de especificidade na formação dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino tem sido identificada como um dos principais entraves das experiências educativas desenvolvidas nessa área (RIBEIRO, 2002). Neste contexto, a discussão sobre a especificidade da formação de professores impõe uma retomada no sentido de situarmos como foram se gestando as práticas educativas na educação de adultos.

Importante aqui regressar para um dado histórico da educação brasileira, ou seja, as primeiras pegadas, os vestígios de uma educação de adultos, que se calcaram nas terras brasileiras ainda no período colonial. Foram, os padres jesuítas, que inicialmente, investiram na educação catequizando os índios, os negros e os colonizadores. “No Brasil Colônia, os jesuítas tomaram as primeiras iniciativas, dando aulas para adultos” (BEISIEGEL, 1974, p. 34).

A educação confessional e catequizadora foi a única existente durante os dois primeiros séculos de colonização, segundo Beisiegel (1974). Como primeiros professores do Brasil, os jesuítas instituíram uma educação que determinou muito as práticas posteriores. Portanto, para compreender as incursões que a pesquisa tem nesse campo, é inevitável considerar esse aspecto. O que efetivamente marca o campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil?

Segundo Beisiegel (1974, p.36), especificamente a partir dos anos 30 do século XX, há uma responsabilização maior, por parte dos setores públicos, no

sentido de oferecer condições adequadas à realização de uma educação escolar básica. Há também, a destinação formal de recursos para a alfabetização de jovens e adultos.

Em 1947, o Ministério da Educação e Saúde lançou a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, ao mesmo tempo em que os professores do Ensino Noturno preparavam, juntamente com o Departamento de Educação de Adultos, o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério convocou, para participar do Congresso, dois representantes de cada estado brasileiro e dos territórios. O objetivo era que se inteirassem da situação e se aprofundassem nos problemas apresentados pela realidade da educação de adultos, na época. Em 1958, realizou-se o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos onde não foram poupadas críticas em relação à Campanha, pelos seus resultados insatisfatórios, em função das precárias condições de funcionamento, da baixa freqüência e aproveitamento dos alunos, da má remuneração dos professores, sua conseqüente desqualificação e da inadequação de programas e do material didático (BEISIEGEL, 1974).

Ainda com base em Beisiegel (1974), veremos que o final dos anos 50 e início dos anos 60 foram marcados por significativas transformações sociais, políticas e econômicas. Tal contexto influenciou o caráter de iniciativas públicas em relação à educação de adultos. Em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos que fora iniciada em 1947 e encarregou o pedagogo Paulo Freire de elaborar um Programa Nacional de Alfabetização. No entanto, este trabalho foi interrompido em 1964, com o golpe militar. O Governo Militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), restringindo o conceito de alfabetização à leitura e escrita de códigos.

A alfabetização de adultos reapareceu em cena, novamente, em 1971, através da Lei 5692/71. Esta promoveu a extensão da obrigatoriedade da escolarização de 4 anos para 8 anos, criando assim o ensino de 1º Grau. A Lei 5692/71 estabeleceu, no Art. 24, a seguinte função para o ensino supletivo: “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria.” A suplência passa a ser a condição de escolarização mais propícia para a maioria dos trabalhadores, porque submetidos à entrada precoce no mercado e, com o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho. Conforme Di Pierro et. al. (2001)

a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, freqüentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (p.4).

Os dados sobre a defasagem entre a idade e a série, no ensino regular, sempre foram desafios à educação brasileira e este índice aumenta progressivamente com a idade, ou seja, a Contagem da População (IBGE, 1997)²⁸ constatava a existência de 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos freqüentando a escola em situação de defasagem de um ano ou mais, chegando próximo de 90% entre jovens de 18 anos. Desta forma, concluir o 1º. Grau (na época), era apenas para dar resposta ao mercado que, ao impor esta exigência, submetia o trabalhador a uma formação inadequada, precária e acelerada, perpetuando a dominação e a exploração do seu trabalho.

Segundo Di Pierro et. al. (2001), os programas correspondentes às séries iniciais, denominados *Suplência I*, deram continuidade a experiências de alfabetização que, em grande medida, em função da influência das propostas de Paulo Freire, lograram delimitar alguma identidade pedagógica. Esses programas também puderam compor um leque de ofertas mais diversificado, tanto no que se refere aos promotores e locais de funcionamento dos cursos - escolas, igrejas, sindicatos e centros comunitários - quanto à duração e periodização das etapas. O contrário ocorreu com os cursos de *Suplência II*, correspondentes às séries finais do ensino fundamental. Estas tiveram de se submeter a regulamentações mais rígidas, em função da grande diversidade de programas oferecidos nos Estados, com predomínio das modalidades não presenciais. Entretanto, uma análise dos currículos desses programas, indica, segundo Di Pierro et. al. (2001), uma grande homogeneidade na reprodução dos conteúdos do ensino regular, sua organização nas disciplinas e seqüenciação. Nas palavras da autora:

São poucas as experiências que inovaram nesse sentido, experimentando novos eixos curriculares e novas formas de organizar os tempos e espaços de aprendizagem, sem partir para a

²⁸ IBGE. Contagem da população: 1996. Brasília: IBGE, 1997.

individualização implicada nas modalidades não presenciais (DI PIERRO et. al., 2001, p.5).

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino supletivo e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o processo de formação de professores. Neste período, ou seja, durante a vigência da Lei 5692/71, a maioria dos professores que atuava no ensino supletivo era professor do ensino convencional, sem nenhuma formação que contribuísse para que os encaminhamentos didático-pedagógicos fossem dar respostas às necessidades dos trabalhadores. Não se trata de responsabilizar os professores, que aliás, em grande medida, construíram alternativas dentro das suas possibilidades, mas o intento é mostrar a indiferença e a falta de políticas públicas em relação aos que muito esperam da escola.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 aparece com respostas, pelo menos no âmbito legal, no sentido de atender as demandas dos alunos trabalhadores. Ao instituir a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, cria-se condições para garantir através de políticas públicas uma escolarização de mais qualidade social e humana. A mesma Lei, no Artigo 37, parágrafo 1º, adverte que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderem efetuar os estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. E o parágrafo 2º complementa que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

De forma resumida, poderíamos dizer que a Educação de Jovens e Adultos se reduziu, inicialmente, a práticas de alfabetização. O processo de escolarização se inicia mais intensamente nos anos setenta, através do ensino supletivo. Além desse ensino, um grande número de alunos efetiva sua escolarização em escolas noturnas, geralmente em condições nada adequadas. Essas escolas noturnas se estruturam basicamente para formar um trabalhador que atue na indústria, no comércio e na produção de bens de consumo, nos serviços públicos e privados dos centros urbanos. Não é possível desvincular essa escola da educação de adultos, porque ela é uma forma de Educação de Jovens e Adultos e os alunos que a freqüentam são, de modo geral, adolescentes e adultos que não concluíram sua

escolaridade em idade própria, muitas vezes com as marcas do insucesso escolar e da desistência. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no seu Artigo 4º, inciso IV afirma que “a oferta de ensino noturno regular deve ser adequada às condições do educando”, isso para garantir o acesso e a permanência do aluno trabalhador na escola.

Muitas vezes pensamos que essa realidade se reduz à educação brasileira, porém se observamos o universo da educação portuguesa, constatamos que as diferenças não são tão acentuadas, quando nos referimos à educação e à formação das pessoas que trabalham e não estudaram em idade apropriada. Esta comparação permite perceber que, a desigualdade, a exclusão e a falta de dignidade humana, marcam a humanidade toda, em proporções maiores e ou menores. Não estão presentes somente no contexto atual, mas se constituem em construções históricas.

Segundo Teodoro (1999), em meados do século XIX, os países europeus dividiam-se, pelo menos, em dois grupos, de acordo com os níveis de escolarização da sua população. No primeiro grupo, estavam os países do Norte da Europa, mais ricos e urbanizados, predominantemente (mas não exclusivamente) protestantes, onde a alfabetização se desenvolvera ainda no século XVIII, ou mesmo antes. No segundo grupo, encontravam-se os países do Sul e do Leste da Europa, pobres e mais ruralizados, predominantemente católicos ou ortodoxos, que apresentavam elevadas taxas de analfabetismo nas suas populações. Portugal estava situado, inequivocamente, neste segundo grupo. Porém, quando outros países do Sul da Europa, como a Espanha, a Itália ou mesmo a Grécia fizeram importantes avanços na alfabetização das suas populações no começo do século XX, a distância de Portugal face a outros países europeus tornou-se ainda maior.

Em Portugal, o Estado assumiu a responsabilidade e o controle do sistema de ensino, a partir de 1752 e 1772, com as reformas educacionais do Marquês de Pombal, que foram uma referência na época para outros países europeus. A decisão de secularizar e implementar o controle do Estado foi suportada pela aplicação de um novo imposto, o *subsídio literário*, o que permitiu a existência do primeiro orçamento nacional da educação.

Em 1835, cria-se uma lei que estabelece o princípio da escolaridade obrigatória. Mais tarde, em 1844, uma nova reforma associou o princípio da escolaridade obrigatória a penalizações, por vezes pesadas, aos pais e aos

estudantes que não frequentassem a escola; depois, todas as reformas da instrução primária confirmaram esse princípio de associar a obrigatoriedade escolar a penalizações cívicas ou monetárias. No plano legislativo, Portugal, mais ainda do que os outros países do Sul da Europa, apresentava uma notável precocidade. Mas a realidade escolar era radicalmente diferente: no princípio do século XX, a taxa de inscrições no ensino primário era de 22,1%, e, trinta anos mais tarde, em 1930, era ainda de apenas 37,7% (NÓVOA, 1994).

Com base em entrevista realizada com o professor Rui Canário (2009), podemos afirmar que, em Portugal, assim como já referimos em relação Brasil, o aumento significativo de públicos escolares se dá somente a partir da segunda metade do século XX. O entendimento de que a educação é fundamental para qualificar a população, não apenas a população trabalhadora, mas a população em geral, como condição de desenvolvimento do país é o ponto de mobilização. Canário (2009) refere que para analisarmos as respostas dadas no campo da educação de jovens adultos trabalhadores temos que pensar como se estabeleceu a relação entre a educação de adultos e a educação dos jovens e a das crianças em idade escolar regular.

Segundo o autor, em Portugal, num primeiro momento, a resposta para a população jovem e adulta foi, essencialmente, como apenas uma segunda oportunidade. Tratava-se de estender uma oferta escolar aos jovens adultos que tinham que estudar e trabalhar, ao mesmo tempo, e esta mera extensão da oferta escolar confrontou-se com problemas que eram problemas, normalmente, de abandono rápido por parte das pessoas que estavam na escola, insucessos, porque a escola não estava adequada, não tinha respostas adequadas, ou seja, eram tratados do mesmo modo que se tratava as crianças e os jovens em idade regular, em idade de escolarização.

Segundo Canário (2009), há um segundo momento no campo da educação de adultos, em Portugal, em que é sentida a necessidade de construir-se maneiras específicas de dar resposta às características dos jovens e adultos e dos adultos trabalhadores que estão tendo uma segunda oportunidade. Essas características próprias dos adultos são marcadas por sujeição de tempo, porque eles acumulam o trabalho com o estudo e isto é um constrangimento negativo. Mas há também constrangimentos de carácter positivo. Por estarem altamente motivados para estudar, esses adultos são capazes de dar uma resposta educativa, a quem os

estimula, mais forte do que as crianças e os jovens que são obrigados a ir para a escola e não têm alternativa.

A necessidade de estudar, ou melhor, as exigências de certificação criaram, no interior do campo da educação de adultos, o desenvolvimento de experiências de caráter pedagógico, que vêm pondo em discussão, a forma escolar tradicional. Aliás,

o pedagogo Paulo Freire construiu, a partir da intervenção no campo dos adultos, modalidades e uma filosofia da educação, mais que um método e uma técnica, no modo como ele interliga o ato de educar com o processo de construção da pessoa humana, que conduziu em diversos espaços mundo, de que as pessoas que trabalhassem adultos, fizessem uma ruptura em termos metodológicos com os processos de trabalho da “escola tradicional”. (CANARIO, 2009, p. 03)

Esta segunda fase, em Portugal, corresponde a uma educação de adultos, não como extensão da forma escolar, mas como algo que é diferente. Com o lançamento da iniciativa dos Centros de Novas Oportunidades (CNOs), Portugal passa a ter, de fato, modalidades destinadas a jovens e adultos trabalhadores. Modalidades que, do ponto de vista teórico e do ponto de vista pedagógico, são uma ruptura com as modalidades tradicionais de ensino-aprendizagem (ALVES, 2009).

Percebe-se que há, tanto em Portugal quanto no Brasil, momentos de programas diversos, na Educação de Jovens e Adultos, mas há iniciativas e programas convergentes, ou seja, os anos setenta marcam, nos dois países, a explosão da escola de massas e a concretização da escola. Por um lado, aquilo que foi o ensino da segunda oportunidade dos anos 40, 50 e parte dos anos 60 atendia, sobretudo, uma população mais envelhecida, por outro lado, o ensino da segunda oportunidade teve a tendência, e isso verifica-se claramente em Portugal como no Brasil, a acolher os jovens que tiveram insucesso na escola convencional, sendo uma modalidade que se traduziu num rejuvenescimento, da população que a frequenta. A qualidade das práticas educativas no campo da Educação de Jovens e Adultos passa, necessariamente, pela qualificação dos seus professores, o que nos leva a questionar que dados a pesquisa traz em relação a esta questão.

Ao revisar estudos sobre a produção do conhecimento desenvolvida, no Brasil, sobre a Educação de Jovens e Adultos em dissertações e teses, no período de 1986 a 1996, Spósito e Haddad (1998) catalogaram 198 trabalhos. Posteriormente Oliveira (1998), ao analisar o material catalogado, identificou 23

estudos cuja área temática contemplava a formação e prática docente. Dos 23 estudos identificados, 5 referiram a ausência do tópico Educação de Jovens e Adultos na formação inicial dos professores que atuam junto a essa população, tanto no ensino supletivo quanto nos cursos regulares noturnos.

De acordo com ANDRÉ e ROMANOWSKI (1999), HADDAD (2000), MACHADO (2000), FONSECA e PEREIRA (2000), KLEIMAN (2000), RIBEIRO (1999), VÓVIO e BICCAS (2001) é ainda reduzido, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a educação de jovens e adultos. Estudos sobre os egressos da habilitação de Educação de Jovens e Adultos dos cursos de Pedagogia, em especial, são ainda mais raros.

Das buscas realizadas, encontramos basicamente as investigações coordenadas por Leôncio Soares (2005). Focalizando a formação inicial do professor de jovens e adultos nos cursos de Pedagogia, Soares tem pesquisado sobre a atuação desse professor egresso do curso de Pedagogia. Em suas pesquisas analisa a trajetória profissional desses sujeitos, os locais de trabalho e seu olhar sobre o período em que cursaram a habilitação. Resultados do estudo revelaram que 140 concluíram o Curso de Pedagogia no período de 1986 a 2002, tendo sido localizados 120 egressos, dos quais apenas 80 responderam ao questionário enviado pela Universidade (Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua Soares). Dos 80, apenas 20 estavam atuando na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Soares (2005, p.6) "Os que não estavam atuando foi porque não conseguiram emprego na área, ou começaram e não se sentiram valorizados e reconhecidos".

No entanto, quando se trata da formação destinada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em nível de ensino médio, é raro encontrar pesquisas. Com vistas a identificar estudos que pudessem se relacionar com o tema de minha investigação "*As relações entre escola e mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores, um estudo com professores de Educação de Jovens e Adultos do ensino médio*" procedi à busca eletrônica, usando os seguintes descritores: 1) "professores, Educação de Jovens e Adultos e ensino médio"; "professores, Educação de Jovens e Adultos e educação básica"; 2) "Educação de Jovens e Adultos e trabalho"; 3) "Escolarização, trabalho, jovens e adultos". Acessando dados da ANPED (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação) e da Ação Educativa, identifiquei os resultados a seguir relatados.

Em relação aos dados da ANPED, buscando por: “Professores da Educação de Jovens e Adultos e ensino médio”, foram encontrados 41 de 63 artigos cadastrados no banco de dados. Porém, nenhum destes artigos trata, de forma concomitante, essas duas dimensões, ou seja, de Professores da Educação de Jovens e Adultos e do ensino médio, centrais em minha investigação. Os textos, ou tratam especificamente de formação de professores para a educação básica como um todo, ou quando têm vinculações mais voltadas ao ensino médio, focalizam uma área específica do conhecimento.

No site da *Ação Educativa*, foram identificados 15 títulos, porém nenhum deles direcionado à formação de professores da Educação de Jovens e Adultos em nível de ensino médio. Em geral, os textos se constituem em pesquisas sobre alfabetização ou formação de professores alfabetizadores.

A ausência, na academia, conforme as pesquisas indicam, de processos formativos voltadas para as especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos, em nível de ensino médio, indicam a necessidade de uma (re)configuração do processo de formação, considerando a experiência das próprias práticas pedagógicas neste campo.

Esse é o desafio a que se propõe este trabalho: Analisar, no âmbito de um projeto de pesquisa-ação, a prática dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, em nível de ensino médio, de uma escola pública estadual de Educação Básica, situada em Santa Rosa – RS, direcionando o olhar para os processos de formação humana e de relação com o mundo do trabalho. Um olhar que parte das práticas dos professores para problematizá-los e refletí-los a partir das necessidades e dos saberes dos alunos. Conforme Arroyo (2005)

O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade da escolarização. Nessa perspectiva, os jovens adultos continuam sendo vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade (p.23).

A advertência de Arroyo (2005) faz sentido. Como avançar nesta perspectiva? Como superar os preconceitos e as práticas prescritas? O ponto de partida para

reconfigurar o processo educativo e formativo no âmbito da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos perpassa, obrigatoriamente, pela mudança de concepções assentadas na nossa tradição educativa.

As práticas repensadas, que, na perspectiva de Arroyo (2005) se denominam de reconfiguradas, têm a pretensão de problematizar outros processos e o desafio posto é de que, mesmo diante de profundas desigualdades sociais e escolares, haja possibilidades de engendrar outros caminhos, mais humanizadores. Mediante processos de reconfiguração das práticas educativas, o direito, o acesso e a permanência à educação de qualidade podem ser ampliados.

Baquero (2007) assinala que diferentes termos têm sido utilizados para designar a função compensatória nos processos escolarizados de Educação de Jovens e Adultos: Coombs (1976) utiliza o termo *recuperar* e Lowe (1976), *remediar*. Reduzir a Educação de Jovens e Adultos à educação compensatória, no entanto, é precário para trabalhadores que retornam à escola, constituindo-se um desafio aos professores da Educação de Jovens e Adultos incluir, na sua proposta, atividades relacionadas com educação e trabalho. Esta função da Educação de Jovens e Adultos, segundo Baquero (2007, p.102) diz respeito “à formação profissional e está relacionada com o que Coombs (1976) denomina de função de “promoção” e com o que Hallenbeck (1940) chama de “mobilidade social das populações de jovens e adultos.” Nessa perspectiva, as práticas educativas e os itinerários formativos em Educação de Jovens e Adultos deveriam dar conta de responder às demandas de formação das populações de jovens e adultos relacionadas aos processos produtivos.

A educação de pessoas com pouca escolaridade vem sendo redesenhada, ampliando-se, desta forma amplia-se a condição e a extensão do direito à educação em nosso país. Em Portugal, por sua vez, a educação e a formação de adultos são realizadas, basicamente, em espaços não formais, ou seja, em: Centros, em espaços de Organizações não Governamentais enquanto que, no Brasil, fundamentalmente pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituída pela Lei 9394, em dezembro de 1996, organizada em escolas e núcleos.

Nas escolas a oferta é feita através de currículos organizados a partir da determinação de cada escola. O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEEJA – é um estabelecimento de ensino que não se caracteriza como uma "escola", mas um espaço educativo onde a oferta de exames supletivos fracionados é feita ao

jovem e adulto, sem a exigência da freqüência. O aluno é avaliado a partir de uma análise de seus estudos formais e informais realizados ao longo de sua vida, através de uma prova classificatória. Assim, reinicia seus estudos na série que lhe é indicada e fica a seu critério participar, ou não, das provas que são realizadas a cada três meses. No momento em que deseja realizar a avaliação faz sua inscrição e, nas disciplinas que obtém aprovação, avança, e no caso de reprovação terá que fazer nova inscrição e prova até concluir todas as disciplinas que pertencem ao nível que deseja obter a certificação.

Em Portugal, objetivamente são três as iniciativas que vêm viabilizando a educação e a formação de adultos: a) o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação das Competências (RVCC), b) os Centros de Novas Oportunidades (CNOs) e c) as Escolas de Educação e Formação de Adultos (EFAs). Segundo Alves (2009), não há como desconsiderar o contexto que gerou estas iniciativas, ou seja, o *Ensino Recorrente*²⁹, que é um projeto, atualmente em extinção, e que “durante muitos anos era o ensino destinado a indivíduos com idade superior a 18 anos” (ALVES, 2009, p. 02). O *Ensino Recorrente*, segundo Alves (2009), é uma proposta curricular organizada em *unidades capitalizadas*. As *unidades capitalizadas* são o módulo de uma disciplina, mas dividido em partes. Têm o módulo sobre, por exemplo, a História da Literatura, tem o módulo sobre Sintaxe, tem um módulo sobre a Teoria da Literatura e assim por diante.

Neste tipo de organização curricular não há aulas convencionais e o espaço na escola é fundamentalmente destinado a duas coisas: aos conhecimentos elaborados pelos alunos, (teoricamente, os alunos deveriam fazer em casa todo trabalho de preparação e de estudo); e à realização de testes. Cada módulo tem uma seção, organizada pelo professor, para exploração da matéria e os alunos estudavam-na em casa. A aula era fundamentalmente para esclarecimento de dúvidas e quando o aluno considerava que estava suficientemente preparado combinava com o professor, a realização de um exame. O pressuposto disto, segundo Alves (2009, p. 06) era que “nós estávamos a trabalhar com pessoas adultas que trabalham, portanto têm capacidade de gerir autonomamente seus estudos e, simultaneamente, têm um outro princípio que é a autonomia do aluno e o respeito por seu próprio ritmo.”

²⁹ Ensino recorrente foi aprovado pela Lei 46/86

No entanto, ao longo dos anos, o *Ensino Recorrente* traduziu-se numa sobrecarga brutal de trabalho. Enquanto o aluno do ensino regular ia às aulas, no final do trimestre fazia normalmente dois testes e só reprovava no final do ano, estes alunos faziam, ao longo de um ano, por hipótese, se houvesse vinte *unidades capitalizáveis* em cada disciplina, vinte exames, os quais tinham um caráter classificatório e eram eliminatórios, ou seja, o aluno não passava para a unidade seguinte, enquanto não tivesse aprovação na anterior. Em que isto se traduziu? Em elevadíssimas taxas de reprovação, em elevadíssimas taxas de desistência. Na prática, isto se traduziu, de fato, numa modalidade de ensino extraordinariamente seletiva e marcada por elevadíssimas taxas de exclusão. Nos últimos anos, ou seja,

a partir do ano 2001, e depois com mais intensidade a partir de 2005, com o lançamento da iniciativa dos Centros de Novas Oportunidades (CNOs), em Portugal, se constituíram espaços de formação e de educação de adultos partindo do pressuposto de que nós aprendemos, ou seja, *os indivíduos aprendem ao longo da vida*, e a escola e o ensino formal são apenas uma das formas de organização da aprendizagem. Aposta-se que muitos indivíduos possuem um conjunto vasto de competências, que não são reconhecidas por via do ensino formal, e que merecem ser levadas em conta num processo de qualificação da população. As Escolas de Educação e Formação de Adultos (EFAs) são uma opção diferenciada, mesmo que mantenham, de certa forma, resquícios do modelo escolar de ensino aprendizagem (ALVES, 2009, p.03).

É importante assinalar que essas duas iniciativas, os Centros de Novas Oportunidades e as Escolas de Educação e Formação de Adultos vêm dominando o cenário da Educação de Jovens e Adultos em Portugal, hoje, ancoradas no debate da *educação e formação ao longo da vida* e o reconhecimento e validação de competências. Representam tendências que procuram uma formação para além do modelo escolar, no quadro de uma valorização da pessoa, da sua experiência e de seu contexto de trabalho. No entanto, conforme alertam Canário e Cabrito (2008), embora

o reconhecimento das competências seja umas das mais antigas reivindicações dos movimentos da educação popular, a questão não se resolve com a multiplicação de centros onde se procede à análise, validação e certificação dos 'documentos' de uma vida. O essencial passa pela inscrição de determinadas práticas de formação no dia-a-dia das pessoas e das instituições (CANÁRIO, CABRITO, 2008, p. 12).

O alerta dos professores portugueses acima citados - Canário e Cabrito - favorece e contribui para a análise da realidade do campo da Educação de Jovens e Adultos. Um campo complexo pela sua forma de certificação, que é realizada especificamente pela validação, e pelo reconhecimento das competências gerando polêmicas, mas também provocando a superação das práticas de educação e formação conservadoras.

Destacadas as iniciativas portuguesas do momento atual, é importante considerar que em Portugal, assim como praticamente em toda Europa

a tradição da educação de adultos desenvolveu-se, após a revolução francesa, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, em torno de quatro fatos essenciais como: o nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal (CANARIO, CABRITO, 2008, p. 11).

Importa lembrar também que, a educação de pessoas jovens e adultos na perspectiva da escolarização, isto é, nos processos educativos formais para além da alfabetização, são um fenômeno recente, inclusive nos países chamados desenvolvidos. Além disso, segundo Canário (2008), as bases fundamentais são nomeadamente de iniciativa popular através dos sindicatos, associações e outros grupos não pertencentes ao empreendimento do Estado.

Neste sentido, a educação de adultos, fundamentalmente, se fez sentir com mais ênfase a partir da segunda metade dos anos 40, após a Segunda Guerra Mundial. O momento foi marcado pela reconstrução mundial sob a égide da reconciliação, da justiça social, do fortalecimento de uma cultura de paz com grande apelo à difusão dos conhecimentos e à melhoria das condições de vida das populações consideradas em atraso (PAIVA, 2003). Segundo Canário e Cabrito (2008, p. 12), é “a partir do final da segunda guerra mundial, que o crescimento da oferta educativa deixa de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioculturais ou socioprofissionais”, para ser universalizada, incluindo, assim, os adultos saídos do pós-guerra.

Para ilustrar esta dimensão universalizada da expansão da oferta da educação para adultos, realiza-se em 1949, na Dinamarca, a *Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA), onde os organismos internacionais exercem um papel decisivo. Na continuidade, as Conferências

avançaram sempre, no sentido de marcar com reivindicações. A Segunda Conferência aconteceu na década seguinte, no ano de 1960, em Montreal no Canadá. Em 1972, a terceira edição da CONFINTEA foi em Tóquio, Japão. Apostando nas premissas de que a Educação de Adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante reforço para a democracia, esperava-se preparar o enfrentamento mundial da incipiente redução das altas taxas de analfabetismo. O período dos anos setenta significou o fim das iniciativas de campanhas defendidas pela UNESCO e dos movimentos de educação popular.

A quarta CONFINTEA que trouxe como inovação o lema, “Aprender é a chave do mundo”, foi realizada em Paris, no ano de 1985. A quinta CONFINTEA aconteceu em Hamburgo, na Alemanha, e o documento final “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos”, a “Agenda para o Futuro” destacam compromissos que, se fossem considerados e cumpridos, dariam uma maior perspectiva à Educação de Jovens e Adultos em todo mundo, pois se trata de compromissos assumidos de modo universal.

A VI CONFINTEA, que seria realizada no mês de maio, em Belém do Pará – Brasil foi adiada para dezembro de 2009, em função da gripe H1N1.

No âmbito do Brasil, aprovada desde 1996, como modalidade, a Educação de Jovens e Adultos, tem sido caracterizada por algumas iniciativas marcantes. No universo da alfabetização, destaca-se, hoje, o Programa Brasil Alfabetizado, algumas políticas específicas de alguns Estados e Municípios. No entanto, na continuidade da escolarização encontramos várias iniciativas diferenciadas. Em 2002, foi criado, pelo Ministério da Educação do Brasil, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA - em função das novas necessidades e demandas sociais. Tem como principal objetivo avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada. Dessa forma, o participante se submete a uma prova e, alcançando a média mínima exigida, obtém a certificação de conclusão daquela etapa educacional. O participante do ENCCEJA do Ensino Fundamental realiza provas nas seguintes áreas: 1) Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística e Educação Física; 2) História e Geografia; 3) Matemática; e 4) Ciências Naturais. E, no Ensino Médio, a certificação abrange: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências Humanas e suas

Tecnologias; 3) Matemática e suas Tecnologias; e 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A matriz de competências e habilidades, com 45 habilidades, material didático elaborado pelo Inep (MEC, 2006), constitui-se em subsídio para estudo individual.

Outro Programa criado recentemente no Brasil é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM³⁰. Foi instituído em fevereiro de 2005 pela Medida Provisória 238, já convertida na Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. A mesma legislação criou o Conselho Nacional de Juventude e também a Secretaria Nacional de Juventude, órgão ligado à Secretaria-Geral da Presidência da República, encarregado de articular às políticas de governo voltadas para a população de 16 a 29 anos de idade.

Trata-se de um programa que tem como objetivo oferecer ao jovem: a elevação do grau de escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental; a qualificação profissional, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã; e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício de cidadania e intervenção na realidade local. O programa destina-se a residentes das capitais com 18 a 24 anos, que tenham terminado a quarta série e não tenham concluído o ensino fundamental e ainda não trabalhem com carteira profissional assinada. O Programa oferece um auxílio financeiro de R\$ 100,00 por mês, por esta razão é freqüentemente questionado. Tem a duração de um ano e a formação inclui quatro áreas profissionais escolhidas pela administração local, conforme as necessidades do mercado regional. Os jovens também têm aulas de inglês e informática e são capacitados para operar alguns programas de computador e elaborar páginas para a Internet.

Há, também, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – PROEJA, criado pelo governo federal em 2006, o qual abrange cursos que ofertam formação profissional com escolarização para jovens e adultos. O Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006 instituiu o Programa em âmbito nacional. A idade mínima para participar dos cursos do PROEJA é de 18 anos na data da matrícula, não havendo limite máximo de idade estabelecido.

O referido Programa prevê que os cursos sejam oferecidos de forma integrada ou concomitante. A forma integrada é aquela em que o estudante tem matrícula única e o curso possui currículo único, ou seja, a formação profissional e a

³⁰ As informações sobre os programas foram buscadas no site: [http:// www. mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

formação geral são unificadas. Na forma concomitante, o curso é oferecido em instituições distintas, isto é, em uma escola o estudante terá aulas dos componentes da educação profissional e em outra, aulas de formação geral em nível de ensino médio ou de ensino fundamental, conforme o caso. As instituições que optarem pela forma concomitante devem celebrar convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados.

Portanto, o Programa destina-se à educação profissional técnica de nível médio, com ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico, e uma formação profissional mais rápida. Dependendo da necessidade regional de formação profissional são admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio.

No Brasil, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, para além das iniciativas e práticas diferenciadas em algumas escolas, vem sendo redesenhada num panorama que por muitos anos se reduzia à alfabetização. Os programas PROEJA, PROJOVEM, ENCCEJA, vem ampliando espaço, pois têm oportunizado a continuidade da escolarização, o que implica em percursos diferenciados de formação dos profissionais nesses lugares. Formação diferenciada porque se constituem em programas com endereçamentos para além da escola formal. Alguns, estão apenas, em fase de implantação e, em muitos municípios, apenas na fase de projeto, no entanto, são experiências que vêm trazendo uma ressignificação para o campo da educação e formação de pessoas jovens e adultos as que estiveram excluídas das oportunidades de escolarização.

QUADRO 2 – MARCAS DOS MOVIMENTOS E/OU PROGRAMAS DE EJA BRASIL E PORTUGAL DE 1500 – 2009

O Quadro 2 – a seguir, busca retratar, de modo sintético, as principais marcas históricas em prol da Educação de Jovens e Adultos realizadas de 1500 até hoje, no Brasil e em Portugal.

Período	Brasil	Portugal
1500 – 1822 Brasil Colônia	No histórico da Educação de Jovens Adultos no Brasil estão os jesuítas, que fomentam a catequização das nações indígenas.	Estado assumiu a responsabilidade e o controle do sistema de ensino em Portugal, com as reformas educacionais do Marquês de Pombal (1752 e 1772).
1822 – 1888 Brasil Império e a Transição Império - República	No Brasil Império (1876), os primeiros registros do Ensino Noturno para Adultos foram denominados educação ou instrução popular. Houve a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo” (anos 1910), visavam a imediata supressão do analfabetismo, por interesse no voto do analfabeto.	A tradição da educação de adultos desenvolveu-se somente após a revolução francesa durante o século XIX e a primeira metade do século XX (CANARIO, CABRITO, 2008).

1920 – 1960	<p>1947 - I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o slogan: “ Ser brasileiro é ser alfabetizado”.</p> <p>1958 - II Congresso Nacional de Educação de Adultos - Paulo Freire assume o compromisso com a Alfabetização, período de fervor político e cultural. Até 1961 a Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA) é articulada.</p> <p>A experiência da educação popular se amplia através dos Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB).</p>	<p>1949 – A educação de adultos passa a ser “proposta ou mesmo imposta a todos” (AVANZINI, apud, CANARIO, CABRITO, 2008, p. 12).</p>
1961 – 1970	<p>1964 - Golpe militar e a ditadura militar 1966 - criação do Governo do Plano Complementar ao Plano Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação Assistemática (CNAED), com objetivo central de auxiliar financeiramente as ações na Educação de Jovens e Adultos e de fazer o controle ideológico.</p> <p>1967 - Criação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização),arquitetado como norma de controle da população.</p>	<p>Entre 1960/70, o analfabetismo diminui em todo o território português, mas na relação norte/sul, o primeiro continuava a ter vantagem sobre o segundo.</p>

1971- 1995	<p>1971 - Aprovada a Lei 5692/7. A educação de adultos é caracterizada como suplência da educação formal.</p> <p>1985 – O MOBRAL é extinto e transformado na Fundação Educar.</p> <p>1995 – Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR)</p>	<p>25 de abril de 1974 – Revolução que abre as portas para os processos de democratização do país e, portanto, da educação.</p> <p>1979 - Elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA).</p> <p>1986 - <i>Ensino Recorrente</i> – aprovado pela Lei 46/86 de 14 de outubro.</p>
1996 - 2009	<p>Implantação da modalidade EJA, pela Lei 9394/96.</p> <p>ENCCEJA (2002) Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.</p> <p>BRASIL ALFABETIZADO (2003) Lançado pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo.</p> <p>PROJOVEM (2005) Programa Nacional de Inclusão de Jovens</p> <p>PROEJA (2006) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional. Atos normativos que fundamentam o Proeja são: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, os Pareceres CNE/CEB nº 16/99, nº 11/2000 e nº 39/2004 e as Resoluções CNE/CEB nº 04/99 e nº 01/2005.</p>	<p>Reconhecimento, Validação e Certificação das Competências RVCC.</p> <p>Entre 1995- 2002 há um avanço num conjunto de ações que resultam nos Centros Novas Oportunidades (CNOs), e Escolas de Educação Formação de Adultos (EFAs) de responsabilidade da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA).</p>

Observação: Quadro elaborado a partir das fontes citadas no texto que o antecede.

O caminho pelo qual se configura a Educação de Jovens e Adultos passa, sem dúvida, pela luta das organizações sociais e pelo trabalho voluntário, praticamente em todo mundo. Percebe-se que, atualmente, há uma maior dinamização no sentido de engendrar políticas educacionais que sejam da responsabilidade do poder instituído, ou seja, do Estado. São rotas mais flexíveis com percursos menos complexos. Porém, ainda é salutar, uma implicação e maior compreensão da necessidade de abertura de novos espaços de interação e colaboração entre os poderes públicos municipais, estaduais e nacionais.

3 AS TRAVESSIAS DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

TRAVESSIA

Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo...

E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares.

É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos.
(Fernando Pessoa, s/data)

Neste terceiro capítulo trago reflexões sobre os conceitos fundamentais da tese. Parto da relevância da dimensão pedagógica e social das práticas escolares na vida dos alunos que retornam à escola fora de faixa etária escolar. Esses alunos são, na sua grande maioria, pertencentes às classes populares e, neste sentido, com base nos estudos de Paiva (1987)³¹, aprofundo a compreensão sobre as lutas históricas da população adulta para viabilizar sua escolarização. Escolarização que, quando ofertada geralmente é marcada pelo acesso e permanência difíceis, pois as pessoas inseridas no mundo do trabalho são primeiro, trabalhadoras e depois estudantes. O trabalho é determinante neste contexto. Não há espaço para escolha. Por isso, na seqüência deste capítulo o estudo é centrado sobre o trabalho, na perspectiva de situá-lo desde sua origem.

A seguir, apresento as legislações que prescrevem a educação escolar dos jovens adultos trabalhadores e suas implicações: a interferência das Constituições Federais Brasileiras, no sentido de exigir o acesso e a permanência de todos na escola, as determinações da Lei 5692/71 e da Lei 9394/96, além das incursões dos Decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04.

Além desses enfoques, trago a questão do ensino médio. Um nível de ensino marcado historicamente pela falta de identidade e que conta atualmente com os índices mais constrangedores de acesso, permanência e qualidade. E por fim,

³¹ O estudo consta no livro *Educação popular e educação de adultos (1987)*, contempla uma ampla visão histórica desde a Colônia até o final dos anos de 1960, e originou-se da dissertação de mestrado em educação, apresentada na PUC-Rio em 1972, pela autora. A autora vale-se das categorias “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, utilizadas por Jorge Nagle em *A educação na primeira República* (São Paulo: 1974) às quais acrescenta a categoria “realismo em educação”.

discuto a questão dos saberes docentes que como instrumento para viabilizar um ensino médio com mais qualidade humana e social. Portanto, centro neste capítulo, o estudo sobre a educação popular, do trabalho, da legislação, do ensino médio e dos saberes docentes discutindo-os na sua relação com práticas educativas a alunos que retornam à escola fora de faixa etária escolar.

A educação dos trabalhadores tem sido marcada por muitas legislações que merecem ser compreendidas. Para muitos professores, são os empecilhos legais que, muitas vezes, retardam a travessia de práticas tradicionais para ações inovadoras na Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade concentra a maioria dos alunos trabalhadores e tem se constituído, conforme Baquero e Fischer (2004, p.2), “num campo de disputa onde atores sociais, situados em diferentes posições de poder, têm postulado diferentes modelos educacionais face a tipos específicos de políticas públicas”. São dois os modelos, neste campo, segundo Baquero e Fischer (2004): o modelo popular e o modelo escolar escolar. No modelo popular, a oferta é vinculada e estruturada a partir das iniciativas da sociedade civil e, no modelo escolar, elas se constituem em iniciativas do Estado. Estes modelos mobilizam trajetórias e conseqüências diferenciadas. A sociedade civil, modelo popular assenta suas concepções em transformações sociais e, o Estado, tende a fortalecer práticas de homogeneização e de perpetuação da ordem estabelecida, favorecendo a manutenção das condições de desigualdades sociais, embora, conforme assinalam as autoras, o Estado, recentemente vem abrigando modelos híbridos.

Aperfeiçoar a formação das pessoas para o exercício da cidadania é ordem constitucional, e tal formação pressupõe um projeto educativo comprometido com a construção da autonomia intelectual, social e cultural. As práticas de homogeneização são na verdade, um processo anti-democrático, pois o processo de construção da autonomia requer liberdade. No entanto, quais as possibilidades de, livremente, questionar-se a realidade da forma como se apresenta, por exemplo, no contexto do trabalho. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 67) ensina que “a libertação autêntica, 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.” Cabe então uma questão fundamental. Que importância tem a escolarização ampliada? Estudar para quê? Que saberes fazem diferença, ou seja, sentido na vida dos alunos trabalhadores?

Estas questões iniciais instigam a repensar a educação de pessoas fora de faixa etária escolar, ou seja, a formação de sujeitos envolvidos com o trabalho. O trabalho é uma das questões decisivas e, portanto, crucial para os jovens e adultos que voltam a freqüentar a escola. A habilitação para o trabalho sempre se vinculou, mesmo que equivocadamente, ao poder da escola, sob a forma de conhecimento e aprendizagem. Frigotto (2005, p.12) afirma que “o trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros.” Isto permite afirmar que a discussão sobre o trabalho deveria permear os processos educativos formais, da alfabetização ao final do ensino médio, ou seja, em toda educação básica, porque constitui a vida humana, independentemente do nível de escolarização e/ou da modalidade de ensino que o aluno freqüenta.

Daí a importância das pedagogias que têm por objetivo a emancipação humana e propõem práticas de participação e comprometimento social. Tanto no Brasil quanto em Portugal, a escola para os alunos trabalhadores, é sempre conseqüência das conquistas dos movimentos sociais e, segundo Arroyo (2001), ao olharmos para a história da Educação de Jovens e Adultos, é fácil perceber que esta herança tem sido mais marcante do que a herança das políticas oficiais. No próximo item abordo a relevância da viabilização da educação e formação do trabalhador onde fica evidenciado que a educação popular assume para si esta responsabilidade, historicamente.

3.1 EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: A INTERSECÇÃO COM O POPULAR

Não é possível entender-me apenas
 como classe, ou como sexo,
 mas, por outro lado,
 minha posição de classe,
 a cor de minha pele e o sexo
 com que cheguei ao mundo
 não podem ser esquecidos
 na análise do que faço,
 do que penso, do que digo.

Como não pode ser esquecida a experiência
 social de que participo,
 minha formação,
 minhas crenças,
 minha cultura,
 minha opção política,
 minha esperança
 (FREIRE, 1993, p.15).

A grande dificuldade da classe trabalhadora em conquistar espaços escolares me inquieta e me instiga, porque é sabido que esta realidade se perpetua por razões muito sutis e de determinados interesses políticos, econômicos, culturais. O acesso à educação e à permanência na escola é uma luta que os alunos trabalhadores enfrentam ininterruptamente. Quando se trata de educação de adultos, fora de faixa etária escolar, é imprescindível referir-se à educação popular, uma vez que a grande maioria desses alunos pertence às classes populares. A educação popular provoca e mobiliza o desencadeamento de oportunidades educacionais, a ampliação do ensino elementar e determina o sentido da luta pela educação, o que segundo PAIVA (1987), é processo de fortalecimento para mudar estruturas sócio-econômicas injustas e possibilidade de que os direitos mais básicos sejam respeitados.

O processo de industrialização dos anos de 1910 em diante, segundo Paiva (1987), foi fator preponderante, no sentido de ampliar a difusão do ensino elementar que se dava especialmente pela crescente urbanização e pelo advento do projeto de modernização do país que incluía em seu bojo a escolarização mínima de todos. Tal processo se acentua mais fortemente com a revolução de 30, que trouxe ênfase à promoção do ensino técnico profissional.

No período imediatamente posterior à Primeira Guerra Mundial, a educação popular centrava-se em torno da difusão do ensino elementar comum, na década dos 20, e, no período seguinte, posterior à revolução de 30, houve a reformulação dos sistemas educativos preexistentes, ou a promoção do ensino técnico-profissional, que entrou na pauta de modo relevante (PAIVA, 1987).

A educação é uma das obrigações do Estado. Porém, sem a luta permanente de sujeitos comprometidos com a mudança do contexto social, econômico e político, no sentido de favorecer a inclusão de todos, nunca houve avanços significativos, especialmente quando se tratava da educação dos alunos fora de faixa etária escolar. Historicamente, o poder instituído não viabilizou o acesso de todos à escola, sobretudo às classes populares.

A tendência mais acentuada dos investidos no poder, ao longo da história, sempre foi a de servir à manutenção das estruturas vigentes. A questão é extremamente complexa porque o instituído, o que está no poder, é decisivamente mais “aparelhado” e portanto, tende a ser mais influente. Por isso mesmo se trata de luta, uma luta em prol da ampliação de possibilidades de espaço, de lugar, de

território. A negação do direito à educação é uma das formas de manutenção da dominação. Nos anos 30, quando a disputa ideológica dentro do campo educacional se intensifica, “o governo, alertado do grande poder da manipulação oferecido pela educação aos governantes, trata de utilizá-la como instrumento de sedimentação do seu poder político e das estruturas sócio-econômicas vigentes” (PAIVA, 1987, p. 172). O período do Estado Novo, estabelecido por Getúlio Vargas em 1937, ilustra o uso do sistema educativo de modo arbitrário e como instrumento de difusão ideológica. A centralização político-administrativa favorecia a intervenção federal e anulava qualquer tentativa de mudança do poder Legislativo, o que inibiu muitas iniciativas, especialmente as do campo popular.

Embora a educação de adultos tivesse assumido importância desde os anos 20, e estivesse articulada à difusão apenas do ensino elementar, a primeira manifestação relevante é o Convênio Estatístico de 1931, no qual é estabelecida a categoria ‘ensino supletivo’. De fato, é o Distrito Federal que, de modo mais acentuado, chama atenção sobre a necessidade de enfrentamento do problema do analfabetismo. Assim, Paschoal Lemme escreve o primeiro trabalho que envolve especificamente a educação de adultos. Teixeira de Freitas e Lourenço Filho se integram na discussão do assunto e, finalmente, na regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a educação dos adolescentes e adultos é contemplada com vastos recursos (PAIVA, 1987). No entanto, apesar do sistema de ensino se ampliar, a partir da revolução de 30, durante o período do Estado Novo diminui o crescimento da matrícula, pelas razões referidas. Isto é, em função das formas autoritárias com que se governava.

No entanto, para entender as diferentes expressões que a educação de adultos assume em nosso país, é importante referir as duas tendências da educação brasileira no início do século XIX, definidas por Paiva (1987) como a perspectiva *interna* e *externa*. Paiva (1987, p. 26) considera como

perspectiva interna do sistema ou dos movimentos educativos, aquela que privilegia os aspectos metodológicos, administrativos e técnicos da educação enquanto processo de aprendizagem, de transmissão de conhecimentos de uma geração a outra geração; por perspectiva externa, aquela que privilegia a função dos sistemas ou dos movimentos educativos dentro da sociedade, suas conseqüências em termos de vida política, social e econômica do país.

A *perspectiva externa* ocorre, basicamente, mediante movimentos educativos e mobilizações que argumentam em prol do ‘entusiasmo pela educação’ que, caracterizada por “preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes. Isto ocorre também com a criação de para-sistemas, de programas paralelos - de iniciativa oficial ou privada, sem considerar os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado” (PAIVA, 1987, p.27). Mesmo tendo surgido no século XIX, o ‘entusiasmo pela educação’ toma forma mais definida, somente durante a segunda década do século XX. Um dos traços importantes que esse movimento carrega é a supervalorização da educação, isto é, a aposta na possibilidade da educação resolver os problemas da nação brasileira.

De forma semelhante, constatamos no contexto atual, uma aposta acima das possibilidades em relação à educação escolar e aos índices de matrículas. O relatório do United Nations Children's Fund – UNICEF de 2009³², por exemplo, aponta, apesar dos problemas, avanços na educação brasileira, afirmando que um dos melhores indicadores é a taxa de matrícula de crianças entre 7 e 14 anos, que chega a 97,6%, o equivalente a 26 milhões de crianças. Nessa faixa etária, o número de crianças que estão fora da escola é de 680 mil. Apesar do alto número de crianças fora da escola, o aumento dos índices de matrícula é o indicador para determinar que houve avanço na educação, sem referir as condições de aprendizagem e a qualidade de ensino oferecidas.

Nessa perspectiva, a importância está no acesso e possibilidade de permanência na escola, de modo a garantir índices e dados estatísticos aceitáveis para reduzir o número de analfabetos e apresentar dados significativos. Obviamente, isso é importante e, no entanto, insuficiente.

Insuficiente porque criam-se situações que conformam subjetividades. Isto é, uma vez entendida a educação como problema nacional, o analfabeto é responsabilizado como o causador do escasso desenvolvimento em função da sua falta de escolarização. Miguel Couto (apud, Paiva, 2007), expoente teórico dessa posição, defendia a difusão do ensino em geral e do ensino primário compulsório, porque entendia que a ‘ignorância’

³² Dados retirados do jornal virtual Manchetes Educacionistas – de 10/6/2009. UNICEF é uma agência das Nações Unidas para Infância.

não é somente uma doença, mas a pior de todas, porque a todas conduz, e quando se instala endemicamente, como na nossa terra, assume as proporções de verdadeira calamidade pública. É ela que reduz o nosso homem a meio homem, a um quarto de homem, e a nossa população à metade ou quarto da realidade; ela, e só ela, é a responsável pelo relativo atraso de nossa Pátria, que não pode sofrer o confronto com as outras (COUTO apud PAIVA, 1987, p. 28).

Importa aqui, destacar que essa compreensão era muito disseminada, dado que o preconceito, em relação ao analfabeto, era extremamente forte e se acentuava, inclusive, pela ação dos entusiastas, que, mesmo compartilhando uma visão mais humanitarista da educação, contribuíram, indiretamente, para a concretização de uma perspectiva educacional ingênua. Ainda no que diz respeito à perspectiva externa, é fundamental considerar que o ‘entusiasmo pela educação’ foi defendido por muitos adeptos políticos, diletantes da educação e técnicos, que, mais tarde, passaram a atuar no Ministério da Educação. Por muito tempo, o “entusiasmar-se pela educação” era visto como uma forma de demonstração de sentimentos humanitários, o que, conseqüentemente, correspondia à preocupação com o bem público.

Já a *perspectiva interna*, opondo-se à difusão quantitativa desacelerada e imediatista de ensino com pouca qualidade, inicia um fenômeno, denominado, por Nagle, de ‘otimismo pedagógico’.³³ Esse fenômeno centra sua preocupação no funcionamento e na qualidade dos sistemas de ensino ou movimentos educativos. Surge na década de 20, com profissionais vindos do jornalismo, como Fernando de Azevedo, ou do Curso Normal, como Lourenço Filho (PAIVA, 1987). Aparentemente, é uma perspectiva elogiável no que diz respeito ao campo pedagógico, pois, não se limitava à preocupação de formar mais votantes, intencionalidade que já estava disseminada, de modo exagerado. A preocupação se limitava à repercussão pedagógica, ou seja, importava apenas o aspecto interno, sendo a dimensão da transformação da sociedade, ignorada. Isto resultou em pedagogos reforçando a conservação do contexto social. Até os anos 60, essa perspectiva era praticamente absoluta nos meios pedagógicos, estando presente, ainda, em nossos dias. Há professores que assumem posturas pedagógicas desvinculadas das questões

³³ PAIVA, Vanilda em seu livro: **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987. p.29, utiliza as categorias “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, utilizadas por Jorge Nagle em *A educação na primeira República* (São Paulo, 1974) às quais acrescenta a categoria “realismo em educação”.

sociais e desconsideram as reais condições com as quais lidam no cotidiano da escola.

Paiva (1987), ao retomar a abordagem que abrange as duas perspectivas, (interna e externa), conjugando-as, sem unilateralidade, acrescenta a categoria chamada de 'realismo em educação'. É uma denominação que articula as duas perspectivas anteriormente tratadas.

Os 'realistas em educação' insistem na relevância da qualidade de ensino como requisito prioritário à preparação do homem para as tarefas específicas, sejam elas sociais, econômicas, políticas. Além da questão da qualidade, reconhecem que a expansão e a criação de movimentos educativos também são de fundamental importância. Por isso, trata-se da conjugação das duas perspectivas (interna e externa), ou seja, para os realistas é necessário articular a expansão do sistema à qualidade de ensino. É uma tentativa, mais conseqüente em prol da educação e que, segundo Oliveira (1993), implica a compreensão e a construção de uma escola que aborde a educação como uma "totalidade concreta em movimento". Sua essência tenta-se captar, por meio de aproximações sucessivas, sabendo-a inexaurível ao conhecimento. Tal posicionamento implica em discutir o ensino na escola brasileira enquanto uma prática social em suas múltiplas determinações, desvelando-a em suas relações e contradições com outras práticas na formação social brasileira, predominantemente capitalista. Isto implica, ainda, em desvelar os mecanismos que lhe são próprios, enquanto viabilizadores da ideologia própria dos sistemas, descortinando a especificidade de suas contradições internas. Envolve, um repensar tanto as preocupações quantitativas em relação à difusão do ensino quanto às preocupações centradas unicamente no funcionamento e na qualidade dos sistemas de ensino, de forma desvinculada da realidade social.

Conforme Paiva (1987), a atuação dos realistas é exercida através da promoção de programas de massa, ou de movimentos de expansão dos sistemas existentes, sem desconsiderar a perspectiva de funcionamento eficaz dos programas propostos.

Mas, os designados 'realistas em educação' se dividem, segundo Paiva (1987), em quatro grupos distintos: os liberais, as esquerdas marxistas, as esquerdas não marxistas e os tecnocratas da educação. Os liberais (um grupo que conjuga de forma bastante equilibrada as duas perspectivas (interna e externa), na abordagem dos problemas. Uma figura que bem representou este grupo foi Anísio

Teixeira, que participante do movimento reformista, esteve sempre atento em conjugar educação e democracia). As esquerdas marxistas (é um grupo que tem Paschoal Lemme, como principal nome de destaque. Neste período, década de 1920, o Partido Comunista estava em pleno “florescimento” e os integrantes deste partido pertenciam a este grupo. Eles concebiam que a difusão quantitativa do ensino era a forma de oportunizar a educação às classes populares, sendo esta a razão pela qual não adotavam a idéia do “entusiasmo pela educação”, apesar das preocupações qualitativas, o que aumentava a luta era a preocupação com a transformação social. As esquerdas não marxistas (surgem principalmente na década de 50 e elas resultam das transformações sofridas no país no plano interno e também do intercâmbio ideológico entre cristãos e marxista. A luta deste grupo é pela educação como prática libertadora e enfatizavam a educação e a cultura como fatores relevantes para mudança social). Para Paiva (1987, p. 34), “os três primeiros grupos mantiveram uma visão integrada, sem perda da perspectiva interna e externa.” Além da visão integrada, os três grupos, mantêm igualmente características comuns, ou seja, a preocupação humanista articulada com a defesa da educação obrigatória e gratuita para todos e a preocupação da participação popular, mantendo o caráter econômico em segundo plano. Entretanto, o quarto grupo, os tecnocratas da educação enfatizam a importância da educação como fator capaz de contribuir para o crescimento econômico. Eles surgem do campo da economia, nos anos 60, e invadem a escola com a nítida intenção de ajustar os processos educativos às demandas da formação da mão de obra qualificada para a indústria. A partir desta abordagem, a educação no Brasil é marcada pelo perfil da produtividade econômica, assumindo-se como aparelho ideológico do Estado para atender as demandas do capital.

O que importa aqui é ressaltar que a classe trabalhadora tem tido acesso à escola por esta razão, ou seja, por reconhecer-se a educação como instrumento importante para manutenção da ordem vigente. A escola é ofertada porque há interesses do capital, no sentido de qualificar seus processos produtivos e assim garantir lucros mais significativos pela exploração do trabalho qualificado. Daí porque as disputas pelo espaço político se tornam mais acirradas, pois o grupo dominante imprime a orientação dos sistemas educativos. Segundo Paiva (1987, p. 37)

Somente os 'entusiastas da educação' chegam a crer que esta possa ser uma esfera decisiva; os pedagogos quase nunca se interessam pelo assunto e os 'realistas' têm presente a vinculação entre poder econômico e poder político e não esperam que através da educação popular se decida, nem mesmo a longo prazo, tal disputa, embora ela – em determinadas circunstâncias, especialmente quando se torna veículo de organização especificamente política das massas – possa desempenhar um papel bastante significativo.

Os resultados desses processos ainda são bastante vivos no contexto da escola atual. A disputa pelo espaço e pela consolidação de uma educação de qualidade pedagógica traz, no seu bojo, a marca desta luta. Os grupos que coordenam as políticas educacionais mantêm uma vigilância permanente, de modo a garantir a educação escolar como instrumento de sedimentação da ordem vigente. Mesmo havendo iniciativas diferenciadas, há um controle sigiloso, permanente e diretamente interessado, no sentido de perpetuar a escola para atender as demandas dos grupos dominantes.

O não reconhecimento da legitimidade dos conhecimentos construídos pelos alunos trabalhadores, a propagação de diretrizes curriculares que insistem na formação das competências em detrimento da formação humana e humanizadora, a elitização dos currículos em vestibulares e em avaliações que delimitam as inovações dos projetos político-pedagógicos das escolas engessam o poder de mudança da escola.

As análises de Paiva (1987) a respeito da perspectiva interna (gerando o que denomina de 'otimismo pedagógico'); perspectiva externa – (marcada pelo 'entusiasmo pela educação') e o realismo em educação – ('realistas em educação') compõem o quadro de referência básico que, perpassado pelo delineamento do conceito de educação e trabalho, engendra a reflexão para sustentar o estudo sobre os processos educativos da Educação de Jovens e Adultos, no caso específico, no ensino médio. Como se trata de alunos trabalhadores, veremos a seguir os elementos que interferem na vida e no trabalho dos que, fora de faixa etária, retornam à escola para concluir sua escolarização básica.

3.2 EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: A INTERSECÇÃO COM O TRABALHO

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da
beleza, porém, desviamos-nos dele.
A cobiça envenenou a alma dos homens, levantou
no mundo as muralhas do ódio e tem-nos feito marchar
a passo de ganso para a miséria e os morticínios.

Criamos a época da produção veloz, mas nos
sentimos enclausurados dentro dela.
A máquina, que produz em grande escala,
tem provocado a escassez.

Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa
inteligência, empedernidos e cruéis.
Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.
Mais do que máquinas, precisamos de
humanidade; mais do que de inteligência,
precisamos de afeição e doçura!

Sem essas virtudes, a vida será de violência
e tudo estará perdido.

(Charles Chaplin, s/data³⁴)

Segundo Marx (2002, p.50) "... o trabalho é, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana." Essa afirmação de Marx, associada ao raciocínio de Charles Chaplin, nos move a pensar que, apesar de todos os avanços, ainda temos dificuldades de compreender que o trabalho é a razão da nossa existência somente quando temos o direito de exercê-lo nos princípios da dignidade humana. Afora desta perspectiva, ou seja, sem dignidade, permanecem os condicionamentos culturais que marcaram a prática do trabalho historicamente.

Na Grécia Antiga, por exemplo, os trabalhos físicos (pesados), ligados à sobrevivência, como a agricultura e o trabalho doméstico, eram atribuídos aos escravos e, aos cidadãos gregos, as "atividades importantes", como a discussão dos problemas da cidade. Não bastasse isto, a própria origem da palavra trabalho, carrega em si tortura e sofrimento. O termo trabalho se origina do latim *tripalium* e a maioria dos dicionários registra-o como sinônimo de instrumento de tortura. Significa, ainda, um instrumento feito com três paus aguçados, alguns munidos de pontas de ferro, com o qual os agricultores batiam o trigo, as espigas de milho, o

³⁴ Chaplin, em discurso proferido no final do filme: "O grande ditador. "

linho, para rasgá-las e esfiapá-los. Por muito tempo (até inícios do século XV) trabalho significava algo como padecimento e cativo (ALBORNOZ, 2004).

No Brasil, o trabalho inicia com a marca da atividade escrava do indígena e do negro. O latifúndio monocultor no Brasil exigia mão-de-obra permanente. Como a utilização de portugueses assalariados era inviável, já que a intenção não era vir para trabalhar, e sim para enriquecer, os negros, e antes, os indígenas, eram escravizados. Embora o índio tenha sido um elemento importante para a formação da colônia, na fase inicial da lavoura canavieira onde predominava o trabalho escravo indígena, o negro o substituiu sendo sua mão-de-obra considerada a principal base sobre a qual se desenvolveu a sociedade colonial brasileira.

A maior utilização do negro como mão-de-obra escrava básica, na economia colonial, deve-se também ao tráfico negreiro, atividade altamente rentável, que tornou-se uma das principais fontes de acumulação do capital para a metrópole. Exatamente o contrário ocorria com a escravidão indígena, pois os lucros com o comércio dos nativos não chegava até a metrópole. Torna-se assim mais claro o ponto de vista defendido pelo historiador Fernando Novais (2007), de que "o tráfico explica a escravidão", e não o contrário. O grande número de negros utilizado como escravos revela a alta lucratividade do tráfico negreiro responsável, inicialmente, pelo abastecimento da lavoura canavieira em expansão nos séculos XVI e XVII e, posteriormente, nas áreas de mineração e da lavoura cafeeira nos séculos XVIII e XIX, respectivamente (KOSHIBA, 2007).

O resgate histórico da organização do trabalho, favorece a compreensão de porquê o significado dominante que a palavra trabalho assume na história da humanidade é o de *tripalium* - instrumento de tortura (NOSELLA, 2002). Um conceito que perdura porque o legado desse processo ainda pesa pelas conseqüências adversas de desigualdades que deixou, e que tendem a aumentar pelas formas desumanizadoras de globalização do capital, expressas na elevação do índice de desemprego e na precarização do trabalho. Aliás, o recado bíblico do Livro do Gênesis (cap. 3, 19)³⁵ "ganharás o pão com o suor do teu rosto" insere-se aqui, de forma ilustrativa. A história do trabalho tem a marca da dor e do sacrifício. Segundo Frigotto (2005 a), a história do trabalho é uma história onde o humano está cindido. Desde o século XVIII, em quase todas as sociedades, o trabalho é regulado pelas relações sociais capitalistas, modo de produção que se sobrepõe ao modo, de

³⁵ Retirado da Bíblia Ave Maria.

produção feudal e que se caracteriza pela acumulação do capital, via exploração do trabalhador. É uma relação assimétrica, que estrutura as classes sociais básicas, ou seja, os proprietários dos meios e instrumentos de produção e os não-proprietários – trabalhadores que, para sobreviver, necessitam vender sua força de trabalho. Os trabalhadores assalariados, produtores no mercado de trabalho, tornam-se, eles mesmos, uma mercadoria. O que conta é a produção, o lucro imediato dos donos do capital que têm como se beneficiar do trabalho do outro. Desta forma, os direitos fundamentais da pessoa humana são sempre sacrificados em prol do mercado, negando as possibilidades de humanização e de vida digna.

No contexto brasileiro atual, a questão da permanência no emprego requer um pacto que o trabalhador é forçado a fazer consigo mesmo, mantendo-se submisso às ordens estabelecidas, uma vez que questioná-las, traz implícita a possibilidade da exclusão, no espaço onde trabalha. Para ilustrar a questão, basta a análise do número de trabalhadores que retornam à escola com a intenção de apenas certificar-se, com prazo definido pois, do contrário, o espaço de seu trabalho será suprido por outro. Quem questionar, ou estudar em espaços não formais, estará sujeito a conseqüências indesejáveis. O espaço que certifica é também aquele formalmente instituído pela lógica do capital. Isto ocorre desde os anos 60, quando os tecnocratas da educação forçam ajustes nos processos educativos da escola para atender às demandas da formação da mão de obra qualificada para a indústria. A partir de então, o que importa é formar para atender o perfil da produtividade econômica. As exigências são demarcadas com base no cálculo dos diferenciais de rendimento individual, determinados pela educação adicional. Isto significa que não só a dimensão pedagógica é tecnicizada, mas também a educação em todas as suas perspectivas.

Define-se, assim, a razão do estar na escola, ou seja, para ter emprego, trabalho, subir na vida³⁶. Isto não só no caso de alunos trabalhadores, mas de muitos alunos que buscam uma educação escolar com vinculação com a sua vida. A escola, ao contribuir pedagogicamente, no sentido de desvendar as estratégias de dominação e de submissão, favorece processos educativos que podem levar ao inconformismo e à indignação. “A educação para o inconformismo tem que ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual...” (SANTOS, 1996, p. 17).

³⁶ Justificativas dos alunos, quando questionados por que estão na escola.

Evidentemente que não é na escola que se concentra todo saber sobre o trabalho. Mas, a representação social construída ao longo do tempo sempre vinculou a escola como meio, como a estratégia necessária para ingressar no mundo do trabalho. “O trabalho está na base de toda sociedade, estabelecendo as formas de relação entre os indivíduos, entre as classes sociais, criando relações de poder e de propriedade, determinando o ritmo do cotidiano” (ALBORNOZ, 2004, contracapa). Ao analisarmos o que significa trabalhar, imediatamente nos remetemos a uma necessidade vital e sua vinculação às determinações do poder, das classes, das forças produtivas. Marx (2002, p.25) afirma que:

uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-à que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer.

Neste sentido, importa destacar que o foco dessa pesquisa, ao problematizar as práticas dos professores e a vinculação do trabalho com os processos educativos de pessoas jovens e adultas que estudam no ensino médio, quer contribuir para a superação dos problemas enfrentados por pessoas que estão, muitas vezes, mais na obrigatoriedade da certificação, do que da aprendizagem e da emancipação. Emancipação humana que, no âmbito das práticas escolares, constitui um desafio pois, no contexto da sociedade capitalista, os obstáculos estruturais, muitas vezes, inviabilizam sua efetivação. Segundo Lessa (2005), no emaranhado da conjuntura que vivemos, emancipar-se e/ou não ser escravizado pelas idéias do mercado, do consumo, é algo profundamente complexo, porque

a mercadoria (mercado) parece ser a única coisa fixa em nosso mundo mutante. Todas as transformações, sejam elas quais forem, apenas se transformam *no* e *pelo* mercado, como que a sublinhar que nada existe fora dele, que apenas nele as coisas têm existência. A mercadoria assume, na ideologia cotidiana, o estatuto ontológico da transcendentalidade: como substrato último e imutável, seria o suporte de toda e qualquer existência concebível (LESSA, 2005, p.70).

Assim, premido por um contexto perverso, quem pretende outra realidade, necessariamente, deveria concluir que tudo está por ser transformado no universo das relações sociais de produção e que a emancipação humana perpassa

necessariamente essas relações. O aluno que trabalha convive na rotina diária, de modo mais incisivo, com as contradições do mundo do trabalho. Porém, mesmo diante de todos os limites, a educação nesses espaços, pode voltar-se para a urgência da construção da justiça, ao ser fundada numa outra perspectiva, assentada em valores tais como o respeito humano, a liberdade, a solidariedade, a cooperação.

A perspectiva da justiça está, exatamente, naquela educação que “desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vista à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder tomado...” (FREIRE, 2001, p.99). Portanto, trata-se de uma educação implicada em processos de participação e que, permanentemente, se questiona, se refaz, assumindo a especificidade do humano, ou seja, uma educação que intervém no mundo feito de homens e mulheres que ao longo de suas vidas buscam saber mais. Esse buscar saber mais é atributo humano, baseado na esperança, na ousadia, no desejo.

Nessa perspectiva a intervenção da escola é indispensável porque, ao assumir o papel de mediadora, na análise dos processos do trabalho, favorece também a compreensão sobre quando se trata do trabalho que humaniza, ou quando o trabalho é apenas um meio de exploração com o aprofundamento das relações de desigualdade da vida humana.

O homem, ao buscar saber mais, defronta-se com uma gama de possibilidades, interpelações e desafios que, não obstante, requerem um processo de aprendizagem exigente, disciplinado e coletivo. Esse processo é função da escola. A escola é a responsável pela transmissão dos conhecimentos historicamente elaborados. No entanto, é preciso reconhecer que, nos modos informais de se fazer educação, há aprendizagens que podem, inclusive, superar o que a própria escola propõe.

Diante desse contexto, quais as possibilidades de professores de jovens e adultos trabalhadores resistirem e constituírem uma luta em prol de uma educação que propõe pensar o amanhã, despertar para a curiosidade epistemológica, que atenta à dimensão da experiência histórico-social, contribua e fortaleça a intervenção esperançosa de cada um no mundo. Segundo Freire (1996, p. 80) “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo

problematizado e não pré-datado”. Pensar segundo esta afirmativa nos remete à idéia de que ainda existe a necessidade de uma pedagogia criativa capaz de engendrar práticas que não excluam mais uma vez a classe trabalhadora. Uma pedagogia que se constitua como *locus* de encontros humanizadores, de inclusão e de cidadania. Para tanto, reafirmo que a educação profissional, discutida e entendida em outras bases, ou seja, uma educação que, ao mesmo tempo em que busca atender aos critérios de justiça social dê resposta aos imperativos das necessidades da produção, é uma das alternativas.

Entretanto, é importante analisar como, pois, segundo Nosella (2002), há concepções pedagógicas que se enveredam para o lado assistencialista, homogeneizando, indiscriminadamente, qualquer tipo de atividade que sirva para sobrevivência. Sob a categoria “trabalho”, inventam a produção de objetos artesanais para venda, pensando que assim terão trabalho. É um processo equivocado, pois não resolve a questão da exclusão e ainda reforça formas assistenciais que mais discriminam do que libertam.

Torna-se então muito mais exigente a educação e a formação de jovens trabalhadores, (do que pode parecer). No modo capitalista, como vimos, não há como eliminar, na totalidade, as formas, geralmente sutis, da exploração dos serviços. Mas apostamos aqui na possibilidade de amenização dos processos de exploração e de expropriação, questionando radicalmente as formas pedagógicas que reforçam a vinculação da educação dos trabalhadores ao mercado que tende à manipulação.

Arroyo (2000) defende a tese de que a possibilidade de um maior diálogo entre trabalho e educação implica ter como foco os sujeitos sociais, as pessoas na produção de sua existência total e suas relações sociais. O compromisso social do campo educacional é, de fato, viabilizar a escola para quem trabalha, de outra forma. Não há como exigir de trabalhadores que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos, ensino médio, na sua maior parte braçais, a capacidade de tempo e espaço para estudo do modo que o exigimos de quem não trabalha, porque as próprias condições físicas não dão conta dessa exigência. Não se trata de viabilizar formas de facilitar o processo ensino-aprendizagem, trata-se sim de processos educativos outros, capazes de considerar a trajetória de existência percorrida por aqueles que convivem diariamente com as relações de exploração das bases da própria vida humana. Segundo Fernandes (1989, p. 9)

Há muitos que pensam na educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusivista. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado; ele precisa ser adestrado, não polido, intelectualizado! (...) Por que os que são proprietários dos meios de produção têm capacidade de comandar, a arrogância de mandar etc? Porque eles aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa. Temos de dar ao trabalhador essa mesma educação. O trabalhador precisa conhecer o mundo e, para isso, não basta lhe dar adestramento.

Assim, os itinerários dos jovens e adultos podem ser mais humanos, desde que a resistência à lógica impingida pelo modelo capitalista seja uma luta assumida pela escola que trabalha com esses sujeitos. Uma escola que, aproveitando brechas, supere o modelo no qual eles – e todos nós – estamos imersos. Importa ainda destacar que as contradições, ao serem explicitadas, tendem favorecer uma aproximação do trabalhador ao trabalho como princípio educativo e criador, sendo uma forma de gradativamente redimensionar as condições de trabalho com vistas à vida mais digna.

3.3 AS ENCRUZILHADAS DESCONEXAS DA LEGISLAÇÃO

É verdade que, sem liderança,
sem disciplina,
sem ordem,
sem decisão,
sem objetivos,
sem tarefas a cumprir
e contas a prestar,
não há organização e, sem esta,
se dilui a ação revolucionária.

Nada disso, contudo,
justifica o manejo das massas populares,
a sua "coisificação".

(FREIRE, 1987, p. 177)

A legislação educacional do Brasil, enquanto nação independente, tem seu início na Constituição de 1824, a qual continha um artigo sobre a educação escolar primária gratuita. Após, mais seis constituições foram promulgadas e hoje estamos sob a vigência da Constituição Federal de 1988. É importante considerar também as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios e toda a legislação ordinária, com ênfase especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos diferentes momentos históricos em que elas ocorreram.

A legislação educacional, segundo Menezes; Santos (2009, p.02), possui duas naturezas: uma reguladora e uma regulamentadora. Ela é reguladora quando se manifesta através de leis, sejam elas federais, estaduais ou municipais. As normas constitucionais que tratam da educação são as fontes primárias da regulação e organização da educação nacional, pois, por elas, definem-se as competências constitucionais e atribuições administrativas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Além das normas constitucionais, temos as leis federais, ordinárias ou complementares, que regulam a educação nacional. Até o momento, não temos um sistema nacional de educação, mas há um amplo movimento social, educacional e legal no intuito de criar este sistema³⁷. A legislação regulamentadora, ao contrário da legislação reguladora, não é descritiva, mas prescritiva, volta-se à própria práxis da educação. Os decretos presidenciais, as portarias ministeriais e interministeriais, as resoluções e pareceres dos órgãos do Ministério da Educação, como o Conselho Nacional da Educação ou o Fundo de Desenvolvimento da Educação dispõem de como serão executadas as regras jurídicas ou as disposições legais contidas no processo de regulação da educação nacional. A regulamentação não cria direito porque limita-se a instituir normas sobre a execução da lei, tomando as providências indispensáveis para o funcionamento dos serviços educacionais.

Mas, para que servem as leis? Geralmente servem para obrigar o cumprimento da palavra que não é exercida voluntariamente. Mas, servem também para articular e organizar de forma mais adequada a convivência e a vida das pessoas de um país, de um Estado, município, comunidade entre outros. Outra questão é até que ponto o que é regulamentado, isto é, o que consta na lei, de fato é respeitado? Sabemos que a legislação pode ser interpretada de várias formas e, muitas vezes, existem interpretações que são, de fato, ambíguas e extremamente confusas. No entanto, importa aqui perceber que a legislação referente à formação e a educação de pessoas fora de faixa etária escolar é resultante de tensionamentos e disputas entre diferentes grupos de atores sociais. Vejamos uma retrospectiva histórica dessa realidade educacional brasileira.

³⁷ Em abril de 2008, o Ministério da Educação assumiu o compromisso institucional de apoiar a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e, em setembro de 2008, foi publicada a Portaria Ministerial nº 10, constituindo a Comissão Nacional Organizadora da CONAE, que elaborou um documento - referência que vem sendo discutido em todo Brasil, tendo como tema: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação. O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.

O Quadro 3 busca explicitar como o enfoque sobre o trabalho é conceituado nos diferentes documentos legais, que propõem mudanças para alterar a base das estruturas que geram a desigualdade social e educacional. Trata-se, portanto, de dar maior visibilidade ao que durante praticamente quatro décadas se legislou, em torno da questão do mundo do trabalho e do mundo da escola. Entre arranjos e rearranjos, as questões de desigualdades continuam. Até porque, as questões legais podem ser regularizadas, mas “a direção que esta legislação vai assumir depende das forças em disputa na sociedade e do discernimento do que está em jogo”(FRIGOTTO;CIAVATTA;RAMOS,2005,p. 14).

QUADRO 3 – QUADRO-SINTESE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE 1971 – 2009 REFERENTE À EDUCAÇÃO E TRABALHO

Período/ legislação	Lei 5692/1971	Lei 9394/96	Decreto n. 2.208/97	Decreto n. 5.154/04
Enfoque	Estabelece a profissionalização de forma compulsória no 2º. Grau através do <i>ensino profissionalizante, e/ou da qualificação profissional</i> , que se estendem até 1981, quando, pela Lei 7044/81, altera-se, no art. 1º., o termo <i>qualificação por preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania</i> . Passa a ser conhecida como preparação para o trabalho e para a vida (PPP).	Educação profissional, no art. 35, inciso II determina “a preparação básica para o trabalho e a cidadania...”, no inciso IV “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”	Ensino profissional e ensino médio desvinculados.	Tentativa de superar decreto anterior, vinculando o ensino médio efetivamente à formação profissional, ou seja, ensino médio integrado ao ensino técnico.

<p>Conceito de trabalho</p>	<p>Trabalho como mercadoria a ser vendida. Formação instrumentalista, estreita.</p>	<p>Preparação geral para o trabalho e aprimoramento para a formação da pessoa humana.</p>	<p>Formação de trabalhadores adaptados às demandas do mercado e do capital.</p>	<p>Educação politécnica, ou seja, uma formação profissional que atenda aos requisitos da produção e da emancipação.</p>
<p>Dimensões da formação do trabalhador</p>	<p>Especialista em uma área e “cego” para dimensões abrangentes.</p>	<p>Compreensão tecnológica, da ciência, das letras, das artes... formação para o exercício da cidadania.</p>	<p>Dualismo: Ensino médio para elite e educação profissional (fragmentada e aligeirada) para trabalhadores.</p>	<p>Educação articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social.</p>
<p>Perspectivas em relação à formação do trabalhador</p>	<p>Individualista. Perfil mercantil. Analfabeto em relações humanas.</p>	<p>Sujeito capaz de dominar os princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.</p>	<p>Precariedade na formação, dando ao mercado a “autoridade” de definir demandas.</p>	<p>Qualificar o ensino médio integrado, garantindo a educação básica de nível médio, como direito social universal.</p>

Características da educação que intenta formar o trabalhador	Tecnicista, conteudista. Importa formar alguém submetido ao mercado.	Articuladora da formação geral e específica de modo a desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico. (Art. 35, inciso III)	Descomprometida. Jogo de “empurra-empurra” entre sistemas, pois nenhum deles, legalmente é responsável pela formação profissional.	Emancipatória, humanizadora e capaz de atender aos princípios democráticos da educação geral e específica para vida e para o trabalho.
--	--	---	--	--

Observação: O Quadro 3 foi elaborado baseado na legislação e na análise feita sobre os decretos n. 2.208/97 e 5.154/04, pelos participantes ativos da discussão sobre os mesmos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, no livro **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições** (2005), sob sua organização.

As transformações sociais, políticas e econômicas, do final dos anos 50 e início dos anos 60, foram decisivas para que as iniciativas públicas em relação à educação de adultos se concretizassem. Emerge em 1961, a Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e inicia-se um processo de organização da educação nacional. Em 1963, o Ministério da Educação encerra a Campanha Nacional de Educação de Adultos, que fora iniciada em 1947, e encarrega-se o educador Paulo Freire de elaborar um Programa Nacional de Alfabetização. É um Programa que produz uma revolução educacional, porque a alfabetização vai implicar não apenas na *leitura da palavra*, mas também, na *leitura do mundo*. Segundo Freire (1990), *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*. No entanto, este trabalho foi interrompido em 1964, com o golpe militar. O governo militar criou, então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), restringindo o conceito de alfabetização ao ato de aprender a ler e escrever, ignorando as trajetórias de aprendizagens feitas pelos alunos. Foi um ato meramente formal, desvinculado do reconhecimento da individualidade de cada ser humano.

A Lei n. 5.692/71 promoveu a extensão da obrigatoriedade da escolarização de 4 anos para 8 anos, criando o Ensino de 1º Grau. Como enfoque o objetivo geral da Lei citada estabeleceu: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização,

qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Art. 1º.). O conceito de trabalho que transparece aqui é o trabalho entendido como mercadoria a ser vendida. Portanto, a formação instrumentalista estreita é a melhor forma de atender a dimensão que o trabalhador, um especialista em uma área, necessita. A perspectiva é formar um trabalhador individualista e que seja “analfabeto em relações humanas”³⁸. Em 1981, a Lei 7.044 altera o Art 1º., da Lei 5692/71 e define como objetivo: a preparação para o trabalho, ao invés da qualificação profissional, passando a ser comumente conhecida como Preparação Para o Trabalho (P.P.P.) e para a vida. Era necessário preparar, não para “um” trabalho, como previa a qualificação, e sim para o trabalho como um todo.

Surgem, então, argumentos em prol de currículos mais voltados aos conhecimentos gerais e decresce a insistência da especialização. Mesmo mantendo a formação para uma habilitação específica, há possibilidades de ofertar-se outras habilitações profissionais para as quais haja currículos previamente estabelecidos. Na prática educativa, basicamente, mantém-se a mesma perspectiva, o que significa que a lógica dos currículos é pouco alterada. Mudam nomenclaturas de disciplinas, mas o encaminhamento e as abordagens curriculares, como um todo, continuam muito mais qualificando do que efetivamente preparando. Aliás, eis uma questão muito polêmica, seria possível preparar alguém para uma realidade que muda constantemente?

Segundo Arroyo (1997), as análises deste período revelam a precariedade da formação do trabalhador, no sentido da sua emancipação. As marcas, ou seja, as características desta legislação são de cunho militarista e têm um perfil estreito e mercantil, com a intencionalidade de formar um trabalhador submisso. Daí o cunho curricular ser tecnicista e conteudista, ou seja, preparar mão de obra barata, para concursos, para provas, para competir, aliás, formar para vencer. Mas vencer quem ou o quê? Segundo Andriolli (2007, p.1),

os mecanismos de competição estão presentes em muitos momentos da prática educativa. (...) O que muitas vezes não aparece com muita evidência é que, seguindo a lógica competitiva, necessariamente teremos como consequência a exclusão.

³⁸ Afirmação de Miguel Arroyo na palestra do Encontro Regional dos Professores das Escolas Noturnas de Santa Rosa, em 21 de outubro de 1997.

Desta forma, os valores humanos não ganham importância, porque não interessam à visão instrumentista, sujeitos humanizados. O que efetivamente determina a escola, durante a vigência da Lei Nº 5692/71, é a formação para atender as indústrias e/ou ao mercado emergente, e isso pressupunha mão de obra barata e qualificada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 é promulgada em 20 de dezembro de 1996 e, de certo modo, renasce a esperança que, segundo Freire (1998, p. 11), “enquanto necessidade ontológica... precisa da prática para tornar-se concretude histórica.” Foram oito anos de longos debates que marcaram a sociedade brasileira, num esforço de coletivamente legalizar uma educação mais democrática, no entanto, sua aprovação não contemplou, em muitos aspectos, as vozes da sociedade brasileira.

Portanto, rediscutir a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma necessidade para avançar-se em termos de participação e construção da cidadania. A análise, a seguir, se centra nos artigos 35 a 42, que enfocam a educação do Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Especificamente o Art. 37, parágrafo 1º, rege que

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

Logo na seqüência, o parágrafo 2º complementa, especificando que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” Legalmente, as condições de formação estão determinadas. É importante perceber que há avanços neste sentido e que há uma forte tentativa de superar a suplência.

O enfoque aqui é voltado para uma formação básica e cidadã do trabalhador envolvendo a compreensão dos fundamentos dos processos produtivos. Conforme Art. 35, inciso II, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania” e, no inciso IV, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” Deste modo atribui-se ao conceito trabalho uma concepção humana que considera a ciência e a tecnologia e propõe uma formação que favoreça o exercício da cidadania.

Importante ressaltar que as perspectivas em relação à formação deste trabalhador pressupõem o domínio dos princípios científicos e tecnológicos e a educação que intenta formar este trabalhador deve caracterizar-se pela “articulação da formação geral e específica de modo a desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico” (Art.35, inciso III).

Dadas essas condições pela Lei 9394/96, em 1997, através do Decreto n. 2.208/97, a educação profissional de nível médio para alunos trabalhadores passa a ser regulamentada de modo autoritário e consiste, objetivamente, em separar a educação geral da formação profissional constituindo um enfoque que marca a desvinculação do ensino médio e profissional. Desta forma o conceito trabalho passa a vincular-se à formação de trabalhadores adaptados às demandas do mercado e do capital. Isto produz uma formação dualista, que sempre fora condenada, ou seja, ensino médio para a elite e educação profissional, fragmentada e aligeirada para os trabalhadores.

As características desta formação de trabalhadores são definidas pelo mercado, o qual tem autoridade para deliberar as demandas, valendo-se de um jogo de *empurra-empurra* entre os diferentes sistemas gerando uma educação com a característica do descomprometimento, pois nenhum dos sistemas se mostra legalmente responsável pela sua execução. O que ocorre de fato são algumas iniciativas isoladas para atender as urgências do mercado. Estas, curiosamente, coincidem com as propostas do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) para liberação de recursos. O ensino médio passa a ser ofertado apenas na modalidade de educação geral, enquanto que o ensino profissional já deixa de ser educação profissional, como era a pretensão ao aprovar-se a Lei. Iniciam-se assim as ofertas específicas de ensino técnico, com poucas horas de duração, num aligeiramento da formação da mão de obra. Cursos de nível técnico³⁹ como: Artes, Comunicação, Comércio, Design, Gestão, Imagem Pessoal, entre outros, podem ser feitos em 800 (oitocentas) horas, o que equivale a um ano letivo. Que formação é efetivamente possível neste período de tempo? Mas, sobretudo, por que uma oferta aligeirada só para alguns?

O questionamento está em entender por que essa escola, ou melhor, esses cursos são destinados aos mais empobrecidos? Por que não há formação de

³⁹ Dados conforme Resolução CEB No. 4/1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico.

qualidade para todos, independentemente da condição social em que vivem? A reforma trazida pelo Decreto n. 2.208/97, de inspiração neoliberal, traz fortemente presente a intencionalidade de efetivar-se duas escolas, mas não chega a se consolidar. Em 2001, o embate para revogá-lo foi marcado por um sentido simbólico e ético-político de luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. O referido decreto expressava, de forma ilustrativa, a retrocesso social e educacional que a política neoliberal impunha no sentido da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação (FRIGOTTO, 2005 b).

A expectativa era no sentido de que, o Decreto n. 2.208/97, pudesse ser derrubado, substituído, ou melhor, extinto. Na verdade, a extinção seria a alternativa mais elogiável. No entanto, em 2004, o decreto é apenas substituído por outro, sendo o conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, pouco otimista. A tentativa de superar decreto anterior, vinculando o ensino médio efetivamente à formação profissional, ou seja, ensino médio integrado ao ensino técnico é o enfoque deste Decreto ainda em vigor. O conceito trabalho é voltado a uma educação politécnica e uma formação que atenda aos requisitos da produção e da emancipação. Para tal, a dimensão educativa deve ser articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, numa perspectiva de qualificar o ensino médio integrado, como direito social universal. As características da educação emancipatória, humanizadora são indispensáveis. Através destas é possível atender aos princípios democráticos da educação geral e específica viabilizando uma formação e educação para vida e para o trabalho, desígnio do Decreto n. 5.154/04.

No entanto, a persistência de forças conservadoras no manejo do poder na manutenção de seus interesses fica explícito, até porque, a aprovação do mesmo, por si só, não muda o contexto. Há então a necessidade das instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do Governo, conforme assinalam Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), haveria a necessidade de sinalizar, forte e claramente, a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular. Entretanto, segundo os mesmos autores, não só o nível médio tem urgências,

em curto prazo, caberia ao Governo, também, repensar, com mais ênfase, o papel e a função social dos CEFETs no resgate do ensino médio integrado. Sua transformação, pura e simples, em instituições superiores ou "Universidades Tecnológicas" pode reiterar, em muitos casos, apenas um rótulo onde "*a frase vai além do conteúdo*". Corre-se o risco, com os dados que se têm sobre ensino médio e as condições de sua oferta, de ampliar um vazio entre o ensino fundamental e o superior - um corpo com membros inferiores e cabeça, mas sem tronco. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.53)

Uma educação de qualidade pedagógica para jovens e adultos que retomam o Ensino Médio requer uma rota que evite os atalhos e o aligeiramento de seus caminhantes. A viagem, ao contemplar e marcar a dignidade humana, favorece o resgate de valores básicos que podem contribuir para a produção de uma vida mais justa.

3.4 EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR: A PASSAGEM PELO ENSINO MÉDIO

E é como seres transformadores
e criadores que os homens,
em suas permanentes relações com a realidade,
produzem, não somente os bens materiais,
as coisas sensíveis,
os objetos,
mas também as instituições sociais,
suas idéias,
suas concepções
(FREIRE, 1987, p. 92).

Apenas 48% dos jovens em idade escolar, cursam o ensino médio dentro da faixa etária adequada para esse nível. Esses dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) são de 2007, e revelam a ineficiência e a insuficiência das políticas educacionais relacionadas ao ensino médio. Isto porque mais de 82,1% dos adolescentes entre 15 e 17 anos freqüentam a escola, entretanto, 44% dos adolescentes ainda não concluíram o ensino fundamental e, no Nordeste, apenas 34% dos adolescentes de 15 a 17 anos freqüentam o ensino médio. Portanto, a média nacional de jovens em idade escolar que freqüentam o ensino médio, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), é de 48%. Na Região Sudeste, esse percentual fica em 58,8% e, no Sul, 55% (Pnad, 2007).

Se olharmos para a dimensão da desigualdade racial, o número de pessoas brancas matriculadas no ensino médio é 49,2% maior do que o mesmo número entre a população negra, embora haja uma significativa melhora, nos últimos anos,

na adequação idade-série entre os adolescentes negros. A análise em termos de anos de estudo, por sua vez, revela que enquanto a população urbana possui, em média, 8,5 anos de estudo concluídos com sucesso, a rural tem apenas 4,5 anos. Em relação à população branca, os negros possuem, em média, dois anos de estudo a menos. A população nordestina acima de 15 anos é a menos escolarizada do país. Essa parcela da população possui apenas seis anos de escolaridade, enquanto a média nacional é de 7,3 anos (IBGE, 2007).

Esse contexto nos mostra que há muito ainda para ser realizado em prol dos alunos que cursam ou desejam freqüentar o ensino médio, seja na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, seja no ensino médio da escola convencional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 faz referência à Educação de Jovens e Adultos, no entanto, não menciona a educação da juventude, conceito importante e que, lamentavelmente, não é considerado. “Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, a Lei nomeia-os, não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos” (ARROYO, 2001, p. 3).

A educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio constituem o que a Lei 9394/96 denomina de educação básica e, é assim denominada, para que seja efetivamente compreendida, como básica. Ter acesso à mesma é condição mínima para construção da cidadania, pois se trata, efetivamente, de uma condição elementar. Não tem sido esta, no entanto, a realidade de todos. Um grande contingente da população brasileira ainda não chega à escola, e muitos dos que têm acesso ingressam com idade para além daquela que legalmente é denominada de idade apropriada. Segundo Frigotto (2005b), se fizermos um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, vamos constatar que o ensino médio é o ensino que revela o quadro mais constrangedor, tanto em termos de acessibilidade quanto em questões de permanência e de qualidade.

Como parte da escolaridade básica, o ensino médio é critério de acesso ao trabalho em praticamente todos os espaços da produção. No entanto, contraditoriamente, “há na sociedade brasileira, um tecido estrutural profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade que se move em conjunturas muito específicas, mas que, no seu núcleo duro, de marca excludente, de subalternidade e de violência, se mantém recalcitrante” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 08). Os artifícios são muitos, e se ancoram em questões dicotômicas, como a luta

entre a valorização do trabalho manual/trabalho intelectual. É um contexto complexo pois, historicamente, a referência para valorização do trabalho sempre foi o trabalho dualista: das mãos (menos reconhecido e valorizado, especialmente em termos econômicos e culturais) e o trabalho da mente (trabalho elaborado pelos intelectuais, valorizado acima das necessidades da sobrevivência humana, principalmente em termos econômicos e, sobretudo, na dimensão social).

Na organização curricular das escolas, nem mesmo o Decreto 5.154/2004⁴⁰, conseguiu configurar uma formação mais adequada para o aluno, que, nesta fase, geralmente já é trabalhador, ou no mínimo, almeja essa condição. O acesso ao trabalho e às condições de igualdade nas relações sociais é configurado basicamente nesse processo, ou seja, no atendimento à escolarização básica. Porém, a cultura mantém, fortemente, o estigma do trabalho escravocrata. Dessa forma, o que alimenta as relações de trabalho é muito mais a dominação, a expropriação e a opressão, do que as formas de emancipação.

Mas, onde a escola interfere nessas questões? Muitos homens e muitas mulheres ainda interrompem sua escolarização assumindo que “não dão para o estudo”⁴¹, porque o processo perverso de exclusão social insiste em responsabilizar a própria vítima. Daí a importância de tratar-se da escolarização de alunos que estão fora de faixa etária nas suas diferenças. Eles não podem ser comparados e nem ensinados como na escola convencional, pois como afirma Santos(1999, p. 62)

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Trabalhar essa compreensão é imprescindível, para quem atua com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a condição dos alunos trabalhadores é, por natureza, desigual, comparativamente com alunos da escola convencional. Isto nos remete a pensar que, como professores de alunos desfavorecidos pelas relações sociais, não temos o direito de não lhes garantir o direito a uma educação

⁴⁰ O Decreto foi recebido com relutância, por duas razões: pelas contradições que apresenta, mas sobretudo pela sua forma autoritária. Poderia ter sido pensado como resolução, evitando desgastes desnecessários.

⁴¹ Fala dos alunos do Ensino Médio quando em conversa informal falávamos do trabalho.

de qualidade, a uma escolarização com as mesmas exigências de uma escola convencional de qualidade.

Importa destacar que o avanço, necessário para formação de professores que atuam com os alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, não se restringe a essa compreensão da equidade com os processos educativos da escola convencional; há necessidade de compreender a importância da integração entre ensino médio e a educação profissional. Esse é um passo fundamental para que seja ampliada a função da modalidade e do próprio ensino médio.

A proposta do Ministério da Educação,⁴² como já mencionado, pretende melhorar a qualidade do ensino médio, de maneira que a educação possa fazer sentido ao jovem. Para tanto, a organização curricular fragmentada em 12 disciplinas necessita ser repensada, no sentido de articular os conteúdos em quatro eixos: a) trabalho, b) ciência, c) tecnologia e d) cultura. A intenção é promover a interdisciplinaridade tornando o currículo mais flexível: 20% da grade curricular seria escolhida pelo aluno. O projeto também prevê a articulação entre teoria e prática, com o aumento de atividades práticas experimentais. Propõe-se a utilização de novas mídias para dinamização da aprendizagem e, entre várias sugestões, a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados. Para implementar as mudanças, o Ministério oferecerá apoio técnico e financeiro a propostas pedagógicas inovadoras das redes públicas de ensino que aderirem ao projeto.

Percebe-se que, mesmo sendo um processo em discussão, há avanços no sentido de buscar a construção de uma identidade para o nível de ensino médio, o que poderá contribuir para que, também na Educação de Jovens e Adultos, sejam atendidas as demandas da educação profissional, superando-se o cunho compensatório, muito presente ainda.

É importante destacar que, mesmo tendo a educação e o trabalho possibilidades múltiplas de análise, nesta investigação optou-se por tratá-los na perspectiva pedagógica, enfocando basicamente duas dimensões: a *social*, o trabalho ontocriativo, (Marx, no século XIX – Lukács, no século XX - Frigotto, no século XXI - ontologia social do ser) e a *dimensão humana* (Freire, Marques, Arroyo e Tardif – ontologia pedagógica do ser).

⁴² Proposta lançada pelo Ministério da Educação, em maio de 2009 e aprovada em junho pelo Conselho Nacional de Educação.

Na perspectiva da dimensão social - categoria fundante em Lukács (1979a e b), que procede de Marx (apud, Lessa, 1996), os homens apenas podem viver, se efetivarem uma real transformação da natureza. Essa transformação, teleologicamente posta da natureza após Marx, é denominada por Lukács (1979a) de trabalho. O trabalho ontocriativo - é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Para Lukács (1979a), os atos de trabalho apenas se desenvolvem se mediados pelas relações sociais e pela linguagem. Conforme Lessa (1996, p. 10), “o ser social configura-se como um complexo constituído, pelo menos, por três categorias primordiais: a sociedade, a linguagem e o trabalho.”

A dimensão humana, por sua vez, se ancora na justificativa de que a educação é um processo que inicia em nós mesmos e

viver como ser humano é agir sobre si mesmo e sobre seu mundo, com inteligência e liberdade. É tomar em suas mãos a tarefa de organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve e conduzi-la sob responsabilidade própria, tarefa intransferível no sentido de que ninguém educa ninguém, mas tarefa solidária no sentido de que os homens em sociedade se educam e organizam as condições e situações da própria educação, conduzem as políticas de educação (MARQUES, 1995, p. 51).

Portanto, *as relações entre a escola e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores: um estudo com professores de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio* remete para a articulação entre a dimensão humana e a social, no contexto do ensino médio, marcado pelos alunos que trabalham e estudam. Importante destacar que o trabalhar precede, neste nível, o estudar, em quase todas as situações, como já se mencionou. E, segundo Ciavatta (2009) há de se considerar que na sociedade moderna e contemporânea a produção dos meios de existência se faz dentro do sistema capitalista, e desta forma o trabalho como princípio educativo, no qual se afirma o caráter formativo e a ação humanizadora, ganha sempre um sentido ambivalente. Importa ao sistema capitalista a obtenção do lucro e para tal estabelece vínculos de submissão e de exploração do trabalhador de modo a garantir a acumulação do capital. O trabalhador assume mais tempo de trabalho para sobreviver e gerar lucros cada vez maiores desfavorecendo seu tempo de estudar. Este aspecto, ou seja, a sobreposição da necessidade de trabalhar

ainda é uma das causas da escolarização precária de muitos jovens e adultos. O que podem os professores viabilizar? Quais suas ingerências sociais, econômicas? Com que saberes os docentes lidam neste espaço? É o que discutiremos na seqüência.

3.5 A DOCÊNCIA COMO TRABALHO E OS SABERES DOCENTES

Rigorosamente,
a importância de nossas tarefas tem que ver
com a seriedade com que levamos a cabo,
com o respeito que temos ao executá-las,
com a lealdade ao sonho que elas encarnam.

Tem que ver com o sentido ético de que as tarefas devem
'molhar-se' com a competência com que as desempenhamos,
com o equilíbrio emocional com que as efetivamos e
com o brio com que por elas brigamos
(FREIRE, 2000, p. 50).

A função do professor é complexa. Não cabe nos vocábulos de uma língua, a diferença que o professor produz e constrói na vida de uma pessoa. Educar é extrapolar as fronteiras da deshumanização. E, segundo Arroyo (2000), nosso ofício na educação básica é plural. Ao aprendermos os conhecimentos e significados da cultura, da infância e adolescência, aprendemos a ser capazes de tratar com os sentimentos, símbolos, rituais e linguagens, com o movimento do corpo, com os espaços e tempos, com os registros e modos de pensar, com formas diversas de relações interpessoais e sociais, com lógicas, leis, com o permanente e o diverso. Todas essas dimensões são conteúdos legítimos do direito à educação básica.

Desta forma, a docência é um campo que nunca se esgota e, por isso mesmo inexpressável. É prática, é desafio, é a vida em plena provação o tempo todo, todo o tempo. No espaço da escola, o trabalho concentra atribuições de difícil descrição porque, diferentemente do trabalho industrial, comercial a

nossa docência é mais do que docência, porque escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de

valores e lógicas. Essa trama é materializada no cotidiano escolar. É aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens nas longas horas de vivência do cotidiano escolar. São as grandes lições que enfrentarão o mercado, o poder, a sobrevivência, a participação ou exclusão. Com essas ferramentas, mas não apenas com elas, enfrentarão a diversidade de sua condição de gênero, raça e classe (ARROYO, 2000, p.186).

Nos estudos de Tardif (2002, p. 9), o questionamento recorrente é “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?” Respondendo à pergunta do autor, penso que quando se trata de alunos trabalhadores, fora de faixa etária escolar, os docentes, bem como os discentes lidam com os saberes de modo muito peculiar. Peculiar porque, tanto o professor quanto o aluno, convivem em circunstâncias muito específicas, na escola e no trabalho. Substancialmente, as principais questões que envolvem os saberes da docência e os saberes de alunos provêm de uma trajetória envolvendo experiências de vida e trabalho. Ter tais experiências reconhecidas é uma das aprendizagens. No entanto, há necessidade de aprofundar e contribuir para algo além delas. As experiências que marcam a trajetória desses professores são, quase sempre, apenas a experiência de trabalhar seus saberes com alunos de faixa etária escolar, e, portanto, legalmente obrigados a freqüentar a escola. Ocorre que os alunos da Educação de Jovens e Adultos vêm mobilizados por outras razões e não têm nenhuma obrigatoriedade legal de estar freqüentando a escola.

Assim, a educação escolar requer uma prática pedagógica marcada pela dimensão humana e social. Obviamente que não são apenas essas as dimensões, mas o processo de aprender/ensinar e ensinar/aprender se elabora, se produz, se faz entre homens na convivência social e a qualidade de sua prática é uma propriedade que se constitui através da sua organização pedagógica.

A organização pedagógica se pauta a partir dos saberes docentes. Estes, segundo Tardif (2002), são baseados em fontes diversas. O Quadro 4, expressa o pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os diferentes espaços que os professores atuam e com as instituições que formam os mesmos.

QUADRO 4 - SABERES DOS PROFESSORES, FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO E MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	Família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados, etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p.63)

Ao propor o modelo tipológico apresentado no Quadro 4, Tardif (2002) busca estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores. Alerta, porém, para a necessidade do distanciamento de duas concepções perigosas: o mentalismo, que consiste em reduzir o saber a processos mentais, baseando-se apenas na atividade cognitiva dos professores; e o sociologismo, que elimina a contribuição dos professores na construção concreta do saber, tratando-os como uma produção social em si mesmo, desvinculada da experiência dos professores, das ideologias pedagógicas, das lutas profissionais...

No que se refere ao mentalismo, Tardif (2002) justifica-se, afirmando ser o saber dos professores um saber social, por cinco motivos fundamentais. Primeiro, porque é um saber partilhado; segundo, porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que dá sustentação e legitimidade; terceiro, porque o saber se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Como quarto motivo, refere que o saber dos professores é um saber social, porque a “Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais” (p. 14), cujos conteúdos se gestam no meio social e, o quinto motivo, porque o professor aprende ensinar fazendo seu trabalho no contexto social, ou seja, na socialização profissional. Portanto, para não desconfigurar o saber dos professores é imprescindível reconhecer a natureza social do mesmo, uma vez que essa compreensão freqüentemente é ignorada. Entretanto, segundo Tardif (2002), é importante manter a atenção, pois há o perigo de, ao escapar-se do mentalismo, cair-se no sociologismo.

Nessa ótica, é importante considerar dois fatores: a formação acadêmica e os saberes oriundos da experiência. Em relação à formação acadêmica há um equívoco, no sentido de, no senso comum, atribuir-se à academia às questões da teoria e à escola, às questões da prática, quando seria fundamental compreender a impossibilidade da dissociação teoria/prática, do ensinar/aprender e do aprender/ensinar.

Segundo Martinazzo (2000, p.87), “conhecer é transformar-se, transformar o mundo, transformar a sociedade em que vivemos onde a prática tira lições da teoria e a teoria tira lições da prática num movimento complexo, dialógico e dialético ininterrupto.” No entanto, a compreensão da teoria como abstrata, distante e mesmo contrária à prática, é uma herança do pensamento filosófico grego que ainda hoje se manifesta de modo acentuado, relegando-a à atividade sem importância, porque

realizada distante da realidade, no caso da escola. Mesmo que se trate de uma articulação imprescindível, a dificuldade de compreender-se que não há como fazer práticas sem teoria, nem teoria sem prática ainda persiste, equivocadamente.

A prática geralmente é relacionada ao agir, ao fazer, à experiência utilizável. E, segundo Tardif (2002, p.21), os professores tendem a hierarquizar seus saberes, em função de sua utilidade no ensino. “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter.” No entanto, é urgente romper com esta separação, a fim de produzir uma prática profissional que seja marcada com o pensamento que ilumina a prática e é por ela iluminado (FREIRE, 1987).

As práticas pedagógicas escolares trazem consigo um fato incontestável. Elas marcam a vida das pessoas. Desse modo, que tipo de concepções, saberes, produzem os professores que atuam na escola onde é oferecida a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com que saberes lidam e como articulam esses saberes com os saberes não legitimados dos alunos? Entendo que para refletir sobre essa questão há três lições a aprender. A primeira delas é superar a compreensão de que formação escolar é educação prescrita, regulada, gradeada. Os três momentos da aula - intervenção, encaminhamentos e sistematização ⁴³ exigem uma mobilização construtiva de propostas criativas que desafiem os alunos e professores a reorientar o currículo, constituindo a identidade que desejam dar ao seu processo ensino-aprendizagem. Não se trata de entreter-se com troca de práticas miúdas, nem abandono do saber socialmente acumulado, mas sim de fazer do currículo um texto provisório, sempre reescrito no contexto da dinâmica social e cultural, privilegiando saberes, vivências e valores (ARROYO, 2000).

A segunda lição a ser aprendida é consequência da anterior, ou seja, uma vez compreendendo o currículo como texto provisório, a atitude interdisciplinar⁴⁴ na abordagem do conhecimento torna-se viável. Por quê? Porque nenhuma área do conhecimento se esgota em si mesma. As Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio⁴⁵ destacam, como um dos princípios norteadores do currículo, a interdisciplinaridade. No seu artigo 6º. estabelece que: “Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da

⁴³ Segundo Madalena Freire (2001) Uma aula é qualquer encontro educativo sendo de grande responsabilidade, pois toda aula é nova e única, e o que é único, não se repete e não volta. Desta forma, esses três momentos são indispensáveis.

⁴⁴ Atitude interdisciplinar, segundo Fazenda (1993, p.18), “é a ousadia de busca, de pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar.”

⁴⁵ Resolução CNE/CEB n. 3/1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.” A interdisciplinaridade entendida

nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (Art. 8º., inciso I, da Lei 9394/96).

Para além da insistência legal, os professores já vêm percebendo, que a dimensão interdisciplinar é uma forma de inovar a abordagem dos conhecimentos coletivamente planejados.

A terceira lição a aprender é a de planejar coletivamente. Quando professores se propõem a refletir sobre sua especificidade, necessariamente se defrontam com a especificidade das outras áreas do saber. Dão-se conta que o currículo a partir das práticas, das vivências e dos valores é mais exigente do que a possibilidade que a sua abordagem disciplinar pode oferecer. O cotidiano vem carregado de exigências que não podem ser previstas em um texto curricular, pois a escola é uma experiência humana plural, onde

os mestres têm de dar conta de pessoas, que não estão unicamente em permanente estado de relação com os conteúdos do currículo, com suas mudanças, mas que se relacionam, convivem entre iguais e diversos, sentem, fantasiam, valorizam, dançam, se expressam na totalidade de sua condição humana (ARROYO, 2000, p. 23).

Expressar a totalidade da condição humana remete a questões que implicam a formação contínua dos professores que atendem alunos que vivem do trabalho⁴⁶, no sentido de, juntos responder, aos desafios que se colocam à escola e à prática pedagógica do cotidiano da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Ademais, há algo mais a considerar na formação dos professores, ou seja, a percepção e a valorização dos saberes e da cultura popular. Segundo Arroyo (2000, p.08)

Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais.

⁴⁶ “Alunos que vivem do trabalho,” expressão usada por Acácia Kuenzer (2007) para definir os alunos que estudam e trabalham.

Tarefa de todo professor, no entanto, na convivência e na aprendizagem de jovens e adultos esses elementos se constituem uma obrigatoriedade. A base da docência é, efetivamente, a mesma. Segundo Canário (2009), no público adulto verifica-se a mesma heterogeneidade que existe em qualquer população escolar. O princípio de que a heterogeneidade do público adulto deveria conduzir a abordagens diferentes, isto é, exigiria uma formação de professores diferenciada, deixou de fazer sentido, segundo o autor. Se numa primeira etapa, do ponto de vista histórico, a educação de adultos é uma extensão da forma escolar tradicional, num segundo momento há essa tentativa de clarificação e divisão das águas entre o que seria a pedagogia e a andragogia⁴⁷. Canário (2009) entende que é possível encontrar uma teoria única e, portanto, procedimentos também únicos para trabalhar com qualquer que seja a idade do aluno. Nas palavras de Canário (2009)

Os educadores têm sempre que se confrontar com a heterogeneidade, têm sempre que se confrontar com a motivação, têm sempre que se confrontar com o sentido que os educandos atribuem a ação educativa, portanto nestes termos, não há nenhuma diferença substantiva, entre trabalhar com públicos de adultos, pessoas que têm quarenta anos e trabalham, e uma criança de dez ou doze anos que está na escola. A única diferença é que a criança é obrigada a ir à escola, e há uma relação de autoridade sobre ela, que não pode ser exercida da mesma maneira sobre o adulto (p.03).

Esse debate é profundamente complexo. Poderíamos contra-argumentar que as questões de motivação escolar não ser as mesmas para os segmentos infantis e adultos justamente porque, no caso das crianças, há a obrigatoriedade de ir à escola e, no caso dos adultos, isto não ocorre. Por outro lado, a necessidade da especificidade na formação docente de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos tem sido defendida por autores como: Baquero, Soares, Ribeiro, entre outros, justamente pelas particularidades dos segmentos escolares (jovens e adultos) que freqüentam esta modalidade de ensino.

⁴⁷ Andragogia é a arte ou ciência de orientar adultos a aprender, segunda definição creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. O termo remete a um conceito de educação voltada para o adulto, em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (do grego *paidós*, criança) Para educadores como Pierre Furter (1973), a andragogia é um conceito amplo de educação do ser humano, em qualquer idade. A UNESCO, por sua vez, já utilizou o termo para referir-se à educação continuada (BOBBIO, 2002).

4. A EDUCAÇÃO E A INELIMINÁVEL RELAÇÃO COM O TRABALHO: QUE PERCURSOS ELEGER?

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos,
ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e
o horizonte corre dez passos.

Por mais que eu caminhe,
jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu
não deixe de caminhar
(Eduardo Galeano).

O tema em tese foi investigado e descrito de modo metafórico, numa perspectiva teórico-metodológica de marcha, de caminhada *As relações entre a escola e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores: um estudo com professores de Educação de Jovens e Adultos do ensino médio* traz, na sua bagagem, alunos marcados pelo trânsito interrompido, pelas curvas e pelos acidentes de percurso. É uma modalidade de ensino que se traduz numa viagem por caminhos difíceis, tortuosos, em que muitos alunos, por longos e longos anos de sua vida, estacionam na parada da não escolaridade. Alguns, depois de certo tempo, retomam a estrada outros, infelizmente, ficam para sempre. A avenida principal, para esses, sempre se apresenta congestionada e o meio é aguardar e/ou abrir outros caminhos não isentos de interrupções e desabamentos. As interrupções enfrentadas pela estrada são, muitas vezes, brutais, com ferimentos graves, o que exige que a viagem seja adiada, por momentos até cancelada e, quando retomada, já é com atraso, o que, segundo a Lei 9394/96, Artigo 37, é um acesso numa idade não apropriada.

Muitas multas causam transtornos, como a não permanência em empregos por serem menos escolarizados e as infrações vão sendo aplicadas sem, sequer, poderem ser questionadas. Assim, a rota da educação e formação de jovens e adultos constrói uma cartografia complexa, com estradas vicinais, desvios e ruas extremamente estreitas. São estradas marcadas por barreiras, onde a velocidade é reduzida, compulsoriamente, em função das condições do próprio tráfego.

Alguns percursos exigem serem percorridos a pé, outros com carros sem grandes condições, por vezes não chegam ao destino determinado, aí há dificuldade de ter socorro, a falta de lineamentos que geram outras paradas obrigatórias, à

espera de uma nova possibilidade. Essa possibilidade, de tempos em tempos, reaparece, e aí cabe a cada um fazer um esforço, no sentido de avaliar a retomada dos caminhos da escola. Por vezes, isso depende das condições das estradas e de motoristas mais cautelosos, capazes de os guiar em meio a circunstâncias extremamente singulares, como falta de combustível e de tempo para abastecer. Como e com que saberes guiar este trânsito tão tumultuado? Que saberes orientarão a rota? Dos saberes construídos nas paradas, nos congestionamentos, nos becos da existência quais poderiam ser legitimados? Assim, ao partir para a estrada, a maioria conta apenas com quem caminha ao seu lado, fazendo o “caminho caminhando, pois não existe caminho o caminho se faz ao caminhar”.⁴⁸

O objeto de investigação que problematizei, analisei e teorizei centra-se no processo de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos, no contexto de um projeto de pesquisa-formação. A viagem da investigação me levou a várias tentativas diferentes de percurso, pois, fui abrindo várias estradas. Inicialmente, especificamente no que diz respeito à tese, cabe referir que as ações empíricas por mim desencadeadas no processo de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Médio, foram iniciadas quando assumi a coordenação do Programa Alfabetiza Rio Grande, no Campus Santa Rosa – RS, ainda em 2003.

O Programa Alfabetiza Rio Grande – (2003-2006), um Programa de Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a UNESCO e conveniado com algumas Universidades do RS. Tinha como objetivo viabilizar a formação de professores que atuavam com alunos da Educação de Jovens e Adultos, desde a alfabetização até ao final da escolarização da educação básica. Contemplava trinta e duas horas de formação para professores da educação básica. Destas 32 horas, oito horas mensais eram destinadas aos alfabetizadores. Dezesesseis horas de formação mensal eram destinadas aos professores do ensino fundamental e médio, divididos em dois grupos. Um grupo em Santa Rosa e outro em Três de Maio. O grupo de Santa Rosa reunia os professores do ensino fundamental (4h), e os professores do ensino médio (4h), separadamente. Enquanto que o grupo de Três de Maio era formado pelo ensino fundamental e médio (4h). Ainda eram atendidos, separadamente, os

⁴⁸ Miguel de Cervantes, em Dom Quixote - Camiñante, no hay camiño... el camiño se hace al andar... Ou, Caminhante, não há caminho... o caminho se faz ao caminhar...

professores que atuavam nos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (4h). Igualmente quatro horas eram destinadas para estudo e reuniões de planejamento das atividades do Grupo de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos (GTEJA). O GTEJA era um grupo de professores formado por representantes dos municípios da região do Grande Santa Rosa que ofertavam a alfabetização e/ou a escolarização de jovens e adultos. Mais quatro das 32 eram destinadas à produção de material, leituras e planejamento do grupo. Desta forma, foi possível a produção de material e a organização de relatórios, os quais eram entregues mensalmente a 17ª CRE (Conforme Anexo A, relatório de um mês).

Para visualizar a realidade da época referente aos processos de alfabetização, organizou-se o Quadro 4 que explicita, por município, a oferta de turmas de alfabetização, o número de alunos e a taxa de analfabetismo do município, no ano de 2004. Optou-se pelo ano de 2004, pois foi o ano em que efetivamente os municípios começaram a aderir ao Programa. Em 2003 foram feitos encaminhamentos preliminares e poucos municípios se envolveram, em função dos prazos.

QUADRO 5 – MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE SANTA ROSA-OFFERTA DE TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO E ÍNDICES DE ANALFABETOS 2004

17 CRE – Santa Rosa Municípios	Número de turmas	Número de alunos	Taxa de analfabetismo
Alecrim	1	15	8,8
Alegria	8	120	12,3
Boa Vista do Buricá	2	30	2,9
Campina das Missões	Não oferece	-	3,8
Candido Godói	1	60	4,6
Dr.Mauricio Cardoso	Não oferece	-	7,4
Giruí	4	91	8,4
Horizontalina	2	30	4,9
Independência	3	45	8,7
Nova Candelária	Não oferece	-	4,2
Novo Machado	2	30	7,0
Porto Lucena	9	135	10,9
Porto Mauá	Não oferece	-	8,1
Porto Vera Cruz	4	60	10,8
Santa Rosa	8	120	5,7
Santo Cristo	4	73	3,5
São José do Inhacorá	2	30	2,9
São Paulo das Missões	3	45	6,0
Senador Salgado Filho	4	60	8,4
Três de Maio	Não oferece	-	6,3
Tucundduva	1	15	6,6
Tuparendi	3	45	6,7

Fonte: 17ª CRE e SMEs da Região do Grande Santa Rosa.

Os dados do Quadro 5 revelam a necessidade de investir nos processos de alfabetização, considerando o alto índice de pessoas, sem acesso a leitura e a escrita, nos municípios.

Importante destacar que, no ano de 2004, cento e setenta e dois condutores (professores) participaram da formação, oportunizada pela Universidade, sendo que destes, cinquenta e dois eram alfabetizadores. Em 2005, as turmas de alfabetização foram ampliadas, totalizando cinquenta e nove. Isto numa primeira avaliação é positivo porque significa mais jovens e adultos buscando a alfabetização; o resultado, porém, merece análise e é motivo de preocupação. Os dados do processo de alfabetização, revelam que não há continuidade nos estudos. Na matrícula da terceira etapa (é a etapa que antecede o ingresso nas turmas de escolarização dos anos finais do ensino fundamental), de 552 matriculados, 477 concluíram com êxito. No entanto, apenas 30 alunos prosseguiram seus estudos. Isso mostra que, a grande maioria de jovens e adultos permanece num processo de escolarização bastante precário (Fonte: Relatórios da 17ª. CRE, Santa Rosa, dez/2005).

Em 2006, optamos (como Universidade) propor uma dinâmica de formação, centrada em eixos de discussão, priorizando as temáticas: currículo, cultura, sociedade. Todos, independentemente do nível em que atuavam, foram questionados sobre como sinalizavam o tráfego dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Que placas e que orientações determinavam o trânsito? Estradas em que condições? Asfaltadas, com crateras, sem acostamento, o que era priorizado? A avenida principal ou os pequenos becos da estrada? O que era relevante: o trânsito lento, tumultuado, ou a velocidade permitida? Desse trabalho, organizamos um percurso mínimo necessário, que foi registrado em revista⁴⁹, no final do ano de 2006, sendo impressa em 2007, servindo de cartografia preliminar para iniciar a viagem pelos caminhos da Educação de Jovens e Adultos, na Educação Básica da nossa região.

É importante destacar que, em 2006, quando ingressei no Curso de Doutorado, a base empírica inicial constituiu-se a partir das discussões feitas no processo de formação dos professores que freqüentavam o Programa *Alfabetiza Rio Grande*. Mesmo que o Programa contemplasse professores: alfabetizadores, do ensino fundamental e médio, a formação dos professores de nível ensino médio,

⁴⁹ Revista Espaços da Escola, n. 60, jan/abril. 2007 – é uma revista de publicação quadrimestral da Editora UNIJUÍ – Ijuí/RS.

sempre me inquietou mais intensamente. Daí, a opção pela pesquisa-ação, com professores que atuavam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no ensino médio, a qual, segundo Thiollent (2000), pressupõe a construção da problemática e das estratégias de investigação em estreita aliança com os sujeitos da comunidade investigada, sejam eles atores de uma escola ou de uma comunidade.

Desta forma, para fins de diagnóstico, em 2006, aplicou-se um instrumento de pesquisa, como “ponto de partida”⁵⁰, em caráter exploratório (conforme Anexo B), em duas escolas públicas estaduais que ofertavam o ensino médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Após análise dos dados verifica-se a impossibilidade de aprofundar a investigação em duas escolas. Opta-se assim por uma escola e define-se seis professores como sujeitos da pesquisa, um de cada área do saber. Surge aí, uma questão muito presente na escola que oferta a Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a alteração freqüente do grupo de professores. Assim, na seqüência das entrevistas, dois professores já haviam se afastado definitivamente da escola. Estes foram substituídos, por dois outros, portanto, no total, entrevistei oito professores. Além das entrevistas, acompanhei as ações do grupo de professores na escola, registrando-as em um diário de campo.

Em 2006 a escola estava organizada para reuniões semanais de estudo (uma noite por semana), além dos encontros mensais de todos os professores da Região. Já em 2007, com a alteração do Governo do Estado, a política de formação e o convênio são suprimidos. No entanto, os encontros sistemáticos com os professores da escola são mantidos. Estes encontros passam a se constituir em seminários, pois atendendo aos princípios da pesquisa-ação, “a técnica principal, ao redor da qual as outras gravitam, é a do seminário” (THIOLLENT, 2000, p. 58).

Neste sentido, no espaço da escola, foi importante a retomada da experiência que realizei durante minha formação, especificamente no Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado em Educação nas Ciências, pela UNIJUÍ– 1996-1998), onde o foco de estudos foi a Escola Noturna Municipal de Santa Rosa, cujo tema de pesquisa “o desafio de trabalhar e estudar”, favoreceu o entendimento do desafio enfrentado pelos que estudam e trabalham, considerando especialmente os

⁵⁰ Thiollent (2000) afirma que muitos pesquisadores especificam diferentes fases de um projeto, e logo em seguida, têm de infringir a ordem, em função de problemas imprevistos, por isso, prefere: “ponto de partida e ponto de chegada, sabendo que no intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos” (p.48).

elementos presentes no contexto do mundo do trabalho e do mundo da escola. O universo da pesquisa, as quatro escolas municipais de ensino regular noturno de Santa Rosa-RS, da época, atendiam alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. A análise foi baseada nas manifestações orais e escritas dos alunos e dos professores, os quais manifestaram seus sonhos, medos, representações, desejos, sua realidade, constituindo-se nos sujeitos da pesquisa. Analisei a escola noturna a partir da realidade das práticas, para pensar processos pedagógicos de inclusão social. No desenvolvimento da pesquisa houve a implementação de metodologias mais dinâmicas e participativas, redimensionando as práticas do cotidiano.

Tendo peregrinado numa pesquisa que se realizou em situação prática, ela apontou para graves problemas de nossa época, tais como: a exclusão social gerada pelo desemprego, a dificuldade da escola em produzir a inclusão social e a complexidade de atender, de forma significativa e conseqüente, os que mais precisam dela, ou seja, de consolidar uma escola para a classe trabalhadora. Isto porque, a estrutura organizacional da escola, na forma como é concebida, de modo geral, gera exclusão e cria dificuldades. Os aspectos administrativos são rígidos, o currículo é geralmente inadequado e a avaliação é tão seletiva que muitos desistem para evitar o fracasso da reprovação. Obviamente que não há soluções mágicas para o enfrentamento dessa complexidade, mas houve tentativas de implementar alternativas que pudessem ser menos excludentes e mais adequadas às condições dos alunos.

A pesquisa foi respaldada em princípios que vêem a escola como espaço capaz de ampliar as capacidades humanas e acredito que foi uma contribuição para repensar e reduzir o quadro de exclusão e de dificuldades do ensino da escola noturna daquele município. Foi possível, na escola noturna, fortalecer o poder social da classe trabalhadora e viabilizar processos mais democráticos. As escolas ampliaram a participação na elaboração de seu projeto político-pedagógico, constituindo uma identidade mais apropriada a sua especificidade, alicerçando suas ações na autonomia, e, sobretudo, na formação de sujeitos capazes de constituir um projeto de sociedade mais humano.

Os professores, sujeitos da pesquisa daquele momento, reconheciam e consideravam a questão de que o aluno, deste turno, é fundamentalmente um trabalhador que durante o dia é, quase sempre, explorado em suas condições físicas. Desta forma, entendiam ser necessário voltar-se mais para os interesses

práticos desse aluno que busca na escola um complemento na construção da reflexão de sua prática social. Uma prática social marcada por avanços tecnológicos, mas que ainda não são suficientemente incorporados pela escola. Os vínculos entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, ainda requerem maior aproximação. Avançou-se significativamente para o exercício de uma cidadania mais plena, porém, por um curto espaço de tempo.

Conclui que o direito à escolarização dos alunos trabalhadores, é uma luta interminável. Isto porque dez anos depois e... as escolas municipais noturnas estão todas fechadas. De forma que os trabalhadores do município de Santa Rosa/RS, se desejarem continuar sua escolarização, só dispõem da rede estadual, por vezes, distante de suas residências.

Após esse mapeamento inicial, é possível ver que, a escolarização de jovens e adultos, mesmo sendo um direito, ainda decorre do imperativo de abrir estradas. Há necessidades não atendidas e muitos ainda buscam atalhos e por meio desses se certificam, por vezes de forma precária. Além disso, a formação de professores para atuar nestes espaços ainda é insuficiente e fragmentada apesar da complexidade e das exigências do trânsito do mundo da escola e do mundo do trabalho.

4.1 TRANSITANDO COM OS CONDUTORES: A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS SABERES DOCENTES.

Segundo Nóvoa (2001), os percursos da profissão docente sempre foram de grande complexidade. No entanto, nos tempos atuais, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, mas também com a tecnologia e a complexidade social, em modalidades de ensino diferenciadas. As exigências no campo da docência, são hoje, mais desafiadoras pelo próprio contexto que caminhamos.

Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, especificamente no ensino médio, quando os alunos retornam para a escola com outras necessidades, a escola se depara com uma complexidade que antes não existia. Diagnosticando a situação da escola desta forma, deve-se admitir também que os professores não poderão mais dirigir como em outras épocas. De forma mais intensa, a partir da década de 90, a questão dos percursos de formação dos professores entra em pauta e vem sendo discutida e (re)vista. A escola, por sua vez, passa a ser convocada a abrir-se

à diversidade, a organizar práticas multiculturais heterogêneas e que sejam capazes de respeitar diferenças.

Os desafios impostos para esta abertura são muitos. Aqui, importa antes de tudo problematizar a formação de professores. No caso específico, a formação de professores que atuam com alunos da Educação de Jovens e Adultos. Esta é condição importante para alargar e aprofundar a reflexão sobre a construção de desafios e/ou de práticas pedagógicas mais autônomas. Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, destaca a importância dos professores reconhecerem o processo de construção da autonomia como educação para a liberdade e para a emancipação, de modo que sejamos capazes de superar os obstáculos do caminho, as estruturas impostas e os conhecimentos pré-estabelecidos. Segundo Kramer (1993), a racionalidade técnica instrumental formou, e continua formando, professores idealizados para um dado modelo pautado na hierarquização e na reprodução de conteúdos prontos. Portanto, transitar na formação pedagógica dos professores é elemento fundamental para romper com a rigidez das grades e dos programas e assim estabelecer experiências interdisciplinares, coletivas e com estas aprender os significados das diferentes culturas.

A partir de minhas vivências, investigações e experiências na formação de professores que atuam em escolas de alunos fora de faixa etária escolar, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, fui aprendendo de que se trata de um contexto complexo e desafiador para a pesquisa. O diagnóstico desenvolvido de forma conjunta e colaborativa com os professores da escola, objeto empírico deste estudo, indicou a necessidade da intervenção, no sentido de desenvolver um processo sistemático de formação continuada, no âmbito da própria escola, com vistas ao desenvolvimento de práticas educativas mais conseqüentes na educação dos alunos trabalhadores do Ensino Médio.

A seguir, no Quadro 6 estão explícitos o objetivo geral e os objetivos específicos do processo da pesquisa-ação que juntos elaboramos:

QUADRO 6 – OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECIFICOS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO⁵¹

OBJETIVO GERAL
<p>Desenvolver a formação continuada de professores que atuam com alunos fora de faixa etária escolar para favorecer práticas educativas mais conseqüentes na educação dos trabalhadores do Ensino Médio.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Qualificar, em serviço, professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, em nível médio, com vistas a construir uma prática educativa que se configure em processos menos excludentes articulando o mundo da escola e o mundo do trabalho; - Acompanhar a implementação de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública estadual de ensino médio situada em Santa Rosa-RS, que articule o mundo da escola e o mundo do trabalho; - Assessorar as discussões de professores da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública estadual de ensino médio situada em Santa Rosa-RS.
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
<ul style="list-style-type: none"> A) Palestras de formação sobre temas amplos solicitados e escolhidos pelos professores, pelo GTEJA e pela Universidade; B) Trabalhos em grupos por áreas e por Etapa para analisar os conceitos trabalhados; C) Seminários na escola com participação de alunos para definição dos enfoques a serem dados na abordagem dos temas; D) Oficinas para aprimorar a abordagem de conhecimentos gerais e específicos; E) Sistematizações e organização de um currículo orientador para cada Etapa.

⁵¹Os quadros têm como intencionalidade favorecer a visibilidade do processo de pesquisa -ação, portanto trata-se de uma organização didática para facilitar a leitura.

Cabe referir que a realização da pesquisa-ação foi viabilizada pelo fortalecimento dos vínculos entre a pesquisadora e o grupo de professores, ao longo do seu processo de formação continuada. Neste contexto, os objetivos propostos para o processo investigativo, ou seja, os objetivos da pesquisa foram os seguintes:

QUADRO 7 – OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DE PESQUISA DO PROCESSO INVESTIGATIVO

OBJETIVO GERAL
Analisar a compreensão da Educação de Jovens e Adultos compartilhada por professores que atuam em diferentes áreas do saber, de uma escola pública estadual de ensino médio localizada em Santa Rosa-RS, situando à dimensão do trabalho na proposta educativa da escola.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p style="text-align: center;">EIXO: PROPOSTA POLITICO-PEDAGOGICA DA ESCOLA</p> <p>1 Analisar a proposta da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública estadual de ensino médio localizada em Santa Rosa - RS, com vistas a identificar as funções e objetivos atribuídos à esta modalidade de ensino, reconhecendo a concepção de trabalho presente.</p> <p style="text-align: center;">EIXO: ÁREAS DO SABER</p> <p>2 Analisar as contribuições das diferentes áreas de conhecimento no que diz respeito à relação educação e trabalho em cada uma delas.</p> <p style="text-align: center;">EIXO: SABERES e PRÁTICAS DOCENTES</p> <p>3. Analisar as práticas dos professores de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública estadual de ensino médio localizada em Santa Rosa-RS, com vistas a perceber a vinculação, ou não, dos saberes técnico-científicos dos professores com os saberes dos alunos trabalhadores.</p>

Deste modo, definidos os objetivos do processo de investigação foram formuladas as seguintes questões de pesquisa.

QUESTÕES DE PESQUISA

Em relação ao **EIXO: PROPOSTA POLITICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA**

Qual o significado, função e objetivos que os professores de Educação de Jovens e Adultos, participantes da experiência de pesquisa-ação, atribuem a esta modalidade de ensino?

Qual sua concepção de trabalho?

Em relação ao **EIXO: ÁREAS DO SABER**

Quais as contribuições das diferentes áreas do saber em relação à dimensão do trabalho na formação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, em nível de ensino médio, da escola participante da pesquisa?

Em relação ao **EIXO: SABERES e PRÁTICAS DOCENTES**

Que saberes são legitimados nos espaços de educação de jovens e adultos na escola participante da experiência de pesquisa-ação?

Como o professor vincula/desvincula os saberes técnico-científicos com os saberes dos alunos trabalhadores, nesta experiência?

Definidos os objetivos da intervenção e os objetivos da investigação descrevo, a seguir, o contexto do *locus* pesquisado. A Escola Estadual de Educação Básica, campo empírico desta investigação, localiza-se em Santa Rosa, cidade situada na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com aproximadamente 68 mil habitantes, e 17.776 alunos⁵² distribuídos nas três redes de ensino: municipal, particular, estadual. A Educação de Jovens e Adultos, neste município, é oferecida em cinco escolas estaduais: três atendem o ensino fundamental, e duas escolas atendem alunos do nível médio. Há, também, no município um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA). O total de alunos que freqüentam as escolas e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos é de 1.991 (mil novecentos e noventa e

⁵² Dados obtidos na 17ª CRE /2009.

um). O maior número de matrículas concentra-se no NEEJA que, além do número expressivo de alunos matriculados, têm uma enorme lista de espera de sujeitos com idade acima dos 15 anos, no caso do ensino fundamental, e de 18 anos ou mais, para as pessoas de ensino médio.

Esses dados revelam a necessidade da oferta da Educação de Jovens e Adultos, considerando ser esta uma das formas viáveis de inclusão nos processos de escolarização. Isto porque, a exclusão social produzida pelo sistema, vai muito além da não inserção produtiva. Ela é motivada também pelo conceito de “desfiliação” ou perda da coesão social, que passa pela perda do senso de pertença, repercutindo numa angústia coletiva, fazendo com que a população experimente o sentimento de abandono acompanhado da incapacidade de reagir. Dessa forma, a exclusão social não se esgota no afastamento do mercado mas, intensifica-se no processo de destruição de valores tradicionais, retratando uma fragilidade do liame social na sociabilidade familiar (DEMO, 2002).

Importante destacar ainda que a escola onde realizei a pesquisa, passou a existir, de forma oficial, em 28 de setembro de 1966, atendendo, inicialmente, apenas alunos das Séries Iniciais, hoje anos iniciais do ensino fundamental. A partir de 1998 concluiu a implantação do ensino fundamental e, em 1997, a educação infantil. No ano de 2000, motivados pela participação da comunidade e comprometidos com os egressos, os professores da escola entendem que a criação do ensino médio é um passo indispensável e inadiável pelo aclamado direito de todos à educação. No mesmo ano, o engajamento de todos na luta viabiliza a aprovação desse nível de ensino na escola.

A partir da implantação de toda a Educação Básica, as preocupações dos professores da escola não cessam, muito pelo contrário, atentos eles se voltam ainda mais para o entorno social (a comunidade, a família), e o espaço em que ela se situa (bairro). Ao analisar o contexto compreendem que precisam recontextualizar a sua função social, o que pressupunha a igualdade de acesso e sucesso educativo. Essa compreensão se fundamenta na percepção da existência de inúmeras pessoas socialmente excluídas, e que, para dar resposta à diversidade, era preciso superar os princípios da escola seletiva pelos de uma escola para todos.

Reafirmam, então, a importância do papel da escola como um espaço privilegiado de formação e de legitimação dos saberes, incluindo aqueles que mais precisam da escolarização. Os professores assumem a responsabilidade de

oferecer oportunidades educacionais outras para os ex-alunos, tanto para a apropriação da herança cultural acumulada pela humanidade, quanto para a construção das condições pessoais para ser sujeito e autor da sua história. A escola vê-se colocada frente ao desafio de pensar estratégias de inclusão daqueles fora do mercado de trabalho em função, principalmente, de sua baixa escolaridade, e também daqueles que, mesmo empregados, vivem em condições de subempregos.

Para tanto tornou-se imprescindível a elaboração e a construção de uma proposta político-pedagógica, que contemplasse as expectativas dos alunos trabalhadores, ou seja, uma organização de processos coletivos e interdisciplinares que respondesse às exigências do momento e favorecesse uma formação de sujeitos sociais realizadores e realizados.

As práticas escolares inovadoras, como a desta escola, muitas vezes são desconhecidas pela falta de seu registro. Por esta razão, a necessidade de acompanhar e ampliar as formas de publicização do que é produzido no interior da escola. Trata-se de um processo complexo, pois “grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história da sociedade em que estão inseridos” (FREIRE, 2007, p. 3). A vida de um grupo de professores que se desafia a construir alternativas mais conseqüentes, em espaços desconhecidos, pressupõe o enfrentamento das limitações e envolve a ousadia do risco, do erro e da incerteza que o inusitado traz. Portanto, uma forma de publicizar a inovação é deixar pegadas através do registro.

Além do grupo de professores, o motivo que me fez optar pelo Ensino Médio deve-se também à minha formação e atuação. Historicamente, tenho trabalhado com a formação de professores das diferentes licenciaturas e, como a especificidade de cada área me importa nessa pesquisa, a busca pela interdisciplinaridade me mobilizou a construir uma aproximação com um olhar mais atento no que poderia denominar de “laboratório de minha prática como professora”. Outro fator é a questão da continuidade ao estudo, uma vez que no Mestrado estudei os anos finais do Ensino Fundamental, na época (1996-1998), em escolas públicas municipais, que ofertavam ensino noturno.

Minha dissertação, centrou-se no entendimento do desafio enfrentado pelos que estudam e trabalham, considerando-se especialmente os elementos presentes no contexto amplo do mundo do trabalho e do mundo da escola. No entanto, as

questões dos alunos do Ensino Fundamental diferem, em parte, das do Ensino Médio, especificamente pela idade e interesses. Porém, os vínculos entre o mundo da escola e o mundo do trabalho ainda precisam ser aproximados, o que me remete a continuar estudando a problemática, pois mesmo que tenhamos avançado, ainda há situações que merecem ser pesquisadas e repensadas, por nós professores. E, se adentrarmos para as questões do ensino médio, nos defrontamos mais fortemente com a questão do mundo do trabalho, o que amplia para outras dimensões que se entrecruzam com a formação e a educação técnico-profissional na vida das pessoas.

Deste modo, a viagem orientada pelos princípios e estratégias da pesquisa-ação, fez sentido nesta investigação porque, segundo Lewin⁵³ (apud BARBIER, 1985): Quando falamos de pesquisa-ação, isto é, de uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados, o objetivo é aprender a enfrentar as próprias insuficiências, e complementa afirmando: “Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação” (LEWIN apud BARBIER, 2002, p.8). É importante destacar que se trata de pensar as ações e sobre as ações dos professores que atuam no universo de uma escola pública que oferta a Educação de Jovens e Adultos em nível médio, e acompanhá-las considerando que “a questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 1997, p.25).

Essa é uma questão fundamental nesta investigação: encontrar formas de estabelecer organizações pedagógicas e sociais, com ações que tenham legitimidade, a fim de exigir que o direito à formação dos professores e o acesso e permanência dos alunos trabalhadores na escola sejam respeitados. Neste sentido, apesar da não renovação do Convênio entre a UNIJUI e Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 2007, as atividades de formação dos professores, na escola, aconteceram. Pois, para Thiollent (1988, p. 15), na pesquisa-ação cabe ao pesquisador um ativo papel no equacionamento dos problemas identificados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas. Em outras palavras, a pesquisa-ação exige uma espécie de relacionamento entre pesquisadores e

⁵³ Kurt Lewin (1890-1947) Criador da Action-Research, pesquisa-ação.

pesquisados pautada pelos seguintes princípios: 1º) todos são sujeitos da pesquisa; 2º) a inserção do pesquisador no cotidiano da comunidade pesquisada deve ser discutida, e negociada ao longo da pesquisa; 3º) as decisões quanto às ações a serem desencadeadas devem ser de caráter coletivo e colaborativo.

Esses princípios foram discutidos com o grupo e observados no desenvolvimento da pesquisa. No que tange ao segundo princípio, minha inserção foi permanente nos seminários, nos assessoramentos (no sentido de articular professores da Universidade para palestras e oficinas), e a guisa de complementar meus dados, realizei intervenções em sala de aula, dialogando com os alunos e assistindo suas apresentações artísticas. O terceiro princípio foi que muito marcou a investigação, pois formamos um coletivo de professores de modo que, estamos implicados na proposta da escola, na construção de processos cada vez mais democráticos e humanizadores. Para Thiollent (1988, p.75), “a pesquisa-ação contribui para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.”

Os caminhos trilhados pelos princípios da co-responsabilidade e cooperação complementam os processos de aprendizagem e permitem uma transformação mais significativa num contexto onde historicamente as possibilidades sempre foram rudimentares.

Importa reconhecer que a viagem foi direcionada observando aspectos indispensáveis na realização de pesquisa-ação, preconizados por Thiollent (1988, p. 16):

- a) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) estabelecimento da ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta, como resultante desta interação;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se

aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados.

Importante destacar, principalmente referente a este último aspecto, que um dos cuidados a ser observado quanto à pesquisa-ação diz respeito ao rigor da investigação, para não se incorrer no risco do ativismo e/ou do praticismo. Para tanto, é fundamental refletir sobre metodologia como campo da reflexão sobre a pesquisa. A pesquisa-ação é uma modalidade de investigação participativa (assim como a pesquisa participante e a observação participante) cuja característica mais importante é a de ser um instrumento de análise e reflexão da vida social (THIOLLENT, 2000). Barbier (2002, p. 17) complementa afirmando que: "Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas."

Neste sentido, a organização curricular adequada às condições e possibilidades dos alunos trabalhadores e a produção de conhecimentos a partir dos saberes destes, se instituiu como desafio, permanentemente, na prática dos professores participantes da pesquisa, objetivando a transformação da realidade de formação dos trabalhadores.

Entende-se que a produção do conhecimento é um processo dinâmico e quase sempre gera conflitos, principalmente quando assumida na sua dimensão praxica. Assumir a práxis como fundamento do conhecimento, é condição para um compromisso transformador da realidade social. Kuenzer (1997, p. 57) afirma que "é na prática que o homem deve demonstrar a veracidade do seu pensamento," pois é da vida cotidiana que os questionamentos, as dificuldades, os problemas brotam - espaço onde as ciências se abastecem e são desafiadas permanentemente a novas buscas.

A superação da dicotomia teoria/prática vislumbra a aproximação de uma *práxis*, no caso, educativa e, conforme Kosik (1976, p.22), "a contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático." Portanto, não é a mera atividade da consciência e nem apenas o exercício prático que transforma as circunstâncias, mas é necessário "interligar o subjetivo ao objetivo, a cultura erudita à cultura popular, a teoria à prática, ou seja, passar da reflexão à realidade e da realidade à reflexão, através da

mediação da práxis” (MARTINAZZO, 2001, p.89). Isso requer compreender a realidade, ou seja, os processos sociais, culturais e educativos a partir da categoria mediação, e não como algo dado de imediato.

Mediação que, na pesquisa-ação, pode assumir a perspectiva da argumentação. Uma argumentação que viabiliza várias formas de raciocínio, que não se deixam (as formas) enquadrar nas regras da lógica convencional e que implicam em um relacionamento entre, pelo menos, dois interlocutores que procuram convencer ou refutar argumentos um do outro. Na Antigüidade Grega, o raciocínio próprio à argumentação era designado pela noção de ‘dialética’. Dialética concebida como meio de salientar o caráter crítico dos raciocínios articulados em situações de discussão, com vários graus de polemicidade em torno de questões controvertidas. No entanto, a partir do século XIX, esta noção passa a ser utilizada em outros contextos e com definições muito diferentes, marcada pela influência do hegelianismo e marxismo (THIOLLENT, 2000).

Marx (2002), ao defender o materialismo dialético, pretende superar a dialética hegeliana - a dialética do idealismo (doutrina filosófica que nega a realidade individual das coisas distintas do "eu" e só lhes admite a idéia). A dialética do materialismo, proposta por Marx (2002), considera a matéria como a única realidade e nega a existência da alma, de outra vida e de Deus. A realidade é contraditória, mas a contradição supera-se na síntese que é a "verdade" dos momentos superados. Marx insistia na filosofia revolucionária, capaz de demonstrar as contradições internas da sociedade de classes e as exigências de superação.

Reafirmando a opção pela pesquisa-ação na perspectiva argumentativa, como forma de mediação, para realizar a investigação a respeito de como os professores compreendem os processos formativos de alunos fora de faixa etária escolar, cabe destacar que, na construção do conhecimento e nos caminhos percorridos, existem diferentes abordagens. Segundo Frigotto (apud FAZENDA, 1993, p.07), “para ser materialista e histórica há que se dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular, e para tal, a mediação e a apropriação são necessárias e trazem a realidade objetiva e suas relações conflitantes,” uma vez que o conhecimento, no materialismo histórico, se dá na e pela *práxis*. Para que haja *práxis*, é essencial que o homem seja provocado a tomar consciência da sua realidade, para que possa problematizá-la, questioná-la e entender o porquê das condições da sua realidade.

Se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 1987, p.121).

A produção do quefazer tem seus fundamentos nas ciências básicas, das quais os alunos trabalhadores necessitam se apropriar para assumir uma atividade profissional consciente. A conscientização, categoria recorrente em Freire (1980), implica em ultrapassar a esfera da apreensão ingênua da realidade para chegar à esfera crítica.

A dialética marxista postula que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade, sendo dialética e pensamento - realidade, a um só tempo. A contradição, categoria fundamental e sempre presente na realidade, não é apenas contradição, mas unidade das contradições, porque nem natureza, nem sociedade são fixas, mas dinâmicas. A maneira como Marx (2002) analisou o 'trabalho', em *O Capital*, abre múltiplas possibilidades para o entendimento do mesmo. Segundo Lukács (1979b) o trabalho humano media a natureza e a sociedade, porque

através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza [...] O homem que trabalha 'utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre as coisas, de acordo com a sua finalidade' [...] e tão-somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. Essa conversão em coisas úteis, porém é um processo teleológico: 'no fim do processo de trabalho, emerge um resultado que já estava presente desde o início da idéia'(p.16).

Na investigação ao problematizar e buscar a compreensão sobre como os saberes teórico/práticos se articulam nos espaços educativos de formação de alunos da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio me deparei com as relações mais amplas, tais como relações entre trabalho e educação, a viabilidade do projeto político-pedagógico da escola, os referenciais dos professores, a especificidade de cada disciplina e o vislumbrar de uma prática pedagógica interdisciplinar.

4.2 AS SINALIZAÇÕES QUE MARCARAM A ESTRADA: OS CONDUTORES E OS PASSAGEIROS

Para acompanhar empiricamente o processo, utilizou-se como instrumentos de pesquisa, a entrevista, observações sistemáticas e o diário de campo. Optei pela entrevista como um instrumento de natureza semi-estruturada (Anexo B), dividida em duas partes. A primeira parte caracterizou os entrevistados, buscando definir o seu perfil em termos de faixa etária, escolaridade e experiência em Educação de Jovens e Adultos. Já a segunda parte teve como objetivo investigar como esses professores compreendem os processos educativos na Educação de Jovens e Adultos. Estava estruturada em torno de três focos: proposta da escola, áreas específicas de atuação na Educação de Jovens e Adultos, formação e saberes docentes.

Foram entrevistados os professores das diferentes áreas, sendo um professor de cada área do saber⁵⁴, assim constituídas: Ciências Humanas (Filosofia/Sociologia/Ensino Religioso) Ciências Sociais (História/Geografia) Ciências Exatas (Matemática, Química, Física) Ciências da Comunicação (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira), Expressão (Arte) e Corporeidade (Educação Física). Fiz a opção de incluir, também, as professoras de Arte e Educação Física, uma vez que estas áreas do saber, via de regra, são pouco valorizados nas escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Foram entrevistados inicialmente seis professores, no entanto, face à alteração no quadro de professores da escola, houve mudança de dois professores integrantes de pesquisa - um professor das Ciências da Comunicação e um das Ciências Exatas. Desta forma, dois novos professores dessas áreas do saber foram integrados ao processo de investigação-ação, tendo sido também entrevistados.

Além das entrevistas acompanhei as atividades da escola, observando-as sistematicamente, assessorando momentos de estudo, analisando o trabalho produzido pelos que, sujeitos desta pesquisa, disponibilizaram suas salas de aula para visitas e visualização do material produzido em pesquisas e outras atividades. Estas informações foram registradas num diário de campo, juntamente com as falas

⁵⁴ Na escola Estadual de Educação Básica as áreas do conhecimento são denominadas de campos do saber.

nas reuniões, oficinas e palestras, além das muitas conversas informais que enriqueceram a reflexão. Neste sentido, as contribuições da equipe diretiva da escola foram, também, muito relevantes.

5 CAMINHOS VISLUMBRADOS, PERCURSOS E TRILHAS PERCORRIDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM PROFESSORES DO ENSINO MEDIO

As trilhas percorridas permitem apontar algumas considerações a respeito sobre da Educação de Jovens e Adultos compartilhada por professores que atuam em diferentes áreas do saber, em nível de ensino médio, na escola participante de experiência de pesquisa-ação. Revelam também os objetivos e as funções que atribuem e esta modalidade de ensino, bem como o modo como situam a dimensão do trabalho na proposta educativa da escola e como articulam os saberes técnico-científicos com os saberes do mundo da vida dos alunos trabalhadores.

A Escola Estadual de Educação Básica pesquisada iniciou esse processo de caminhar por trilhas antes não vislumbradas e abrir estradas novas, em 2003, portanto praticamente há sete anos. A escola mantém a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos somente em nível de ensino médio.

Destaco que, ao acompanhar essa trajetória de implantação da modalidade de Educação de jovens e Adultos de nível médio, se ampliaram as condições para compreender mais realisticamente as implicações presentes na oferta de uma escolarização, historicamente vista na ótica das carências escolares, da exclusão e da negação dos direitos. As entrevistas foram sistematizadas e analisadas em torno de três eixos centrais.

O primeiro eixo transita pela proposta político-pedagógica da escola e articula a reflexão sobre a função e objetivos atribuídos à Educação de Jovens e Adultos pelos professores. O segundo eixo contempla a questão das diferentes áreas do saber, no que diz respeito à dimensão dada ao trabalho. Num terceiro eixo analiso a dimensão dos saberes dos professores; sua formação e articulação com os saberes dos alunos trabalhadores.

5.1 TRANSITANDO PELA PROPOSTA DA ESCOLA E PELA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A proposta político-pedagógica para a educação de jovens e adultos trabalhadores do ensino médio, da escola integrante da pesquisa, é resultado da sistematização das reflexões e avaliações feitas ao longo de vários anos. Atendendo a uma reivindicação da comunidade e com base nas diretrizes curriculares da

Educação de Jovens e Adultos dão os primeiros passos, em 2001. O ano de 2002⁵⁵ foi marcado pelas discussões e as estratégias iniciais na organização de um currículo ancorado na perspectiva teórico-metodológica das Totalidades de Conhecimento (BORGES, 1997). Esta perspectiva, entende o conhecimento como construção social, contextualizada e histórica, construído a partir do diálogo numa dimensão interdisciplinar. Ela reconhece e centra-se na compreensão de que aluno trabalhador é um ser social, que traz experiências de vida e conhecimentos acumulados em sua trajetória. É um sujeito cujas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e religiosas interagem no processo de construção do conhecimento, portanto, um sujeito capaz de elaborar, de forma autônoma, o seu tempo de aprendizagem escolar.

Em 2003, ano em que a escola iniciou a implantação do projeto, houve alternância de governo no Estado do RS. Em função de se tratar de uma escola mantida pelo Estado, as orientações foram alteradas e, como a escola não estava com o Regimento aprovado, foi orientada a mudar de perspectiva. O grupo de coordenação da Equipe de Supervisão da 17ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Rosa – RS, determinou que fosse alterada a denominação *Totalidades de Conhecimento* por *Fases* ou *Etapas*.

Após reuniões, questionamentos, manifestações, o grupo da escola optou por trabalhar com a perspectiva de *Etapas*, entendendo-a como “passos” da trajetória dos alunos trabalhadores na vida escolar” (Regimento Escolar, 2003). No entanto, nas *Etapas* pressupõe-se uma organização por níveis de conhecimento, envolvendo uma classificação homogeneizada. Isto, de certa forma, reproduz a seriação tradicional, apenas com outra denominação. A opção desta escola pela forma de organização curricular, foi restrita. Mesmo que cada escola seja reconhecida pela sua forma específica de definir seu currículo: propondo, selecionando, privilegiando, excluindo, silenciando conteúdos e posturas, tanto dos professores e alunos quanto de possíveis interesses das comunidades onde as escolas se localizam, o que se observa, na concretização da proposta desta escola, é, a interferência decisiva, do poder instituído.

⁵⁵ Este dado encontra-se nos registros das atas das reuniões pedagógicas da escola e foi complementado com informações obtidas em conversas informais com a Diretora da Escola e demais professores, registradas no Diário de Campo.

Faço este destaque porque este foi um primeiro e grande desgaste sofrido pelo grupo de professores da escola que, ao mesmo tempo em que se intimidou, criou algumas situações que serviram de motivo de luta. No entanto, por mais que o caminho fosse impeditivo e prescrito, as poucas possibilidades de efetivamente sustentar um currículo mais adequado à realidade destes alunos foram sendo mantidas e fortalecidas na escola. Uma forma de, a cada dia, a cada encontro com os alunos ampliar os espaços para fomentar a emancipação, o reconhecimento e a consolidação das trajetórias dos que foram excluídos da escola, em outros tempos. Afirma Castro (sete anos de experiência em EJA), “A EJA é a única forma para nossos alunos voltar à escola.” Mesmo adequando a questão curricular às exigências externas, a escola conseguiu alterar, inclusive, algumas das características encontradas no seu interior. Explicitando melhor, a inovação que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi desenhando, mobilizou a prática pedagógica do ensino convencional. No caso específico, a organização de momentos sistemáticos de leitura, a definição de um lema e de eixos temáticos, enfim, houve uma mobilização em toda a escola.

A Educação de Jovens e Adultos têm desafiado dimensões organizativas diferenciadas e, mesmo que atrelada a uma série de impedimentos, consegue transgredir com mais facilidade, o que nas escolas convencionais, se cristalizou. A produção nesta modalidade de ensino tem trazido também, uma contribuição importante para entendermos como acontecem os processos educativos.

Há organizações pedagógicas que iniciaram na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e que hoje são adotadas pela escola convencional, também. A organização pedagógica em torno de um tema que a escola elege, a partir do qual cada Etapa define um eixo central e um eixo articulador do componente curricular, ilustra um tipo de inovação que foi gerada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, transladada para o ensino convencional.

A partir das falas da comunidade são selecionados conceitos básicos, por exemplo: valorização e confiança, e, então, estabelecidos os conhecimentos (conteúdos específicos do componente curricular), a partir dos quais se estabelece as competências e habilidades. Para concretizar a proposta político-pedagógica, os professores realizam seminários sistemáticos de modo a organizar um trabalho interdisciplinar. Um exemplo da utilização deste tipo de organização na escola

pesquisada é apresentado a seguir de forma esquemática, de uma das Etapas, destacando cinco dos treze⁵⁶ diferentes componentes curriculares:

Eixo central da Etapa 1: *Reconhecer-se como cidadão para conquistar sua inclusão social.*

Componente curricular: **Língua Portuguesa**

Eixo do componente curricular: *Possibilitar a compreensão da leitura e da escrita a partir de experiências orais e escritas, os mais variados tipos de textos, de maneira que oportunize suas vivências culturais.*

Visão da comunidade	Conceito	Conteúdos conhecidos	Competências e Habilidades
Fala de um aluno da comunidade: Minha expectativa em relação aos estudos continua cada vez melhor, pois eu pensava que não aprenderia muito, mas eu estou aprendendo muito e estou satisfeito.	Valorização confiança	Textos Elementos da narração	Produzir textos de caráter narrativo; Ler apresentando boa dicção.

Fonte: Plano de Estudo da escola pesquisada.

Eixo central da Etapa 1: *Reconhecer-se como cidadão para conquistar sua inclusão social.*

Componente curricular: **Educação Física**

Eixo do componente curricular: Reconhecer a importância da atividade física para saúde.

Visão da comunidade	Conceito	Conteúdos conhecidos	Competências e Habilidades
Fala de um aluno da comunidade: Minha expectativa em relação aos estudos continua cada vez melhor, pois eu pensava que não aprenderia muito, mas eu estou aprendendo muito e estou satisfeito.	Valorização confiança	Benefícios da atividade física	Reconhecer a importância do estilo de vida ativo; Analisar a atividade física como benéfica na prevenção de doenças.

Fonte: Plano de Estudo da escola pesquisada.

⁵⁶ Na Etapa 1 os alunos têm treze componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna: Língua Inglesa, Matemática, Química, Física, Biologia, Química, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Física. Optei por um de cada.

Eixo central da Etapa 1: *Reconhecer-se como cidadão para conquistar sua inclusão social.*

Componente curricular: **História**

Eixo do componente curricular: Compreender o tempo e situar-se no espaço através da leitura de fontes históricas diferentes.

Visão da comunidade	Conceito	Conteúdos conhecidos	Competências e Habilidades
Fala de um aluno da comunidade: Minha expectativa em relação aos estudos continua cada vez melhor, pois eu pensava que não aprenderia muito, mas eu estou aprendendo muito e estou satisfeito.	Valorização confiança	A história do Brasil Os povos indígenas	Compreender a História como um processo vivo, articulando passado com presente, centralizando-se na história do Brasil antes da chegada dos portugueses.

Fonte: Plano de Estudo da escola pesquisada.

Eixo central da Etapa 1: *Reconhecer-se como cidadão para conquistar sua inclusão social.*

Componente curricular: **Arte**

Eixo do componente curricular: Desenvolver as potencialidades para construir conceitos que habilitem para a percepção de expressões plásticas artísticas de seu meio.

Visão da comunidade	Conceito	Conteúdos conhecidos	Competências e Habilidades
Fala de um aluno da comunidade: Minha expectativa em relação aos estudos continua cada vez melhor, pois eu pensava que não aprenderia muito, mas eu estou aprendendo muito e estou satisfeito.	Valorização confiança	Triângulo de cores Confecção de mosaico	Proporcionar a aprendizagem sobre as cores primárias, secundárias e terciárias, produzindo diversas formas e manifestações artísticas.

Fonte: Plano de Estudo da escola pesquisada.

Eixo central da Etapa 1: *Reconhecer-se como cidadão para conquistar sua inclusão social.*

Componente curricular: **Matemática**

Eixo do componente curricular: Ler, compreender e resolver problemas do cotidiano envolvendo as quatro operações matemáticas.

Visão da comunidade	Conceito	Conteúdos conhecidos	Competências e Habilidades
Fala de um aluno da comunidade: Minha expectativa em relação aos estudos continua cada vez melhor, pois eu pensava que não aprenderia muito, mas eu estou aprendendo muito e estou satisfeito.	Valorização confiança	Operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão).	Identificar e entender o uso de diferentes tipos de operações no cotidiano.

Fonte: Plano de Estudo da escola pesquisada.

Importa destacar que não se trata de uma organização curricular engessada, estática. Esta forma é apenas ponto de partida, uma referência para as possíveis articulações didático-pedagógicas.

5.1.1 Proposta político-pedagógica da escola

A análise da proposta político-pedagógica da escola pesquisada, permite afirmar que a oferta diferenciada, principalmente em relação aos tempos, é a condição básica que cria possibilidades de acesso e permanência. Uma organização curricular mais apropriada, um tempo escolar menos rígido e uma maior flexibilidade na organização dos espaços possibilitam a educação e a formação de alunos trabalhadores. Afirma a professora Claudia (cinco anos de experiência em EJA)

A EJA, eu acho que possibilita muito para o educando. Na EJA, *ele tem a oportunidade de fazer seu próprio tempo*, então se ele quer fazer mais rápido o ensino médio, ou no espaço de tempo maior.

A possibilidade de conjugar os tempos escolares dos seis semestres letivos (os 3 anos do ensino médio) em três⁵⁷ semestres, foi uma estratégia pedagógica elaborada pelos professores, após o segundo ano de experiência da proposta de Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada⁵⁸. Inicialmente, não havia a determinação de um tempo mínimo. Isto causava dificuldades, no sentido da convivência e de construção de uma perspectiva para além da certificação. O sujeito se importava menos com atividades de formação humana e insistia no aligeiramento da conclusão do ensino médio, não dando importância ao processo de aprendizagem, e sim à certificação. Ao estabelecer um semestre para cada Etapa, o aluno compreendia que era condição permanecer na escola pelo menos um ano e meio para concluir o ensino médio. Considero que isto foi oportuno para superar e evitar as improvisações e amadorismos que se espalhavam, sobretudo no senso comum das pessoas, de que na Educação de Jovens e Adultos vale qualquer coisa. Foi, também, uma forma de não jogar fora a rica oportunidade e abertura que caracteriza a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Adequar os processos organizativos para dar condições aos jovens e adultos de estudar é desafiador, como afirma Eduardo (dois anos de experiência em EJA) “Eu não tinha experiência de trabalhar com jovens e adultos, para mim a proposta da EJA, ela foi bem desafiadora, diferente, e no início tive dificuldades, em virtude de nunca ter trabalhado com este tipo de alunos.”

É importante reconhecer que os impactos das políticas de inclusão que, a partir da Constituição Federal de 1988, inauguram no texto legal a escola como direito de todos, se operacionalizam no universo da escola pelo comprometimento dos seus profissionais com o desenvolvimento de práticas inclusivas. Conforme Tardif (2008) pontua, um projeto de formação, e o programa que dele resulta devem apoiar-se numa visão coerente e partilhada por uma comunidade educativa, isto é, pelo conjunto dos atores que contribuem para a formação e que dela participam.

A definição dessa concepção diferenciada, ou seja, a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em tempos reduzidos requer que o professor compreenda que esta organização curricular exige certo número de escolhas

⁵⁷ Segundo a Lei 9394/96 Art. 35 “O ensino médio, etapa final da educação básica tem a duração mínima de três anos.” Considerando que a modalidade EJA pode organizar seus tempos conforme as necessidades dos alunos trabalhadores, nesta escola, a opção foi determinar um tempo mínimo.

⁵⁸ Embora tivesse acompanhado a escola pesquisada desde 2003, é, em 2006, no contexto da pesquisa-ação, que minha atuação se faz de forma mais sistemática.

educativas e curriculares. Porém, há uma enorme dificuldade apontada pelos entrevistados, neste sentido, em função da grande rotatividade de alunos e também de professores. Alunos, cada vez mais novos e, professores, cada vez mais sobrecarregados, completando sua carga horária semanal em propostas de escolas que, no turno da noite, ofertam Educação de Jovens e Adultos.

Independentemente da carga horária, a questão é que estes professores se constituem a partir dos saberes de sua experiência, uma vez que, nos processos de formação acadêmica, não foram abordados estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos. As experiências que marcam a trajetória desses professores é quase sempre, apenas, a experiência de trabalhar seus saberes com alunos de faixa etária escolar, e, portanto, legalmente obrigados a freqüentarem a escola. Assim, muitos professores se percebem frente a uma realidade que exige a inovação, a criação de práticas que antes não ousavam propor,

Essa incerteza ou dificuldade inicial é relatada por um professor que, inclusive, reivindicou um manual. Cassiano (dois meses de experiência em EJA)⁵⁹

Eu sei muito pouco sobre isso (estava se referindo à Educação de Jovens e Adultos), nós aqui até estamos carecendo de ter um manual da EJA, dentro do nosso material permanente para que a gente esteja sempre refletindo sobre isto. Mas, eu acredito que, dentro da minha visão, neste pouco tempo que estou aqui, penso que a EJA não pode ser isto. Mas, nós estamos sozinhos, muitas vezes... com um ensino médio meio disfarçado.

Conforme postulado na tese, os paradigmas pedagógicos existentes hoje são insuficientes para atender as demandas dos alunos trabalhadores da educação de jovens e adultos, em nível de ensino médio, porque, ao perceber as trajetórias de saberes fragmentados dos alunos trabalhadores, é necessário um conhecimento que extrapole as organizações curriculares lineares. Segundo Arroyo (2005), o sonho da escola é que todas as trajetórias escolares sejam lineares, sempre progredindo, sem quebras, subindo as séries, sem escorregar em ritmos acelerados. Qualquer aluno que não consiga avançar segundo essa linearidade é catalogado como aluno com problema de aprendizagem, mesmo que seja aluno de idade regular.

⁵⁹ Evandro foi um dos quatro professores da Língua Portuguesa que esteve na escola, para completar carga horária. Como a troca de professores foi muito freqüente, considero que seu depoimento revela a dificuldade de muitas escolas e professores, na sustentação de propostas mais conseqüentes em Educação de Jovens e Adultos.

A padronização dos processos educativos não é a proposta mais adequada, nem para a escola convencional, muito menos com alunos, jovens e adultos, fora de faixa etária escolar, em processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Arroyo (2005, p.36), “qualquer proposta de EJA que acredite em linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, negação de qualquer linearidade.”

5.1.2 Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos

Ao analisarmos o aspecto que envolve os objetivos da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que, apesar das dificuldades de alguns professores em superar a linearidade, que marca muito a escola convencional e a vida de professores, a proposta desta escola é referência formal para pensar-se e repensar-se os processos educativos do mundo da escola e do mundo do trabalho. Entendo que os dois mundos (escola/trabalho), mesmo que distintos, necessariamente demandam uma conciliação mais estável. Uma conciliação que objetive cada vez mais a aproximação dos que nele vivem e nele constroem sua história de vida. Segundo Marques (1996, p. 145), cabe ao projeto político-pedagógico da escola “realizar essa tão necessária articulação do instituinte com o instituído, da vida concretamente vivida dia a dia com as condições sociais e materiais necessárias à continuidade das ações numa forma conjunturalmente possível.”

Neste sentido, há um esforço permanente, por parte dos professores, de resgatar a identidade da escola como espaço de construção da cidadania, atendendo assim à dimensão social dos alunos que, marcados pelas condições que o mundo do trabalho lhes impõe, querem respostas imediatas. Para tanto, os objetivos que buscam implementar são voltados à construção de uma educação cidadã. Afirmo Claudia (cinco anos de experiência em EJA):

Meu objetivo é principalmente a *cidadania*, fazer com que eles não se sintam trabalhadores frustrados. E principalmente, vejo assim, que eles saiam *críticos*, que a maioria dos nossos alunos aceita tudo que tu falar, no início, eles não criticam, eles não têm opinião própria, é o que o patrão diz, é o que foi dito em casa, então *quando ele começa a ter a idéia própria dele consegue avançar*.

Nesta mesma perspectiva Juliane (oito anos de experiência em EJA), confirma: o objetivo é “atender aos jovens e adultos que vêm à procura de um saber, *eles vêm porque o emprego está exigindo*, a maioria vêm por causa disso, outros *vêm porque são excluídos da escola regular*.”

A ação educativa e a atuação como um todo na escola se torna válida à medida que são definidas intencionalidades coletivas de trabalho, em termos de uma proposta político- pedagógica, a que defina, com clareza, a identidade da escola. Essa identidade pode ser entendida como o rumo, a direção do *caminho que se faz, caminhando*. “Sem uma definição clara e objetiva, a prática da escola geralmente se restringe à perpetuação da sociedade dos desiguais” (LUFT, 1998, p.68). É o que afirma Eduarda (dois anos de experiência em EJA), “nosso objetivo é *possibilitar uma visão de outras culturas, de conhecimentos novos, não só o conhecimento de sala de aula*, mas uma proposta com objetivos desafiadores.”

Amanda (cinco anos de experiência em EJA) reforça esta mesma idéia, afirmando a importância da continuidade dos estudos daqueles que retornam à escola.

Eu acho que o objetivo principal da EJA é buscar com que eles se desenvolvam para que não parem aqui e continuem adiante para que *busquem mais conhecimento, que busquem uma profissionalização melhor para eles, mas acima de tudo, dignidade* (AMANDA, cinco anos de experiência em EJA).

A professora Amanda desenha uma trajetória diferente para os que retornam à escola e, em grande medida, nas suas práticas consegue responder a este propósito. É uma tentativa de mudar a rota dos que sempre foram excluídos. O aluno trabalhador vem marcado, muitas vezes, pela imposição das filas do mundo trabalho, às vezes com uma obrigatoriedade de ter certificação num tempo determinado pelo seu posto de trabalho. O trabalho é o fato social que, mais claramente, evidencia a exclusão social. Não somente pelas filas cotidianas de desempregados nas ruas, ou nas telas de televisão, mas, também, porque existe uma forte identificação com o projeto da modernidade, para o qual trabalho assalariado se caracteriza como central, porque é um trabalho protegido. Protegido, porque prevê férias, décimo terceiro, seguro desemprego, aposentadoria – o que, de certa forma, tranquiliza. Assim, para se manterem incluídos socialmente, jovens e adultos buscam, sem muito questionar, retornar à escola e/ou mesmo realizar cursos

de qualificação e requalificação para o trabalho. Isto, segundo Frigotto (2005a), representa uma ilusão, pois esses geram, atualmente, muito mais uma promessa de empregabilidade do que a garantia de manutenção e/ou viabilização da vaga, ou posto de trabalho.

Portanto no que tange aos objetivos da Educação de Jovens e Adultos, as convergências dos professores vão no sentido de que apenas oportunizar a modalidade de ensino de forma diferenciada, é insuficiente. Entendem eles, de que é preciso, atender às necessidades e às especificidades dos alunos, no sentido de viabilizar o direito à educação com qualidade.

5.1.3 A Função da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos como espaço de alfabetização e de escolarização não é invenção. É condição existencial que vem sendo conquistada por jovens e adultos que freqüentam os programas da modalidade de ensino. Equacionar o direito à formação como humanos remete à *Pedagogia do Oprimido, da Libertação, da Emancipação* e pressupõe mais sensibilidade pedagógica do que escolar. Para atender a esta expectativa, qual então, a função da Educação de Jovens e Adultos?

Os professores entrevistados são unânimes nas suas respostas a esta questão. Todos percebem a presença dos alunos na escola, principalmente num primeiro momento, com a pretensão única da certificação. No entanto, igualmente a grande maioria (sete dos oito entrevistados), indica a importância de, paulatinamente, trabalhar processos de inclusão, com dimensões relacionadas aos processos de exclusão vivenciados por seus alunos. Destacam os professores que isto significa oportunizar itinerários formativos que contemplem a perspectiva profissional e humana, respeitando a trajetória de cada um e, sua relação com o contexto social. Uma função que vem desafiando o fazer pedagógico, ao mesmo tempo que carrega fortes articulações sociais.

Num primeiro momento a busca pela certificação é a pretensão dos alunos das classes de Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, afirma Amanda (cinco anos de experiência em EJA),

Os nossos alunos chegam e não têm objetivo nenhum, além da certificação, no entanto, não podemos permitir que saiam daqui com este objetivo, apenas.

Este depoimento é reforçado pela mesma professora, em outro momento. Afirma ela:

Para muitos ainda importa o diploma na mão, mas eu acho que se nós conseguíssemos trabalhar a questão do conhecimento vinculado à prática, ao dia a dia, dar mais significado pra isso, por um lado estaríamos valorizando mais aquela pessoa enquanto indivíduo. Acho a grande dificuldade da nossa sociedade, essa desvalorização do ser humano (AMANDA, cinco anos de experiência em EJA).

Na mesma perspectiva Marta (três meses de experiência em EJA) confirma: “A gente encontra alunos que dizem que só querem o canudo. Eles sabem que a educação faz um grande diferencial, mas para construir a inclusão precisam mais do que um canudo.”

Esta insistência na certificação se deve, basicamente, às exigências do mercado de trabalho. Neste contexto, está à relevância do trabalho didático-pedagógico, que reside, justamente em avaliar de forma criteriosa a relação escola e trabalho. A escolarização nunca foi à garantia de conquista de emprego.

Claudia (cinco anos de experiência em EJA) comenta:

A gente sempre fala que “não é a educação que vai lhe dar o emprego, mas é um subsídio a mais”, então é essa ponte que vai ajudar. Cada um faz a sua caminhada, porque assim, têm uns que sabem muita prática, mas pouca teoria. Daí a oportunidade de nos encaminhamentos da escola perceber as necessidades dos que a freqüentam.

Evidentemente que esta aprendizagem da docência se constrói aos poucos nas relações entre colegas, nos processos de formação da escola e fora da escola. Por sua vez, Eduardo (dois anos de experiência em EJA) refere:

Com o passar do tempo, assim, eu percebi que o que identifica a metodologia de trabalho, a função da EJA, hoje é para mim a forma de maior inclusão possível, quer dizer, você consegue fazer com que o aluno realmente interaja com a escola. Sair daquela mesmice do aluno simplesmente vir para escola, na verdade o objetivo da EJA é incluir quem foi excluído.

Na mesma compreensão, Juliane (oito anos de experiência em EJA) afirma:

Na minha concepção a função da EJA é a inclusão, eles estiveram tanto tempo fora da escola, do ambiente escolar e muitas vezes da sociedade também, que discrimina eles, muitas vezes por eles não ter um diploma, o canudo, a certificação.

Tais depoimentos remetem à compreensão da exclusão como um processo de precariedade e destruição de valores. Nessa condição, qual a possibilidade de construir-se formas de inclusão? Os processos de desumanização fragilizam as tentativas de construção da cidadania. De acordo com Boneti (1997, p. 205), é necessário considerar que a “exclusão social é uma só e se manifesta num mesmo processo, começando pela exclusão social da esfera produtiva até chegar à cidadania.” O autor salienta também que estudar a exclusão social implica, necessariamente, examinar a função do Estado, isto porque, à medida que o Estado promove o desenvolvimento, mas não democratiza o acesso aos bens produzidos, promove a desigualdade, ou seja, produz um processo de diferenciação social que fomenta a produção dos excluídos.

Na verdade, “a exclusão é uma estratégia e não um resultado acidental” (BONETI, 1997, p. 206). Obviamente que isto se produz com muita sutileza e sempre numa correlação de forças, carregadas de explicações fragmentadas. Para compreender a produção destes processos de exclusão é fundamental olhar-se para o todo. O Estado assume parte dos custos da sobrevivência dos excluídos, justamente para camuflar sua participação. Ao comentar a questão sobre que função atribui à Educação de Jovens e Adultos Eduardo (dois anos de experiência e EJA) destaca: “*me preocupo em mudar a mentalidade deles, torná-los cidadãos, nós temos que mudar nossos hábitos, porque seguimos o que a sociedade manda, isto não inclui, muito ao contrário exclui.*”

Há vários caminhos sendo trilhados na luta pela garantia do reconhecimento dos direitos humanos, criando-se espaços para mudar as estruturas, que oprimem e excluem, milhares de jovens e adultos do trabalho, da moradia, da cultura, da educação. Afirma Claudia (cinco anos de experiência em EJA)

O educando não vêm para recuperar algo que deixou de aprender, ele não vem para isto, ele vem para se certificar primeiramente e depois para se inserir no hoje, para dar mais significado a tudo que acontece no dia a dia, para ele ter entendimento do mundo que está em volta dele. Com todas as mudanças e transformações que estão ocorrendo assim, de maneira muito rápida, eles ficam um pouco perdidos, na verdade estão um pouco perdidos.

O depoimento instiga-nos a repensar a função da modalidade de Educação de Jovens e Adultos porque muitas vezes se pretende recuperar processos, o que não é possível. O termo *recuperar* é utilizado por Coombs (1976), enquanto Lowe (1976), utiliza, para a mesma perspectiva, *remediar*. Ambos referem a inviabilidade de, nesta modalidade de ensino, produzir tais efeitos. Conforme Baquero (2007, p.102), “Reduzir a Educação de Jovens e Adultos à educação compensatória é precário para trabalhadores que retornam à escola.” Além do mais, nesse equacionamento, a Educação de Jovens e Adultos não sai de sua condição onde sempre esteve: um remédio para suprir carências, seja de alfabetização, de escolarização, seja de fome e exclusão do que a sociedade e o Estado fizeram do protagonismo ameaçador que nossa cultura vê nos setores populares (ARROYO, 2005). Assim, o importante é que a viagem pela escola mude o olhar e, seja, de fato, para construir algo novo, no sentido de que se priorize a vida humana.

Mudar o olhar significa reconhecer os jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Segundo Arroyo (2005, p. 23). “Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação”.

O olhar diferenciado nos remete enunciar a construção de outras perspectivas, porque contribui para ver o que efetivamente acontece nesse espaço. Os olhares viciados, estereotipados, cristalizados, não atendem ao projeto de formação de nenhum aluno, muito menos de alunos pouco escolarizados. Segundo Castro (sete anos de experiência em EJA)

Eu ainda acho *que esta questão do olhar de que EJA é compensatória*, isto também é um atraso, acho que nós como profissionais e como professores que atuamos dentro desta modalidade, *temos que ter um olhar diferente*, e neste sentido temos que crescer bastante ainda.

Numa dimensão oposta a esta compreensão está o depoimento do professor Cassiano (dois meses de experiência em EJA),

Às vezes, parece que apenas fazemos um Ensino Médio um pouco mais *light*, *apenas diplomamos*, *é preciso exigir conhecimentos*, porque o mercado não pergunta em que escola você estudou.

Obviamente que não se trata de “facilitar” o processo de formação destes jovens e adultos, mas é fundamental um olhar diferenciado nos currículos da Educação de Jovens e Adultos.

As possibilidades de reconfigurar os espaços educativos da Educação de Jovens e Adultos necessariamente perpassam a mudança do olhar dos que atuam na escola que oferta essa modalidade de ensino. Para Arroyo (2005), são as compreensões que os professores vão ampliando que denotam um protagonismo positivo para os alunos que buscam sua escolarização, fora de faixa etária escolar. Os jovens e adultos provenientes de classes populares não são acidentados ocasionais que abandonaram a escola gratuitamente. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos.

No mundo do emprego, de antemão já está descartada a possibilidade de total inclusão. Há desemprego *com* e *sem* certificado, pois não há mais como confundir as exclusões com o credenciamento do sistema educacional. O desafio se volta ao aprender a pensar. Segundo Stoer; Magalhães; Rodrigues (2004, p. 9),

Curiosamente, à medida que o processo de acumulação do capitalista se globalizou, transformaram-se profundamente os processos de denúncia e de reivindicação, na medida em que, se antes lutavam contra a exploração do trabalho pelo capital, agora os movimentos dos trabalhadores são obrigados a lutar pela oportunidade de serem explorados pelo capital.

Na sociedade industrial, o movimento operário era marcado pela luta por melhores condições de trabalho e, principalmente, por salários mais dignos. As greves eram meio de resistência às imposições do capital e as forças sindicais se valiam dessa arma para barganhar conquistas e amenizar os processos de exploração e dominação. No entanto, na sociedade globalizada, a exclusão se constitui pelo explorado, aquele que é necessário para o mercado, e pelo, que é o excluído, ou seja, aquele que já não é mais necessário para o mercado.

Porém, justo estes explorados e/ou excluídos são os passageiros que o condutor da viagem da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos encontra na escola. Passageiros estes que, com escolaridade interrompida, sobrevivem às mais rudes ameaças, mesmo discordando, a tendência é a submissão às exigências estabelecidas para evitar ser incluído à condição de maior exclusão. Entre excluído e explorado, a grande maioria prefere se submeter à

condição de explorado, independentemente dos mecanismos de operação, pois se trata de sobreviver. Portanto, há pessoas necessárias e as que, para as leis do mercado, são descartáveis, desnecessárias ou mesmo supérfluas. Afirma Marques (1997, p. 7):

Estamos todos subordinados à mão invisível do mercado. Detentores dos meios de produção e proletários, cujo único objetivo é manter a prole necessária ao bom funcionamento da máquina, estamos todos subordinados às mesmas engrenagens do mercado livre por dispensar de nossas ingerências e cuidados. Nada podendo fazer, nos unamos para juntos participarmos dessa liberdade única de sermos mercadoria e assim gozarmos das benesses consumistas do livre mercado. O canto da sereia agora é o da liberdade de não pensar, da liberdade de sermos prazerosamente conduzidos pelos mecanismos do livre mercado.

Entretanto, mesmo frente a essas condições, há indicadores de que a consciência dos direitos vem avançando, como, no caso, a busca pela escolarização. Ao insistir numa proposta político-pedagógica, nessa perspectiva, a escola atende melhor às necessidades, os desejos e os objetivos dos alunos trabalhadores. Uma reavaliação periódica permite um processo de ressignificação permanente. Além do mais, a participação de todos (alunos, professores, comunidade) é a forma de legitimar o projeto, na medida em que torna toda a comunidade responsável pela sua sustentação. Conforme Claudia (cinco anos de experiência em EJA),

A EJA é positiva pois a comunidade tinha necessidade de ter um ensino diferenciado para aquelas pessoas que estavam fora da escola há muito tempo. Então, isto possibilita a volta aos estudos daqueles que querem, às vezes, por motivos pessoais, às vezes por motivos realmente profissionais, conseguir ter um ensino médio.

O depoimento assegura uma especificidade para a Educação de Jovens e Adultos. O ensino diferenciado ao qual a entrevistada se refere reforça as proposições do grupo de efetivamente atender às necessidades dos alunos. Vem daí a principal relevância de processos educativos pensados e articulados de modo coletivo. A proposta político-pedagógica de uma escola requer a constituição do grupo. Um grupo que se constrói através do confronto, das divergências, da constatação de que têm saberes, mas não domina todos, nem por isso é inferior, apenas diferente. Um grupo onde as crenças possam ser questionadas. Onde as

peças possam se reunir para trabalhar com as diferenças no sentido constitutivo, em um processo de construção da identidade do grupo e de si mesmo. Conforme Madalena Freire (2001, p.6) assinala, “grupo não é um amontoado onde todos pensam, sonham e desejam a mesma coisa.” Pelo contrário, o grupo é onde, através do confronto com as divergências, com o novo, cada participante se analisa e se mobiliza para mudar suas práticas de modo a consolidar a proposta que juntos elaboraram. Segundo Amanda (cinco anos de experiência em EJA),

Ainda há muita gente que hoje dá muita importância para as questões técnicas, para a questão do raciocínio lógico, e tal, um dia ainda vai se dar conta de que perdeu um pouco o rumo da coisa quando não pensou que o outro lado poderia ter contribuído bem mais.

A professora se refere aos que ainda insistem, demasiadamente, no currículo prescrito e não consideram a realidade dos alunos. Isto não desmerece as questões técnicas e de raciocínio, apenas entende que estas não podem ser sobrepostas à vida e às necessidades mais importantes e urgentes dos alunos. A professora compreende que faz parte do processo do planejamento coletivo apontar, discutir e analisar estas questões e aos poucos, superá-las, de modo a avançar efetivamente para construção de uma formação que expresse e contemple as diversidades humanas e sociais, superando a função compensatória.

Um projeto coletivo é sempre desafiador. Conforme uma constatação da professora Juliane (oito anos de experiência em EJA), “Não adianta a gente pensar projetos para outros realizarem. Nós temos que começar por atitudes, porque muitos falam e depois não mudam.” Nos momentos de discussão com os professores percebeu-se que a quase totalidade (sete de oito) dos professores entrevistados aposta numa Educação de Jovens e Adultos ancorada na perspectiva da inclusão. Inclusão entendida como um abrir-se à diversidade e à organização de práticas interdisciplinares heterogêneas, que sejam capazes de respeitar as diferenças e as especificidades do aluno que trabalha.

A compreensão dessa questão por parte dos professores é, no meu entender, decisiva. Ela é um indicativo de que a Educação de Jovens e Adultos vem caminhando em outras trilhas, alargando a dimensão da abordagem pedagógica, possibilitando que a formação e a educação dos alunos trabalhadores seja, como insiste Arroyo (2005), reconfigurada, evidenciando um reconhecimento às

especificidades das trajetórias de vida e às formas complexas em que se enredam as trajetórias humanas e as trajetórias escolares.

Observar estes processos permite concluir que os objetivos e a compreensão dos professores sobre a da Educação de Jovens e Adultos vêm sendo operacionalizados em situações concretas, protagonizando trajetórias de formação e humanização. Isto verifica-se no esforço de cada professor que, nas diferentes áreas do saber, articula os seus saberes didático-pedagógicos, científicos, culturais aos de seus alunos. A reflexão que se segue incide sobre esta dimensão, envolvendo o contexto do ensino médio.

5.2 TRANSITANDO PELAS DIFERENTES ÁREAS DO SABER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO

Os professores, sujeitos da pesquisa, atuam no nível médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite. Todos receberam, como formação inicial, uma graduação específica dentro de sua área, e nenhuma referência sobre a Educação de Jovens e Adultos. Todos os professores entrevistados⁶⁰ são trabalhadores em um terceiro turno de trabalho. Apenas um deles trabalha com alunos da Educação de Jovens e Adultos durante o dia, e numa realidade bastante atípica, a do Presídio Municipal. Considero fundamental a identificação de quem são estes professores pois, segundo Tardif (2005, p.17), “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.”

O questionamento proposto aos professores foi sobre como percebem a contribuição dos conhecimentos da sua área de atuação na vida dos alunos trabalhadores e, como perpassa o conceito trabalho na abordagem dos conhecimentos.

As contribuições são compreendidas pelos professores basicamente em função das especificidades de sua área. Vejamos nos depoimentos. Marta (três meses de experiência em EJA, professora de Língua Portuguesa), afirma:

⁶⁰ As entrevistas foram feitas considerando as cinco áreas que já destaquei, mas em função das alterações de professores na escola, o número de entrevistados é de oito professores.

As contribuições da Língua Portuguesa são imprescindíveis. *E gosto muito de trabalhar com a oralidade, eu acho que o aluno tem que saber se expressar, ter uma postura, saber falar, perder a timidez. É uma dificuldade, eles são receosos, eles têm medo de se expressar.* Eu faço muita leitura e peço para que expressem sua idéia. Eles têm medo de reprovar, de eu reprovar as idéias, eu os faço pensar e falar, depois da expressão oral, trabalho textos, após uma boa discussão é mais fácil fazer à escrita.

Já Amanda (cinco anos de experiência em EJA, professora de Arte) refere:

Eu trabalho com a questão da identidade, do pensamento, da expressão e que pra poder fazer este trabalho eu me envolvo com outras áreas, então vou relacionando a Literatura, a História, eu vou trazendo coisas do cotidiano também. Eu penso que a gente tem uma crise de criatividade. Ser criativo não é só inventar uma coisa que seja boa lá na aula de Arte, ou lá num determinado lugar. Ser criativo hoje é necessário pra viver.

Juliane (oito anos de experiência em EJA) professora de Educação Física), ao responder ao questionamento proposto, destaca como foi modificado sua proposta de trabalho, no campo da Educação Física, e assumindo uma concepção de formação mais compreensiva, nesta área, distanciando-se do trabalho do desporto em si para focalizar a questão da qualidade de vida, numa proposta interdisciplinar.

Antes eu até me preocupava com o desporto, mas hoje é com a qualidade de vida. A gente faz caminhada, lê artigos sobre alimentação, o físico, o bonito, o padrão, *nós temos que ter uma visão de que nosso corpo está bem quando está saudável, e percebe que a proposta é maior, é interdisciplinar.* Durante as Olimpíadas a gente leu reportagens de vários jornais e fizemos um painel, O PODIUM da minha vida, ou seja, o que coloco em primeiro lugar na minha vida? No primeiro momento diziam, não sei, mas, de repente, se deram conta que família, escola (até um colocou que eu era o segundo lugar no Podium porque teria mudado a vida dele) ...(JULIANE, oito anos de experiência em EJA)

Claudia (cinco anos de experiência em EJA) afirma que “não adianta avançar sem conhecimento. Por isso, procuro contribuir com os conceitos básicos (da Filosofia, da Sociologia e do Ensino Religioso), muitos ainda precisam desta clareza.” A professora de Ciências Humanas entende que é fundamental o aluno “saber fazer uma relação passado-presente. Criar parâmetros, criar espaços para ver, sentir, perceber e entender que o presente tem a ver com o passado. Neste sentido acho que podemos contribuir para ampliar a visão deles.” Estabelecer tais relações pressupõe conhecimentos interdisciplinares e humildade para reconhecer as limitações.

Durante a investigação houve momentos de muitas dificuldades, em relação a como abordar os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento de modo interdisciplinar. Segundo Amanda (cinco anos de experiência em EJA)

Eu gostaria de mais estudo, encontros e orientação. Pela formação que tive (me formei em 1990), então era diferente, não era assim interdisciplinar, a gente tem dificuldade para fazer isto, na verdade, a gente inventa, mas fica na dúvida se de fato contribui com a vida dos alunos.

O depoimento da professora revela duas lacunas no seu processo de formação: uma delas, relacionada aos conceitos do trabalho interdisciplinar; a outra dificuldade, diz respeito à forma de articular os conhecimentos específicos da sua área de conhecimento ao mundo da vida. Neste sentido ela reconhece que sua contribuição é limitada.

Apesar das dificuldades, muitos foram os avanços no sentido de repensar os processos de educação dos alunos trabalhadores de nível de ensino médio, e percebe-se que há uma grande preocupação por parte dos professores em viabilizar um pensar e agir interdisciplinar e coletivo. Obviamente que se trata de um ponto de partida para o estudo de uma problemática complexa, mas que pode contribuir para o desenvolvimento de propostas menos excludentes.

O segundo aspecto importante, aqui, está em identificar como perpassa o conceito trabalho na abordagem dos conhecimentos das diferentes áreas do saber, incluindo-se a forma de como professor concebe o seu trabalho.

Dar uma resposta, neste universo do trabalho, é algo complexo e, no que tange à questão metodológica, entendo que os encontros diários⁶¹ de uma hora contribuíram para, aos poucos, planejar-se de modo mais coletivo a dimensão interdisciplinar. É uma aprendizagem que ainda carece de mais tempo, segundo os professores:

Sempre falta tempo e a gente gostaria de ter mais práticas, de sabe utilizar mais isto, não tanto na teoria, mas as dinâmicas na nossa formação, a gente pode aproveitar em sala de aula, mas eu gostaria de ter mais cursos específicos de Matemática sobre isto, quanto os da EJA, especificamente da EJA, porque falta esta profissionalização. (EDUARDA, dois anos de experiência em EJA)

⁶¹ Desde 2008, as orientações da Secretaria de Educação do Estado do RS são de que o planejamento nas escolas que ofertam a modalidade EJA, seja de uma hora, após o expediente de trabalho. Nos anos anteriores, este planejamento era realizado numa noite da semana.

Percebe-se aqui uma reivindicação diferenciada, por parte dos docentes de Educação de Jovens e Adultos que, comumente, não está presente quando trabalhamos com professores do ensino médio. O ensino médio vem marcado pelo trabalho solitário, disciplinar e fragmentado. Que ensino médio queremos? Esta é uma questão que vai para além da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Na escola convencional também se apostila, reiteradamente, a necessidade de construir e elaborar melhor a identidade do nível médio no contexto da educação básica. Segundo Simões (2009, p.1), “a escola média não tem dado conta de responder nem na perspectiva do conhecimento necessário, de formação integral necessária nessa etapa final da educação básica, nem no respeito da singularidade e especificidade dos sujeitos que ela atende.”

Apostar em novas realidades pressupõe a compreensão de que a viagem da escolarização de Jovens e Adultos encontra, no nível médio, as trilhas mais tortuosas. O ensino médio é o lugar em que o congestionamento se acentua de modo brutal. Há engarrafamentos de toda ordem e que, muitas vezes, se tornam intransponíveis para quem nele trabalha, por duas questões básicas: tempo e espaço. O tempo da escola está ainda ancorado, demasiadamente, na lógica da quantidade (dias, horas), e o espaço da aprendizagem, centrado na escola.

Atitudes diferenciadas se percebe nas relações entre educação e trabalho processadas por parte dos professores da escola pesquisada. Através de uma proposta político-pedagógica coletiva, a escola se expõe, se identifica, se diz e experimenta situações de desatrelamento às prescrições feitas. O tempo de escola é um período que marca e produz relações sociais de pessoas e ao incluir, na sua proposta político-pedagógica, atividades relacionadas com educação e trabalho há uma reconfiguração que potencializa a formação e a educação de trabalhadores, como destaca Claudia (cinco anos de experiência em EJA):

Um educando disse-me: “quero *estudar para vencer na vida, ou conseguir um emprego melhor*”, neste caso, que conceito devo trabalhar no meu campo do saber que vai dar conta da temática trabalho? *Eu preciso mostrar através do conhecimento científico como surgiu o trabalho, como evoluiu, como chegamos até aqui, nesta nossa realidade.* Penso que assim, eles se dão conta que *o trabalho ao longo da história foi visto de várias maneiras, e chegou ao que é porque os homens, nós, a humanidade, estamos sempre em processo de transformação e se hoje temos desemprego estrutural, isto faz parte de um paradigma, de um modelo de sociedade implantado no qual nós estamos juntos e somos responsáveis,*

porque se nós fazemos a história, nós somos parte e somos responsáveis por ela.

Decorre desta perspectiva da professora, uma construção de conhecimentos que se ancora na realidade vivida pelos alunos. Em lugar da decretação de conhecimentos prontos, acabados e estanques, a discussão e a relação entre o historicamente produzido e os saberes dos alunos permite que os mesmos compreendam, conforme acrescenta a professora Claudia , que

A História é dinâmica, e estudando a temática trabalho, eu estou falando nos modos de produção. Se esta sociedade não nos serve, para entender isso, como nós podemos mudar, e, se achamos ela complicada, e se ela não serve para nós, se ela não é boa para nós, então precisamos entendê-la. Como nós vamos entendê-la? Estudando esta sociedade, seus mecanismos, analisando o que os grandes sociólogos, filósofos, como eles pensaram a sociedade, o que disseram sobre ela, então qual das abordagens serve para nós? Temos desemprego, é um exemplo, então, este tipo de assunto, vou trabalhar em Sociologia. Qual seria a sociedade que daria conta do que queremos? Mas, para que tenhamos também vontade de entender essa sociedade, nós precisamos nos apropriar do conhecimento, nos apaixonar pelo conhecimento, e isto só é possível se buscarmos, nunca nos conformando com a primeira explicação. (CLAUDIA, cinco anos de experiência em EJA)

A importância atribuída à problematização do conceito do trabalho exige uma reflexão a respeito da prática do trabalho dos professores. A identidade profissional constrói-se, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em seus saberes, seus anseios e concepções profissionais.

Veremos nos depoimentos que as concepções dos professores, muitas vezes, se conflituam com as relações que necessariamente têm que estabelecer, ou seja, os enfoques aos quais são chamados a responder oriundos das exigências do mundo do trabalho dos alunos. Segundo Castro (sete anos de experiência em EJA):

Muitas vezes, nós nos apegamos aos conteúdos e a uma grade curricular que vem prontinha, e esquecemos a realidade do aluno, da comunidade, da sociedade onde ele vive, assim por diante. Então fica uma coisa meio desconectada, não se cria aquele vínculo, eu percebi durante estes sete anos que estou aqui que nós perdemos muitos alunos, por causa disso. Então, às vezes o aluno desistia e a gente perguntava por que ele desistiu: -“Ah professor, eu não estou vendo nenhuma proposta prática que possa me ajudar no meu mundo, universo do trabalho.”

Vejamos o que a entrevistada Claudia (cinco anos de experiência em EJA), enfatiza: “Professor não está mais disposto a ganhar tão pouco e ser tão cobrado.” Além de perceber-se exaustivamente cobrado, o professor revela ser pouco reconhecido, conforme Amanda (cinco anos de experiência em EJA):

Professor hoje deveria ter mais do que incentivo salarial, deveria ter um acompanhamento muito de perto, sabe, ter por detrás dele uma estrutura que desse apoio, porque o lado psicológico de quem trabalha com a educação é muito complicado. Não sei se é a solução, mas o professor também precisa ser cuidado. Porque tem tanto coisa acontecendo e a gente precisa de mais apoio.

Assim, as compreensões sobre o trabalho docente se entrelaçam com as abordagens a serem trabalhadas com os alunos trabalhadores. Afirma Eduardo (dois anos de experiência em EJA):

Na EJA, a gente sabe especificamente que trabalho envolve eles, são, na maioria metalúrgicos, da área do comércio; a gente deveria fazer uma reformulação de conteúdos pra ficarem especificamente na profissão deles. Isto deveríamos fazer na escola, porque para nós a EJA aqui trata da realidade.

Marta (três meses de experiência em EJA) afirma que:

Na EJA a gente procura sempre trabalhar essa questão do trabalho, de eles se aperfeiçoarem, buscar uma profissão que vá torná-los dignos, para que façam parte do mundo de modo diferente, acreditando que eles podem, que têm condições de participar. É importante professor falar também da sua vida, é difícil, claro que é.

Na abordagem dos conhecimentos específicos das diferentes áreas do saber, a preparação para o trabalho é acentuada, na expectativa de referendar as exigências do mercado de trabalho. Mesmo que os entrevistados tenham concentrado suas respostas “na inclusão dos alunos trabalhadores”, como função primordial da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se que a dimensão do capital se sobrepõe em seus depoimentos a respeito do enfoque dado à dimensão do trabalho na sua área de conhecimento, tendo o professor dificuldades de orientá-lo, no seu trabalho, segundo um princípio educativo humanizador, em termos de formação humana.

Segundo Frigotto (2000, p. 5), “nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, constrói-se uma relação educativa

negativa, uma relação de submissão”. É muito complexo lidar com as pressões diárias do mercado e intencionar uma perspectiva humana. As falas dos entrevistados indicam, na sua maioria que, nas suas abordagens a perspectiva determinante e imediata exige o atendimento ao mercado de trabalho. Uma afirmação que ilustra esta perspectiva é a do professor Eduardo (dois anos de experiência em EJA), quando fala sobre a abordagem do conceito de trabalho e salienta a necessidade de conteúdos que deveriam ficar especificamente relacionados “à profissão deles (alunos), porque para nós a EJA aqui trata da realidade.”

Convém destacar também, que os entrevistados não responderam de forma efetiva, incisiva do que seja trabalho. Relacionam a falta de valorização e reconhecimento profissional. Percebem o trabalho docente como desvalorizado socialmente e, em geral, sem apoio por parte da mantenedora, no caso, o Estado. No entanto, não respondem o que entendem por trabalho. O entrevistado Castro (sete anos de experiência em EJA) tece um comentário sobre as dificuldades do trabalho docente e destaca de que “professor não é visto como trabalhador”, questionado se, a maioria dos professores sente-se ou percebe-se como trabalhador? Nesta mesma direção segue o depoimento de Amanda (cinco anos de experiência em EJA)

Professor hoje deveria ter mais do que incentivo salarial, deveria ter um acompanhamento muito de perto, sabe, ter por detrás dele uma estrutura que desse apoio porque o lado psicológico de quem trabalha com a educação é muito, é assim, muito complicado. Não sei se é a solução, mas o professor também precisa ser cuidado.

Afora as questões salariais, os professores se defrontam com outras situações em que não são reconhecidos. Portanto, num processo de pesquisa-ação nos defrontamos com esta realidade e, segundo Thiollent (2000, p.16), são aspectos a serem considerados porque é da “interação que resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; pois o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.” Cabe aqui, uma reflexão que ao conviver com esses professores me ocorria: Como humanizar num contexto onde o professor é despercebido na sua condição de docente? Para Freire (1996) Não podemos esquecer do aparente óbvio, eles são seres humanos, amam,

sofrem, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida. Experiências que se constituem pelos desafios e pela coragem de enfrentar a singularidade de um espaço escolar que tem especificidades.

A relevância e a necessidade da escolaridade no universo do trabalho são inegáveis. Os critérios de ingresso para vagas no mundo do trabalho têm sempre presente, mesmo quando não explicitada, a questão da escolaridade mínima. Esta é, sem dúvida, hoje, a regra determinante para o acesso ao trabalho. Lukács (1979, p. 101) nas décadas 30 e 40, do século passado, afirmara que: “o âmbito da relação entre a educação e o trabalho é um processo *ineliminável*,⁶² porque há uma articulação de reciprocidade imperativa”. Nenhum trabalhador pode prescindir de educação (mesmo que não seja formal), bem como, nenhum trabalho prescinde de uma educação. Nesse sentido, a compreensão da professora Claudia (cinco anos de experiência em EJA), é de que “a EJA tem que levar em conta a questão do trabalho, do cansaço da vida dele, que no outro ensino regular não tem.” Esta é uma especificidade a ser considerada, ou seja, a singularidade das vivências de quem estuda, mas lida diariamente com os imperativos do mundo do trabalho.

Importa, neste sentido, uma perspectiva que atente as práticas educativas de sentido humano, num caminhar que possibilite pontes ao invés de trânsitos congestionadores, práticas esperançosas ao invés de imposições curriculares estáticas, alargando as condições de ser no mundo. Segundo Freire (2000, p.121), “uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo ou reproduzi-lo.” Essa atitude supõe humildade e requer uma predisposição no sentido de compreender que somos sujeitos inacabados e para tal é importante atentar para a curiosidade epistemológica, que articulada à dimensão da experiência histórico-social contribua e fortaleça a intervenção esperançosa de cada um no mundo do trabalho e no mundo da escola.

⁶² Lukács (1979, p. 101) usa o termo *ineliminável* para tratar da legalidade e da historicidade, e exemplificando trabalho.

5.3 TRANSITANDO PELA ESCOLA: OS SABERES DOS CONDUTORES E OS SABERES DOS PASSAGEIROS

Esta secção buscou problematizar as práticas dos professores de Educação de Jovens e Adultos da escola pública estadual de ensino médio pesquisada, no âmbito da educação da EJA, com vistas de perceber a vinculação dos saberes didático-pedagógicos com os saberes do mundo da vida dos alunos trabalhadores.

A referência mais presente nas falas dos docentes entrevistados é de que a Educação de Jovens e Adultos do ensino médio se consolida, na escola pesquisada, pelo trabalho coletivo, o qual é viabilizado também pelo planejamento coletivo. Para Marques (1995, p.16), “toda aprendizagem se inicia pela inserção do sujeito em seu mundo de vida, mas só é efetiva e eficaz à medida que se finaliza na tradução de seus conteúdos ao nível das práticas cotidianas.” Após a escuta atenta dos oito professores da Educação de Jovens e Adultos, de nível médio, e observando suas práticas, é possível afirmar que os seus saberes se constituem, em grande parte, pela sua inserção na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e se efetivam no exercício da docência, neste universo. Está presente no depoimento do professor Eduardo (dois anos de experiência em EJA)

O que é mais importante para mim é o planejamento do grupo, porque ali tu tem este contato... o que o aluno te traz tu já discute com o grupo, tu traz a idéia, já pode estar focado o que para ele vai ser mais interessante, claro que muitas vezes uma reunião não é suficiente.

O planejamento é o processo de pensar em como abordar as diferentes temáticas da proposta consensualmente elaborada por todos da escola. Como organizar as abordagens necessárias à formação de um trabalhador que, além de atender as demandas imperativas do mercado, possa também contribuir com a existência cidadã. Um dos destaques dos sujeitos entrevistados é de que o planejamento coletivo é uma referência, uma conquista das propostas inovadoras da Educação de Jovens e Adultos. Afirma Juliane (oito anos de experiência em EJA), “a aprendizagem dos alunos mudaria muito se todas as escolas parassem para pensar o que trabalhar e trabalhassem assim, juntos. Deveriam aprender com esta experiência da EJA.” Muitas experiências de EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão e articulação do trabalho coletivo. “Aprenderam

metodologias que dialogam com outros tempos, incorporando nos currículos dimensões humanas”(ARROYO, 2001, p. 16).

Dos oito professores entrevistados, quatro apontam, explicitamente, que vinculam os saberes didático-pedagógicos aos saberes do mundo da vida dos alunos trabalhadores, mesmo que não tenham muita clareza sobre como proceder. Os depoimentos dos professores ilustram esta situação:

A experiência do humano tem muito a ver comigo. *Eu busco referência no mundo do aluno, o que faz parte deles (...)* (AMANDA, cinco anos de experiência em EJA).

O diferencial da EJA está nisso (na relação escola e saberes do trabalho), em *considerar as experiências e vivências dos alunos e a partir disso construir conhecimentos*, aprendendo no dia a dia como fazer (EDUARDO, dois anos de experiência em EJA).

Eu sou daquelas mais antigas em que a Educação Física era mandar correr, fazer exercícios mais regrados, então isso já não serve. Então *aproveito tudo o que trazem e se não sei, a gente vai pesquisar* (JULIANE, oito anos de experiência em EJA).

Deveriam ser bem repensados todos os conteúdos, justamente aí é uma parte que eu acho a gente não foi, como vou dizer, é aí que a gente não foi preparado profissionalmente. *Temos que valorizar o que sabem* (EDUARDA, dois anos de experiência em EJA).

Mais dois professores entrevistados caminham nesta direção, mas colocam ressalvas. Conforme dados do diário de campo, em muitas reuniões, as discussões tratavam da questão das situações de alunos que vêm transferidos de outras escolas, inclusive de outros municípios, com a intencionalidade única do certificado e, mesmo daqueles alunos da própria escola que vêm com a idéia da certificação rápida e fácil, desmerecendo a importância da aquisição de conhecimentos técnico-científicos. em relação a esta questão, há um consenso, e neste aspecto as compreensões destes professores são unânimes, de que não podem legitimar o senso comum como sinônimo de conhecimento elaborado. Vejamos seus depoimentos:

A experiência de vida, as questões do mercado do trabalho devem ser consideradas, mas *eu sempre tive uma preocupação muito grande de não transformar o senso comum, em algo válido como teórico científico. Tem que ser valorizado, mas não é o suficiente* (CASTRO, sete anos de experiência em EJA).

Considero que o aluno que sabe escrever texto, que tem noção de argumentação, expressa seu ponto de vista, suas idéias e faz uma boa leitura, este aluno tem plenas condições de interpretar o mundo. Neste caso, como ignorar este saber? Mas, *trata-se de algo elaborado* (MARTA, três meses de experiência em EJA).

Há ainda um outro grupo de professores que têm o entendimento de que os conhecimentos técnico-científicos devem preparar para o mercado de trabalho. Afirmam eles:

Nós deveríamos escolher eixos para estes alunos. Deveria ter alteração na proposta como um todo e assim *ter um ensino, não técnico, mas oferecer ferramentas para eles ir em frente no mercado de trabalho* (CASSIANO, dois meses de experiência em EJA).

Para mim, precisamos é, estar com os pés no chão, o *importante é que o aluno seja preparado para enfrentar o mundo e lá fora os alunos precisam enfrentar o mercado de trabalho, precisamos enfocar isso* (CLAUDIA, cinco anos de experiência em EJA).

Articulando os depoimentos dos professores aos estudos de autores, como Arroyo (1997, 2001, 2005), que toma a Educação de Jovens e Adultos, como objeto de investigação, percebe-se que não se trata de uma situação isolada e/ou apenas vivenciada pelos professores desta escola, e sim, de um contexto em que a modalidade de ensino se construiu. Para Arroyo (2005, p. 35),

A história da EJA se debateu sempre com estas delicadas relações e diálogos entre reconhecer o saber popular como parte do saber socialmente produzido e a garantia do direito ao conhecimento; entre reconhecer os processos populares de produção e apreensão do conhecimento como parte dos processos humanos de conhecimento e a garantia do direito à ciência e à tecnologia; entre reconhecer a cultura popular como riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal.

Na verdade, é extremamente complexo definir o que abordar, reconhecer e quais conhecimentos são efetivamente importantes na formação humana e na produção da vida daqueles que trabalham, estudam e desenvolvem um processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos.

É fundamental destacar que as relações da escola convencional são basicamente a referência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e, quase sempre, de transposição. Desta forma, muitos professores organizam sua prática com base na lógica da escola convencional. Trabalhos acadêmicos que se referem à

temática alertam que a formação recebida pelos professores em cursos aligeirados é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos (SOARES, 2008).

Neste aspecto a formação continuada de professores merece destaque e é possível afirmar que faz diferença pois, há um grande avanço no que tange à relação entre a abordagem dos saberes realizada antes das formações e após 2006⁶³. Antes, muitos professores, mesmo os não entrevistados, entendiam que para enfrentar as demandas do mercado os processos educativos deveriam ser pautados em construções curriculares rígidas e conteudistas. Aos poucos, a maioria dos professores compreende que trata-se de alunos com outro perfil e que os trajetos devem ser reconfigurados, conforme depoimento a seguir:

Olha no meu caso, na aula de Historia, eu preparo muitos textos, eu mudei minha visão, e como a Historia permite estas viagens, então eu uso muito textos para vincular essa questão do aluno trabalhador. Olha os encontros, a formação de um modo geral, tanto os que aconteceram aqui na escola, quanto os que aconteceram na UNIJUI, acho que contribuíram muito. Exemplifico como eu aprendi – conhecer melhor o universo da EJA, o significado da Educação de Jovens e Adultos, quem é este aluno, como vou trabalhar com ele, o que ele vem buscar na escola? Então as formações foram fundamentais, claro que às vezes não era diretamente relacionados a minha área, mas conseguia tirar algo para minha ação. Um exemplo, é o material didático que eu usei aqui no começo, em 2002, é um material que estou deixando de lado, praticamente não estou usando mais. Como eu me dei conta que precisava mudar, através das formações, porque não conhecia quem era este aluno. Tu tens que saber quem é ele, é fundamental saber o que se quer com a EJA (CASTRO, sete anos de experiência em EJA).

O depoimento de Castro sintetiza a compreensão da grande maioria dos professores, após as experiências das formações, mas gostaria de trazer aqui, a fala da professora que afirmava, anteriormente, da importância de preparar somente para o mercado:

Em relação às palestras da UNIJUI, acho assim teve palestras muito favoráveis que fizeram com que a gente tivesse uma nova percepção do aluno, porque a gente, mesmo convivendo, não conhece. Mas, deixando eles e abrindo a conversa sobre o que eles sentem, muitas vezes, a gente percebe que não os enxerga como indivíduos. A gente enxerga apenas como aluno que a gente dá uma

⁶³ A formação oferecida pela UNIJUI foi através do Convênio com o Governo do Estado, e ocorreu entre 2003-2006. Após as formações acontecem apenas no contexto da escola, com carga horária menor e sem a presença dos professores de outras escolas.

nota. Quando a gente começa a vê esta questão mais social e de como eles trabalham, a gente consegue ter outra visão. (CLAUDIA, cinco anos de experiência em EJA).

A formação contínua dos professores permite a revisitação de aspectos que passam despercebidos em função das atividades que se instauram na escola, em função de sua organização. Desta forma, é uma espécie de oxigenização profissional o diálogo que se estabelece para além dos processos de formação dentro da escola. Importa aqui, destacar que a formação feita durante os quatro anos, mesmo que grande parte tenha ocorrido antes de meu ingresso no Curso de Pós-Graduação na Unisinos, foi em 2006 que, na culminância do convênio, ingressei no Doutorado. Isto foi relevante pois, decidi acompanhar mais especificamente o trabalho das escolas de ensino médio, como já descrevi, e mantive o assessoramento na escola *locus* da pesquisa.

Até 2006, os temas estudados nas formações eram escolhidos/sugeridos pelos professores e planejados nas reuniões do GTEJA. O que percebemos era a falta de algo que, de fato, subsidiasse as práticas dos professores em suas escolas. Desta forma, apresentamos (como Universidade responsável pela formação), uma proposta que desencadeasse na elaboração de temas norteadores e encaminhamentos de ação. Ficou estabelecido como eixo central para discussão: *Currículo de alunos da Educação de Jovens e Adultos*, isto é, os processos educativos destes alunos, com ênfase na cultura (a tecnologia, a mídia e o mundo na perspectiva ética), sociedade (as transformações sociais e a globalização) e educação (os paradigmas didático-pedagógicos), questão que resumimos nos processos educativos do mundo da escola e do mundo do trabalho, pois tratamos com alunos e professores trabalhadores. As ênfases foram discutidas por palestrantes das respectivas áreas e, após, as discussões eram registradas nos grupos, estando pois envolvidos neste processo de formação, os professores de ensino médio de toda Região do Grande Santa Rosa/RS.

Já havíamos discutido, nos anos anteriores, as práticas realizadas pelas escolas, portanto, partimos de um diagnóstico e estabelecemos uma reflexão, considerando os diferentes contextos. Assim, ancorados nas abordagens realizadas, estabelecemos como tema central para estudo nas escolas de ensino médio a “valorização da vida.” Este tema foi o mais votado pelos professores entre os temas

que haviam sido sugeridos. Para uma operacionalização mais coletiva, desmembramos a abordagem da temática central em ênfases como:

Educação e trabalho

Trabalho, emprego - desemprego, globalização
 Cidadania, relações de convivência
 Cotidiano, organização social, política, econômica
 Cultura, ética, preconceito

Educação e inclusão

Auto-estima, perspectiva, compromisso,
 busca, tolerância, respeito às individualidades
 persistência, participação, reconstrução

Educação Ambiental e tecnologia

ecocidadania, valorização da vida, saúde,
 qualidade de vida,
 Corporeidade, informática.

Educação e conhecimento

Conhecimento interdisciplinar
 Língua Portuguesa e línguas estrangeiras,
 Conhecimento cultural, social, artístico, físico,
 biológico, químico, religioso, científico, filosófico, geográfico...

Assim, cada escola, nos encontros que se seguiram, apresentava como realizava a abordagem, que recursos utilizavam e os relatos de experiências enriqueciam a prática educativa, além de fomentar a busca de novos direcionamentos, mais adequados e conseqüentes.

Os processos educativos são profundamente marcados pela sua organização metodológica. Desse modo, foram sendo definidas algumas formas (como sugestão) de como abordar didaticamente os temas:

- A partir de representações artísticas, relatos, socializações, pesquisas e seminários;
- O processo de construção de conhecimento não sendo transmitido de professor para aluno e sim construído no coletivo, na troca constante de idéias, valorizando todas as experiências vivenciadas.
- Abrindo espaços de participação para os alunos na elaboração dos planos;
- Procurando valorizar e respeitar as diferenças, valorizando o ser humano na sua individualidade.
- Desenvolvendo ações comunitárias.

Destaco aqui, a título de ilustração, a operacionalização do tema: Educação Ambiental e tecnologia ecocidadania, valorização da vida, saúde, qualidade de vida, corporeidade, informática. A abordagem foi feita a partir das sugestões dos alunos. Estas foram coletadas através de uma caixa (urna), exposta nas salas e recolhida pela coordenação da escola que num dos seminários apresentou as ênfases solicitadas pelos alunos. Neste sentido planejamos atividades coletivas e específicas dos componentes. Como o espaço físico da escola pouco contribui para reunir todos numa sala, foram duas as atividades coletivas planejadas. Uma delas foi um painel com diferentes profissionais da saúde explicitando a importância de, no mundo do trabalho, reconhecer-se “ambiente” que somos. Ingerindo alimentos saudáveis, evitando as drogas (um tema que na Biologia foi tratado intensamente, pois havia muitas curiosidades); e a outra atividade, foi uma Mostra de Trabalhos, resultantes das pesquisas feitas sobre a utilização de chás, alimentos, preservação ambiental, qualidade de vida.

Portanto, a formação e as caminhadas feitas permitiram perceber que os direitos fundamentais da existência humana não podem ser negados, e que, há conteúdos que comumente negamos, geralmente por desconhecer a realidade. Nas falas de alguns professores, é mencionada a falta de afeto, de atenção, de “auto-estima”. Afirma Claudia (cinco anos de experiência em EJA)

Eles vêm para construir novos conhecimentos, estabelecer relações, e a partir daí melhorar a auto-estima deles, que muitas vezes está muito danificada até pelo processo social em que se encontram, e aí eles a partir disso vão construir, buscar os sonhos deles, buscar as realizações, construir novos conhecimentos e a busca de novos ideais, acho que nós aqui damos o pontapé inicial, é na verdade um objetivo importante, eu acho importante isso.

Penso que, se a formação continuada de fato assumisse o patamar de política pública as trajetórias de formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos provavelmente teria mais avanços para explicitar. No entanto, desde 2007, a formação destes professores se restringe aos encontros de formação na escola, o que é relevante também. Na verdade, são processos da maior relevância, mas não suficientes. Para Canário (2009, p. 3),

a socialização profissional é fundamental. Muitos professores entraram na escola e nunca mais saíram de lá. Passam sua vida dentro da escola. Como alunos primeiro, depois como alunos da

escola de formação de professores e depois como professores da escola. Nestas três etapas eles constroem uma imagem sobre o que é o professor e qual o papel do professor e isso é determinante, na verdade, de como exercem o seu ofício.

Da socialização profissional dos professores resulta a compreensão de que lidam de forma diversa com os saberes produzidos individualmente e coletivamente. No entanto, ficou evidenciado, na pesquisa, de que os professores entrevistados são praticamente unânimes (dos oito entrevistados, sete) na compreensão de que os saberes produzidos pelas trajetórias de vida dos alunos merecem reconhecimento. Avançar na viagem pelo mundo da vida dos alunos que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos, no nível médio, propicia a compreensão de que estamos frente a sujeitos produzidos por processos muito diversos. Cada passageiro traz em si uma enorme diversidade de experiências, saberes e expectativas. Uma bagagem impossível de ignorar. Os jovens e adultos da modalidade são sujeitos com trajetórias muito distintas. Não é apenas a faixa etária a questão, mas também é fundamental considerar os desencantamentos pelos quais já cruzaram quando estavam na escola em outros tempos de suas vidas.

As marcas das trilhas percorridas pelos alunos são, de modo geral, históricos de muitas repetências, de experiências nada encantadoras e, ao considerar-se mais especificamente o momento atual, há, visivelmente, uma presença maior de sujeitos rejeitados pela escola convencional. São aqueles alunos que apresentam problemas de “indisciplina” no ambiente escolar onde estudam e que são orientados a buscar, nos espaços da Educação de Jovens e Adultos, a conclusão da sua escolarização. Este é um dos fatores que têm contribuído para que, nesta modalidade, haja jovens cada vez mais jovens a freqüentá-la.

A diversidade é uma referência que marca a escola de alunos da Educação de Jovens e Adultos. De modo especial, no que tange à faixa etária, pois, ao mesmo tempo em que há pessoas com mais idade (acima de 32 anos - conforme Quadro 8 há uma procura exagerada de matrículas por parte de alunos mais jovens (18 a 31anos), indicando uma visível e acelerada transformação do perfil de aluno que freqüenta esta modalidade de ensino. Esta realidade visualizada na escola, *locus* de minha pesquisa, está também muito presente em todo contexto da Educação de Jovens e Adultos, pois conforme Brunel (2004)

O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos é um fato que vem progressivamente desafiando os educadores, isto porque, quando chegam nesta modalidade, estão muitas vezes, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência e muitos se sentem perdidos em relação à importância do estudo em sua vida (p.9).

A mudança do perfil dos alunos é visível, observando-se o que Brunel (2004) denomina de juvenilização da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, ou seja, o número de jovens em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos é cada vez maior. Importa destacar que a Lei 9394/96, ao estabelecer a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, contribuiu para essa juvenilização, uma vez que, na Lei anterior 5692/71, a idade para frequentar classes de jovens e adultos, ou seja, o ensino supletivo, era de 18 anos para alunos que não haviam concluído o 1º. Grau (hoje ensino fundamental), e de 21 anos para remanescentes de ensino médio (na época denominado de 2º. Grau). A antecipação de três anos escolares viabilizou a educação e a formação de muitas jovens, no entanto, trouxe a dificuldade de manter na escola convencional os que não têm a obrigatoriedade de buscar essa modalidade de ensino, a qual, como já destacamos, se destina aos que não tiveram oportunidade de acesso e não têm como estar na escola convencional por questões de trabalho e/ou por limitações outras que justifiquem sua frequência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

QUADRO 8 – MATRÍCULAS E IDADES DE ALUNOS DA EJA – ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA ROSA – 2006 – 2009

Anos /idades	2006	2007	2008	2009
18 a 25 anos	244	196	203	158
26 a 31 anos	99	68	59	27
32 a 37 anos	55	35	36	21
38 a 43 anos	33	20	13	13
44 a 49 anos	05	07	05	02
Acima de 50 anos	08	02	04	06
Total de alunos na EJA ensino médio	444	328	320	227

Fonte: Secretaria da Escola Estadual de Educação Básica Edmundo Pilz – Santa Rosa- RS

Os jovens que chegam à Educação de Jovens e Adultos a cada dia são, efetivamente, mais jovens e cunham com uma diversidade ainda mais acentuada, essa modalidade de ensino. Deste modo, os estudos são cada vez mais necessários porque, para entendermos este espaço, é imprescindível compreender as diferentes formas de organização que envolve muitos jovens e poucos adultos. Nesse cenário, os professores enfrentam situações ainda mais desafiadoras. As diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução do CNE/CEB nº 01/2000) estabelecem para essa modalidade de ensino como princípios: a equidade, a diferença e a proporcionalidade, sendo compromisso dos professores atender a essa determinação. Isto exige centrar o atendimento da escolarização, com responsabilidade, no restabelecimento da igualdade de direitos e oportunidades àquele que busca a sua formação. As práticas pedagógicas, ao contribuírem para assegurar a identidade formativa ao aluno, equivalem a sua

formação aos demais alunos da Educação Básica. Segundo Arroyo (2005), o que há de positivo é que o Estado e a própria sociedade vêm reconhecendo que há urgência em implementar políticas públicas que garantam a pluralidade de direitos dos jovens e adultos, favorecendo o reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade.

Esse avanço, no sentido de olhar para os jovens e adultos como sujeitos de direitos, exige, o que Arroyo (2005) denomina de reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos. A visão reducionista de trajetórias truncadas, incompletas depende de políticas de educação e de práticas escolares que se aproximem das especificidades de um tempo de vida, isto é, do reconhecimento da especificidade humana, social e cultural desses sujeitos. Entretanto, essa reconfiguração não se dá de forma espontânea. Legitimar os saberes dos alunos, ampliar as possibilidades de participação e problematizar o próprio fazer pedagógico, mexe profundamente com as crenças que se cristalizaram na escola. A configuração que a escola já constituiu é extremamente forte. Desfocar a organização curricular dos programas prontos, das práticas prescritas, repensar a dimensão política, pedagógica e profissional é mudar de rota. Isto significa reconhecer que percursos de jovens e adultos revelam pluralidade, com limites e possibilidades que, ao ser analisadas e confrontadas, geram incertezas e buscas. É trilhar as veredas de um caminho novo.

A ampliação da escolaridade desses alunos é desejo que vem marcado com uma expectativa muito concreta e muito singular. Os alunos jovens e o adulto trazem consigo saberes de uma experiência existencial/cultural que necessita ser considerada nos processos educativos. Entretanto, é essencial reconhecer que a mera integração da experiência dos jovens e adultos nos processos educativos não é o suficiente.

AS ESTRADAS ABERTAS, OS CAMINHOS POSSÍVEIS: SEGUINDO EM FRENTE

Apresento aqui, de modo provisório, as satisfações da viagem, os mapas percorridos, as pretensões alcançadas no caminho, enfim, as ensinanças. Segundo Thiago de Mello (2008, p.1), essas ensinanças são da dúvida. Afirma ele: “tive um chão (mas já faz tempo) todo feito de certezas tão duras como lajedos. Agora (o tempo é que fez) tenho um caminho de barro umedecido de dúvidas.” Em outro trecho, anuncia, “não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito novo de caminhar.” A viagem pelas veredas, trilhas e bloqueios da Educação de Jovens e Adultos permitiu a construção de uma bagagem, que possibilita que o tráfego se amplie para horizontes mais amplos, com mais direção, mas sempre de modo inacabado.

O caminho percorrido manteve o olhar voltado para a dimensão humana e social, considerando a realidade dos professores de uma escola pública estadual que transitam nas estradas da educação e formação de alunos trabalhadores do nível médio. Sem apressar passos, foram construídas passagens e retiradas algumas barreiras dos processos do ensino institucionalizado, fazendo pontes para uma travessia que se pautou na compreensão de que o percurso teria obstáculos complexos, mas não intransponíveis, na construção de novas experiências. Experiências que, ao serem visibilizadas contribuem para retirar a Educação de Jovens e Adultos da sua condição de marginalidade e viabilizam o direito à educação fora de faixa etária escolar.

Vislumbrar caminhos que permitam contemplar a educação como direito, nos possibilita retomar a ideia defendida nesta tese de que os paradigmas pedagógicos existentes hoje são insuficientes para atender as demandas dos alunos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, em nível de ensino médio. A aposta da tese é que as práticas educativas que concebam o trabalho numa perspectiva ontocriativa, ou seja, o trabalho como produção da vida, contribuem para uma formação humana e social, promovendo a possibilidade da existência cidadã.

O objeto de investigação centrou-se nas relações entre o mundo da escola e o mundo do trabalho. O aprofundamento do estudo dessas relações considerou as práticas educativas de um grupo de professores de uma escola pública estadual de ensino médio localizada em Santa Rosa-RS, situando a dimensão do trabalho na proposta educativa da escola.

A análise foi operacionalizada considerando os objetivos que delimitar para a pesquisa, ou seja, analisar a compreensão da Educação de Jovens e Adultos compartilhada por professores que atuam em diferentes áreas do saber, de uma escola pública estadual de ensino médio situada em Santa Rosa-RS, com vistas a identificar as funções e objetivos que atribuem a esta modalidade de ensino, reconhecendo como as contribuições das diferentes áreas do saber abordam a dimensão do trabalho, e como o professor percebe-se trabalhador; identificando a vinculação dos saberes técnico-científicos com os saberes dos alunos trabalhadores. Além da inserção nesta escola, a experiência do Estágio no Exterior, também foi uma contribuição significativa para o estudo.

Para alcançar os objetivos, busquei responder as seguintes questões de pesquisa:

a) Em relação ao EIXO: PROPOSTA POLITICO-PEDAGOGICA DA ESCOLA
Qual o significado, objetivo e função que o professor de Educação de Jovens e Adultos atribui a esta modalidade de ensino?

b) Em relação ao EIXO: ÁREAS DO SABER
Quais as contribuições das diferentes áreas do saber na formação e educação dos trabalhadores? Como a dimensão do trabalho está presente? Como o professor percebe-se trabalhador?

c) Em relação ao EIXO: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES
Que saberes são legitimados nos espaços de educação e formação de jovens e adultos?
Como o professor vincula/desvincula os saberes técnico-científicos com os saberes dos alunos trabalhadores?

Para problematizar as práticas dos professores de Educação de Jovens e Adultos, em nível médio, no que se refere aos processos educativos na escola em relação ao mundo do trabalho, optei por uma abordagem de natureza qualitativa, enfatizando a inserção no cotidiano da comunidade pesquisada, desencadeando decisões quanto às ações, sempre de caráter coletivo e colaborativo. Um dos aspectos relevantes da pesquisa-ação é que esta não se limita a uma forma de ação, mas prioriza o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados. Como instrumentos de pesquisa utilizei as entrevistas individuais e o diário de campo. Durante o processo, além dos instrumentos citados, realizei observações e assessoramentos e

permanentemente participei das atividades da escola. Ao analisar as práticas da Educação de Jovens e Adultos, objetivo da tese, constatei mais fortemente a relevância que tem a implicação, ou seja, o comprometimento de cada professor, no sentido de operacionalizar um trabalho didático-pedagógico coletivo e interdisciplinar.

As reflexões, as aprendizagens realizadas foram sistematizadas em cinco avenidas principais. Avenidas provisórias, pois trata-se de um mapeamento que permite passagem à construção de outras vias e veredas. São elas:

a) A proposta político-pedagógico da escola

-os objetivos e a função da Educação de Jovens e Adultos;

b) As contribuições das áreas do saber

- o trabalho e o professor trabalhador;

c) Os saberes docentes e sua vinculação com os saberes discentes.

O acompanhamento da implantação da proposta político-pedagógico de Educação de Jovens e Adultos, em nível médio, da escola pública estadual pesquisada, me permite considerar que se trata de processo que se reescreve o tempo todo, face à dinâmica do cotidiano escolar. As alterações no quadro dos professores são permanentes, o que desmobiliza o grupo e cria a incerteza da sua continuidade, desestimulando professores e alunos. Afirma Freire (2000), não há como pensar o amanhã sem estarmos emersos nas condições do hoje, molhados do tempo que vivemos, tocados pelos desafios e problemas que nos instigam a buscar novos caminhos.

Buscar novos caminhos neste contexto exige persistência uma vez que, as políticas existentes, hoje, não atendem as demandas sociais e as necessidades dos trabalhadores, jovens e adultos, pouco escolarizados. A organização de itinerários efetivamente democráticos é, ainda, uma política não satisfatoriamente atendida. No entender de Arroyo (2001), a organização da Educação de Jovens e Adultos não deveria ser institucionalizada como uma modalidade dos ensinos fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que podem ser enriquecedoras para a educação da infância e da adolescência, sobretudo dos setores populares que freqüentam as escolas públicas. Segundo o autor, quanto menos institucionalizada for a Educação de Jovens e Adultos nas diferentes etapas de ensino, maior tende a ser sua liberdade de avançar no movimento pedagógico e de contribuir para à mudança desse contexto.

A institucionalização da Educação de Jovens e Adultos, principalmente através das orientações externas à escola, provenientes da Secretaria de Estado da Educação foi o fator que, no universo pesquisado, criou muitas dificuldades. Mesmo que as propostas de modo geral apenas dêem conta do que Paiva (1987) denomina de *perspectiva externa*, ou seja, centram suas preocupações na expansão do ensino, gerando problemas como a descontinuidade, os professores, sujeitos desta pesquisa, buscam superar este paradigma e criam uma flexibilidade curricular maior, no sentido de legitimar saberes, inspirando-se nas práticas da educação popular, agregando a *perspectiva interna*, isto é, tendo uma preocupação acentuada com a qualidade da formação e da educação dos alunos jovens e adultos. Na verdade, entendem que é necessário atender as duas perspectivas. A junção das duas perspectivas é denominada, por Paiva (1987), *realismo em educação*.

Esta perspectiva tornou-se viável porque o projeto político-pedagógico da escola e a maioria dos professores da modalidade têm a marca do comprometimento com a formação dos que estudam e trabalham. No entanto, é interessante salientar que, para manter uma proposta político-pedagógico condizente com as necessidades dos alunos trabalhadores, a formação dos professores nesta modalidade requer investimento maior. Não se trata de professores específicos, mas de viabilizar uma formação específica. Específica, no sentido de contemplar um pensar sobre o fazer docente no campo da Educação de Jovens e Adultos, onde chegam interrogações radicais. Por quê? Porque “milhares de jovens e adultos passaram e passam por vivências de opressão, exclusão e rejeição, de sobrevivência e reprovação social e escolar, vivências humanas que tocam nas grandes interrogações do conhecimento”(ARROYO, 2005, p.39). Para dar respostas, os professores de hoje buscam, com limitações, saídas possíveis aos bloqueios antepostos. Barreiras são superadas com a organização do planejamento coletivo e interdisciplinar, instigando os saberes escolares, legitimando saberes das trajetórias de vida dos alunos trabalhadores, ressignificando o saber e o pensar docente no horizonte da humanização.

No que tange à questão da função da Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar que não foi superada a concepção compensatória, mas saímos deste estacionamento, o que é um avanço, pois, tratamos de um contexto extremamente decisivo em termos de mudanças de rota na organização social. Há unanimidade, por parte dos professores entrevistados de que a presença dos alunos

na escola, principalmente num primeiro momento, tem a pretensão única da certificação. No entanto, a grande maioria (sete dos oito entrevistados), indica que vem construindo, paulatinamente, uma função que cunhe processos de maior inclusão. Isto significa oportunizar itinerários formativos que contemplem a perspectiva profissional e humana, respeitando a trajetória de cada um e, sua relação com o contexto social. Uma função que vem desafiando o fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que carrega fortes articulações sociais por tratar de sujeitos que majoritariamente já integram a força de trabalho.

Uma formação escolar digna e humana é incomparavelmente mais exigente do que atender programas prescritos. Pressupõe a superação de estruturas e lógicas seletivas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento. Pressupõe competências didático-pedagógicas que impliquem em reconhecer as experiências, as trajetórias dos saberes dos alunos. Pressupõe repensar-se não só na dimensão profissional, mas também pessoal, como adverte Eduarda (2 anos de experiência em EJA), “muitos alunos têm o dobro da minha idade e fico pensando em que posso contribuir? A prática pedagógica é uma constante descoberta, a gente descobre todo dia uma coisa nova.” Portanto, articular uma proposta político-pedagógica que atenda as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos, em nível de ensino médio é desafio que se inscreve na busca pela diversidade de formas para viabilizar o direito à aprendizagem.

Na abordagem dos conhecimentos específicos das diferentes áreas do saber, de oito professores entrevistados, quatro apontaram que buscam vincular os saberes técnico-científicos aos saberes do mundo da vida dos alunos trabalhadores, mesmo que não tenham muita clareza sobre como proceder, apostam na articulação dos saberes. Dois professores entrevistados caminham nesta direção, mas colocam ressalvas, ou seja, falam dos riscos quando se vincula os saberes, pois o senso comum pode tornar-se sinônimo de conhecimento elaborado, e isto carrega a perspectiva da certificação rápida e fácil, desconsiderando a relevância dos saberes técnico-científicos. Os dois outros professores entendem que, na abordagem didático-pedagógica dos saberes, o que deve ser determinante, são os saberes técnico-científicos para atender as exigências do mercado de trabalho.

Importa aqui reconhecer que, por vezes a dificuldade está na compreensão da especificidade do próprio campo da Educação de Jovens e Adultos. Nos discursos e nas discussões dos temas em seminários, até há uma compreensão

elaborada dos conceitos que fundamentam o campo do conhecimento. No entanto, em termos de operacionalização, os professores ainda revelam ter dúvidas quanto à forma de abordar os diferentes saberes, na perspectiva proposta, junto a este segmento escolar.

Não há manuais, não há um único caminho, o caminho se faz ao caminhar, o que se evidencia em relação às práticas de cada área do saber é o esforço do trabalho coletivo para desenvolver uma abordagem de natureza interdisciplinar, desencadeando processos mais humanos de educação e formação.

No que diz respeito à abordagem, especificamente, do conceito trabalho, a perspectiva atendida nas práticas dos entrevistados, se relaciona às exigências vinculadas ao mercado de trabalho. Desse modo, evidencia-se a dificuldade de assumir a dimensão do trabalho na perspectiva ontocriativa (Lukács, 1979), ou seja, o trabalho como produtor da existência.

Importante destacar também que os entrevistados não explicitam, com clareza, seu entendimento do que seja trabalho e de como se percebem trabalhadores. Apenas indicam a falta de valorização e reconhecimento profissional. Neste sentido, percebo a necessidade de aprofundar a compreensão e a relação com este universo. Considerando que os alunos do ensino médio são praticamente todos trabalhadores e retornam à escola, por determinações e pelo envolvimento com as dimensões do mundo do trabalho, este tema merece mais estudo e compreensão.

Ressignificar o saber da docência, por vezes cristalizado em práticas classificatórias, exige uma caminhada paciente, solidária e permanente de quem se dispõe realizá-la. No entanto, quando se trata do contexto da aprendizagem humana de alunos trabalhadores do nível médio, a implicação e a prudência devem ser redobradas. Isto porque, o ensino médio no Brasil carece de uma identidade. A legislação prevê “a preparação básica para o trabalho e a cidadania...” oportunizando, assim, através da educação escolar, uma formação digna e humana (Artigo 35 da Lei 9394/96, no inciso II).

Especificamente na Educação de Jovens e Adultos, temos ainda em fase de implantação, em alguns municípios brasileiros, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA), que mesmo num processo ainda incipiente, tem possibilidades de avanços significativos. No contexto amplo, em relação às políticas educacionais referente ao ensino médio, o primeiro semestre deste ano,

2009, registra a busca pela definição de uma concepção mais apropriada. Timidamente a luta pelo ensino médio, integrado e politécnico, vem se desenhando numa proposta, mas ainda pouco articulada com a sociedade. A definição de eixos articuladores: trabalho, tecnologia, ciência e cultura (TTCC), a ampliação da carga horária, enfim, as alterações propostas podem aos poucos contribuir para uma ressignificação de toda a estrutura do ensino médio.

Assim, a rota começa a ser alterada, mas acaba colidindo com a avenida principal, ou seja, o trajeto impositivo do atendimento das demandas do mercado de trabalho. Aliás, o que define praticamente tudo é o mercado, mesmo que no contexto não seja nomeado explicitamente.

Outro aspecto a enfatizar é o perfil dos sujeitos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos que são, via de regra, trabalhadores. Desta forma, são forçados, inúmeras vezes, pelo próprio trabalho, a abandonar a escola. Seus saberes são plurais e diversificados em função da experiência e da trajetória percorrida como aluno fora de faixa etária escolar. Os saberes destes alunos são reconhecidos e legitimados em parte constituindo, assim, o currículo vivo a ser mediado pela proposta político-pedagógico e pela própria função da Educação de Jovens e Adultos. Um currículo sempre reescrito e provisório, porque a legitimação de saberes da experiência pressupõe o reconhecimento de um processo de autoformação do sujeito e de autoconstrução da pessoa. Um processo que os professores estão aprendendo, pois trata-se de uma formação profissional mais autônoma, sempre inacabada, na incerteza da trajetória que, não sendo linear, requer a reconstrução permanente do percurso. É o desafio do professor efetivamente formar-se a si mesmo, como afirma Nóvoa (1997).

A identificação das concepções de Educação de Jovens e Adultos partilhadas pelos professores, sujeitos desta pesquisa, são relevantes para compreender melhor os processos educativos no universo escolar. Há avanços inegáveis, como percebemos, principalmente, no sentido de investir em uma prática mais apropriada, mas há muito ainda para construir na formação das pessoas fora de faixa etária escolar que retornam à escola, tanto em Brasil como em Portugal.

Ao relacionar os processos educativos ofertados no Brasil e em Portugal percebemos que há situações de confluência como à questão da pouca escolaridade. Há muitas pessoas sem escolarização básica e os índices de analfabetismo são altos nos dois países. Porém, há também situações bem

divergentes. Em Portugal, de uma população de 10.617.575 habitantes⁶⁴, 5,4% (índice oficial, mas segundo pesquisadores, há regiões que concentram mais de 10%) são analfabetos. No Brasil, temos, segundo dados oficiais 191.027.185 habitantes, dos quais 9,96% ainda são analfabetos absolutos. (IBGE, out/2009). Conforme Haddad (2009), estes indicadores mostram que o desafio a ser enfrentado é o baixo nível de escolaridade média da população, pois além de ser desigual, é de qualidade ruim. A desigualdade na escolaridade acompanha as conhecidas desigualdades da sociedade brasileira, ajudando a reproduzi-las. O Brasil, segundo o mesmo autor, tem ainda outro desafio a ser enfrentado, uma vez que, de cada 100 pessoas que saem dos programas de alfabetização apenas seis ingressam nos programas de Educação de Jovens e Adultos. Isto é grave porque os cursos que correspondem à primeira metade do ensino fundamental são aqueles responsáveis por sedimentar o aprendizado em programas de alfabetização. Os 6 a 8 meses de duração dos cursos de alfabetização são apenas um primeiro passo neste processo que deveria ter continuidade até o término do ensino médio.

Olhando mais especificamente o nosso Estado - Rio Grande do Sul⁶⁵, com uma população de 10.582.840 habitantes, apresenta a terceira menor taxa de analfabetismo do país, ou seja, de 5,2%, enquanto que no Brasil o índice é de 9,96%. O Rio Grande do Sul tem uma média diferenciada, em relação aos demais estados brasileiros, quando se trata da média de anos na escola entre as pessoas com 10 anos ou mais de idade (Portal Governo Estado RS, 2009).

Retomando a análise sobre as experiências de formação e Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal, a divergência mais acentuada é, no meu entender, no campo das formas de organização de acesso à escolarização. No Brasil, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos ainda é basicamente organizada em contextos de educação formal. As iniciativas que existem são conjugadas e concretizadas na escola regular e/ou em Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, enquanto que em Portugal há oportunidades de formação também em espaços não escolares, regidos por uma lógica diferente, daquela que orienta o processo ensino aprendizagem na escola, ou seja, o aluno organiza seu dossiê de vida e têm, no formador, um mediador e não um professor. Isto requer competências

⁶⁴ Dados obtidos pelo site <http://forum.autohoje.com/off-topic/39061-escolarizacao-de-portugal-historico.html>, acessado em 03/08/2009.

⁶⁵ Dados obtidos pelo site http://www.riogrande.com.br/taxa_de_analfabetismo-b1437-en.html, acesso em 03/08/2009.

específicas por parte de quem trabalha com esta população, entre elas, o respeito e o reconhecimento das experiências de vida dos sujeitos. Tais experiências são componente essencial do trabalho pedagógico, porque se constituem como aprendizagem no processo de reflexão e explicitação por parte de quem as viveu.

Portanto, neste caso, o trabalho dos técnicos⁶⁶, denominados de formadores, (não professores, mas profissionais do Reconhecimento da Validação e da Certificação das Competências e dos Centros das Novas Oportunidades), é essencialmente, o de criar condições que permitam as pessoas explicitar as suas vivências, refletir sobre elas e transformá-las em aprendizagens passíveis de serem certificadas e validadas por alguém que é exterior a este processo (ALVES, 2009).

Penso que a formação e a Educação de Jovens e Adultos, ao serem redimensionadas numa perspectiva não enquadrada nos padrões da educação escolar, contribuem para que o sujeito retome a sua formação e a sua escolarização, com mais tenacidade. A escolarização faz sentido se for pelo prazer de estabelecer relações que constroem a cidadania e a dignidade humana, ou seja, quando o desejo pelo ato intelectual de aprender reside na possibilidade de investir o que se aprende, na intervenção no mundo. Ler e intervir no mundo para mudar o que não promove a vida.

Por fim, não é possível desconhecer questões relevantes das práticas na Educação de Jovens e Adultos. Segundo Canário (2009), o que se entende ser a inovação pedagógica de hoje, em grande medida, é fruto da educação diferenciada do campo da Educação de Adultos. Para Frigotto (2008), as melhores experiências, de hoje, na educação, são aquelas experiências que trabalham com jovens e adultos, e a afirmação do entrevistado Castro (2008, p. 03)⁶⁷ confirma: “quando encontro alunos que concluíram a Educação de Jovens e Adultos percebo nitidamente neles no que se transformaram. A transformação de sujeitos que eram metalúrgicos e tinham vergonha de expor suas idéias, desconfiados de si mesmos, e que hoje, são lideranças.”

Compreender as trajetórias de vida dos jovens e adultos trabalhadores pressupõe saberes didático-pedagógicos específicos, pois trata de um compromisso

⁶⁶ Os técnicos são profissionais formados nas diferentes áreas (Eletricidade, Mecânica, Informática) e que, antes de assumir a função de formadores, realizam um Curso de 300 horas de formação pedagógica, via Ministério da Educação de Portugal.

⁶⁷ Professor Castro participou de todo processo de minha investigação, e tem 7 anos de experiência em EJA.

que tem, no bojo, a história de pessoas excluídas. Portanto, é necessário continuar abrindo estradas e construir saídas mais humanas, especialmente nos processos pedagógicos. Ao problematizar este contexto das práticas pedagógicas dos professores de nível médio, no mundo da escola e mundo do trabalho, evidencia-se que outros caminhos para educação são possíveis, mas é imprescindível reconhecer que os paradigmas existentes são insuficientes. Há necessidade de construções permanentes de travessias.

Travessias que, pautadas em práticas assumidas pelo coletivo dos professores centram-se nas trajetórias humanas e reconhecem os jovens e adultos como sujeitos de experiências, de saberes e de tensas vivências. Partir deste conhecimento pressupõe uma longa e persistente trajetória de formação que hoje é viabilizada, porém de modo insuficiente. Apostar em vias mais largas, estradas mais autônomas, consolidando um percurso mais acessível na Educação de Jovens e Adultos, demanda recursos e construção do espaço do profissional da educação na escola.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho?** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ALVES, Natalia. **O contexto da Educação de Jovens e Adultos em Portugal.** Lisboa – Portugal, 14 jan. 2009. Entrevista concedida a Hedi Maria Luft.
- ANDRIOLLI, Antonio. Educação: um processo cooperativo. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 71, p. 1-7, abril, 2007.
- ARROYO. Miguel. Pedagogia das relações de trabalho. Trabalho & Educação. **Revista NETE**, Belo Horizonte, n. 2, p. 61-67, ago.-dez. 1997.
- ARROYO, Miguel. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In. FROGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 138 – 165
- _____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão: alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo: n. 11, p. 9-20, abr. 2001.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARTEXES, Carlos. **MEC quer princípio unitário e formas diversas.** São Paulo: Observatório da Educação, Ação Educativa, n. 26, outubro de 2008.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo; FISCHER, M. C. B.; Educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 247-263, 2004.
- BAQUERO, Rute Vivian; LUFT, Hedi Maria. Pedagogia e a formação de professores da EJA na Unijuí: A qual projeto de formação responde? Que tipo de política educacional? **Espaços da Escola**, Ijuí: Unijuí, Ano 17, n. 61, p. 99-105, set/dez. 2007.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e Educação Popular: um Estudo sobre a Educação de Adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.
- BELATO; Dinarte. **Tecnologia e trabalho.** Ijuí: UNIJUI, 2000.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. 12 ed. Brasília: UnB, 2002.

BONETI, Lindomar Wessler (coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: UNIJUI, 1997.

BORGES, Liana. **Totalidades de Conhecimento**. Porto Alegre: VC Artes Gráficas, Cadernos Pedagógicos 8, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 11/ 2000, 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CANARIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **O contexto da Educação de Jovens e Adultos em Portugal**. Lisboa – Portugal, 16 jan. 2009. Entrevista concedida a Hedi Maria Luft.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. Dicionário da Educação Profissional em saúde. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/trab_princ_educativo.pdf> Acesso em: 20 de outubro de 2009. p. 408-415.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, SP, v. 7, n. 13, p. 149-158, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cedes**, Campinas, SP, v. XXI, n.55, nov. 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARO, A.R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A. et al. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: ARTemed, 2004. p. 48-65.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed., 33ª. impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERRETTI, Celso J. Educação profissional em uma sociedade sem empregos. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 109, p. 43 – 66, 2000.

FLOR, Telmo. Novos rumos para a educação. **Correio do Povo**, Porto Alegre, Ano 114 Nº 241, página 4, de 29 de maio de 2009.

FRAGA, Paulo Denisar. O trabalho continua vivo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 52, set. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/0502/52fraga.htm>> Acesso em: 9 jun. 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Madalena. Ensinar: uma provocação. **Revista GEEMPA**, Porto Alegre, n.8, p. 59-76, 2001.

_____. O que é um grupo? Disponível em: <<http://www.grupos.com.br/blog/trabpedagogico>> Acesso em: 30 jul. 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise no capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 25 – 54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Programa Salto para o Futuro**, DVD n. 34, v. II, Formação Contínua de Professores – Parte II, Tema: 5. Vida e Trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores – Programa coordenado pelo MEC – Produção Pólo Industrial de Manaus, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.) **A experiência do trabalho na educação básica.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.) **A experiência do trabalho na educação básica.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a. p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b. p.57-82

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Lisboa – Portugal, 09 dez. 2008. Entrevista concedida a Hedi Maria Luft.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.

GENTILI, Pablo (Org.); FRIGOTTO, Gaudencio (Org.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed Rio de Janeiro: Cortez, 2002. 279 p.

GOULART, Linda. Educação de Jovens e Adultos deverá ser triplicada. Brasília: INEP/MEC, Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_41.htm> Acesso em: 08 abril 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, jan.-Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100005&script=sci_arttext&tIng> Acesso em: 14 mar 2008.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n.35, p. 197-211, maio-ago. 2007.

_____. Educação de jovens e adultos - a dura realidade dos que querem estudar. **Jornal Brasil de Fato**. Porto Alegre, 27 de maio de 2009.

GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSHIBA, Luiz. História do Brasil. Disponível em: <<http://www.vilaboadeagoias.com.br/brasil/colonia.htm>> Acesso em: 16 dez. 2007.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade de ensino: o desafio da formação do professor em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189-220, maio/ago. 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55 – 75.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA, Sérgio. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 52, p. 7-25, dez. 1996.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LUFT, Hedi Maria. **O desafio de trabalhar e estudar**: a escola noturna municipal de Santa Rosa. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

_____. **Ontologia do ser social**: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: L.E.C.H., 1979a.

_____. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: L.E.C.H., 1979b.

MANFREDI, Silvia Maria. **Qualificação e educação**: reconstruindo nexos e inter-relações. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2006. 35 p. (Série Construindo a pedagogia do trabalho, v.1. Coleção Qualificação Social e Profissional).

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUI, 1992.

_____. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUI, 1995.

_____. Escola, Aprendizagem e Docência: Imaginário Social e Intencionalidade Política. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. Editorial Educação e Trabalho, o trabalho da Educação: para o livre mercado, ou para o trabalho livre? **Contexto Educação**, Ijuí, n. 46, p. 5, abr.-jun. 1997.

MARX; ENGELS. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Vozes, 1988.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução Reinaldo Sant'Anna. 19.ed. Rio de Janeiro: Brasileira, 2002.

MARTINAZZO, Celso José. Prática e Teoria: Compreensão da unidade. In; LUFT, Hedi Maria. (org.) **IV Encontro Nacional de Educação e Ciclo de Estudos sobre Educação Básica**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. p. 87 – 92.

MELLO, Thiago. Ensinaças da dúvida. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_tm.htm#Asens> Acesso em: 10 abr. 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Legislação educacional** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002

MOLL, Jaqueline. (org.) **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MOREIRA, Antonio Carlos B. (org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-42.

NÓVOA, Antônio. **História da Educação**. Provas de agregação não publicadas. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. Programa Salto para o Futuro, Entrevista concedida em 13 de setembro 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em: 04 de julho de 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PERROT, Michelle. "A Juventude Operária da Oficina à Fábrica" in: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens 2**: Da Época Contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.83-136

PILAR, Maria do. **Ensino Médio**: MEC quer trocar matérias por áreas temáticas Folha de São Paulo, 4 de maio de 2009. (texto elaborado por FÁBIO TAKAHASHI)

PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar** - Por uma docência da melhor qualidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. de S. Para uma Pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. (org.). **Novos mapas culturais**: novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Ensino Médio: Confira avaliações sobre o programa Ensino Médio Inovador, anunciado pelo MEC**. São Paulo: Ação Educativa, in: Observatório da Educação, n. 34, 09 de Setembro de 2009.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O Educador de jovens e adultos em formação**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf> Acesso em: 2 fev. 2008.

STREK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antonio M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEODORO, Antonio. **O Portugal pós-colonial: políticas e estratégias educativas**. Disponível <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOE_SCIENTIFICAS/PAPERS/ARRABIDA1999.PDF>, acesso em 06 de setembro de 2009.

THIOLLENT, Michel. Notas Para o Debate Sobre Pesquisa-Ação. Em C. Brandão (Org.), **Repensando a Pesquisa Participante** (3a. ed.; pp.82-103). São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000.

VASCONCELOS, Maria Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ANEXOS

ANEXO A – RELATÓRIO DE ATIVIDADES

Os relatórios eram feitos mensalmente para 17ª Coordenadoria Regional de Educação durante a vigência do convenio firmado entre a UNIJUI e o Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Programa Alfabetiza Rio Grande – 2003-2006.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

NOME DA CONTRATADA –
UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RS - UNIJUI

PROJETO - ALFABETIZA RIO GRANDE

MÊS DE REFERÊNCIA – **OUTUBRO /2005**

ABRANGÊNCIA - EDUCADORES E EDUCADORAS DA 17ª CRE – SANTA ROSA

DATA – 28/10/2005

Hedi Maria Luft

Responsável pela Contratada

APRESENTAÇÃO

Durante esta etapa concentramos as atividades em oficinas e palestras de acordo com as solicitações feitas pelos professores no início do semestre, ou seja, momentos de reflexão (palestra) e espaços para troca de idéias (grupos de discussão).

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

1- FORMAÇÃO DOS ALFABETIZADORES:

DATA – 20 de outubro de 2005 (Manhã)

LOCAL – UNIJUI – Campus Santa Rosa

TEMA – Atividades de leitura e escrita: dinâmicas de trabalho para sala de aula

Professora responsável: Professora – Dalva Deobald UNIJUI – DEPE

Objetivos:

- Analisar e discutir sobre as atividades de leitura e escrita para favorecer a construção da criação
- Despertar para atividades desafiadoras para viabilizar a expressão e a compreensão do processo de alfabetização.

Metodologia:

Exposição oral com uso de transparências. Discussão e trabalho em pequenos grupos.

Resultados: O trabalho foi realizado de modo satisfatório, envolvendo de forma efetiva o grupo.

Referências:

Brasília, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em ação.** Educação de Jovens e Adultos. MEC, 1999.

DANYLUK, Ocsana Sônia (org.) **Educação de adultos:** ampliando horizontes de conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2001.

DATA – 20 de outubro de 2005 (Tarde)

LOCAL – UNIJUI – Campus Santa Rosa

TEMA – Letramento e Alfabetização de Adultos no computador

Professora responsável: Professora –Karla Demoly -UNIJUI – DEPE

Objetivos:

- Possibilitar entendimento sobre as formas de linguajar e suas transformações desde o surgimento do humano na linguagem até o momento presente em que vivemos em redes de conversações acopladas às tecnologias digitais;
- Experienciar situações para compreensão de como as aprendizagens da escrita e da leitura ocorrem no computador conectado à web;

Metodologia:

Exposição de idéias e de provocações – imagens, conceitos – com vistas à estabelecer conversação sobre o tema;

Observação de Objetos de aprendizagem da leitura e da escrita informatizados e conversação sobre o potencial destes objetos (softwares) no processo de conhecimento.

Resultados:

Um grupo significativo de professores mostrou-se bastante implicado e disposto a pensar sobre esta questão e solicitou mais tempo para que pudessem efetivamente conhecer os programas e pensar sobre as possibilidades de uso nas escolas e espaços educativos. Outros, o que é compreensível, mostraram-se resistentes quanto a repensar os seus fazeres como educadores com base nestas tecnologias transformadoras das formas de viver-conhecer.

Referências:

- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. 159p.
- LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?**. São Paulo: Loyola, 1998. 228.
- MARASCHIN, Cleci. **O escrever na escola: da alfabetização ao letramento**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.
- PARENTE, André. **Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividades**. In: Tramas da rede. Porto Alegre: Sulina. 2004. 303p.

2 - GTEJA – Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos e Professores das Redes em EJA**DATA –06 de outubro de 2005**

LOCAL – Sala de reuniões da 17ª CRE – Santa Rosa
TEMA – **A formação de alfabetizadores**

Objetivos:

- Avaliar as construções dos alfabetizadores a partir das formações para compreender a influência dos encontros de formação
- Encaminhar atividades para subsidiar as atividades dos grupos de estudo dos municípios
- Discutir os relatórios mensais para viabilizar as alterações necessárias.

Metodologia:

Exposição das análises dos encontros, relato de cada coordenador, questionamentos, depoimentos, análise, troca de idéias, reflexão, e comunicações.

Resultados:

A análise dos coordenadores indica de que as atividades estudadas e discutidas nos encontros de formação tornam-se práticas na vida da grande maioria dos professores. Advertem porém, que a falta de participação de alguns em momentos anteriores é desfavorável para um trabalho processual. Por vezes parece que sempre estamos retomando as mesmas observações, os mesmos encaminhamentos. No entanto, a grande maioria percebeu avanços significativos nas práticas, mais envolvimento com a comunidade e maior percepção da realidade dos educandos.

Referências:

- SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ENCONTRO PROFESSORES QUE ATUAM EM ESCOLAS QUE OFERECEM EJA**DATA – 19 de outubro de 2005**

LOCAL – Escola Estadual São Francisco – Três de Maio
TEMA – **Legislação e diretrizes da Educação de Jovens e Adultos**
Professora responsável: **Lori Grizon- UNIUI – DEPE**

Objetivo:

Analisar a legislação vigente em relação a EJA para ampliar a compreensão e as possibilidades de atuação;

Metodologia:

Trabalho em grupo, socialização das questões discutidas em grupos, apresentação de dados em transparências, diálogo e sistematização.

Resultados:

Os educadores de EJA reivindicaram maior autonomia para estabelecer e cumprir um regimento mais voltado a sua realidade. Desejam também eles definir o calendário de atividades, especificando dia de estudo e planejamento.

Referencias:

BRASIL, **Constituição Federal**, 1988. Artigos 205 a 214.
 Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96
 Parecer CNE 11/2000 – DCNEJA
 Resolução CEB 02/2000 DC NEJA
 Parecer CEE 774/99 e resolução 250/99 – normas para oferta EJA pelo sistema estadual de ensino.
 Diretrizes Político-pedagógicas 2003-2007 SE/RS

DATA – 05 de outubro de 2005

LOCAL – UNIJUI – Campus Santa Rosa**TEMA – Conjuntura atual**

Professor responsável: Dinarte Belatto - DCS

Objetivos:

Analisar a interferência da conjuntura atual na vida dos trabalhadores para viabilizar a compreensão da realidade.

Explicitar formas subjetivas de exclusão social para perceber suas manifestações no cotidiano.

Metodologia:

Partiu-se de questionamentos sobre a realidade social, exposição, diálogo, questionamentos, debates e análise de questões que serão aprofundadas no próximo encontro, como: Que relações sociais estão mais presentes no universo dos nossos educandos? Como se relacionam com o contexto do mercado capitalista? Quais as preocupações mais freqüentes?

Resultados:

Compromisso de investigar a realidade onde atuam para destacar as questões mais presentes. Houve uma participação efetiva dos professores e muito envolvimento com as análises.

Referencias:

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **Dez anos que abalaram o mundo**; da crise do socialismo à guerra ao terrorismo. Porto Alegre: Editora Leitura XXI, 2002.

RAMONET. Ignacio **Guerras do século XXI**; novos temores e novas ameaças. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRENER, Jayme. **O jornal do Século XX**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

SACHS.,Wofgang . **Dicionário do Desenvolvimento**; Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis: Vozes, 1992

DATA – 26 de outubro de 2005

LOCAL – UNIJUI – Campus Santa Rosa

TEMA – **A pesquisa como metodologia**

Professora responsável: Marisa Nunes Frizzo – DEPE

Objetivos:

- Discutir a pesquisa como referencia metodológica para ampliar as intervenções nas práticas educativas

- Reconhecer a importância de construir conhecimentos a partir do questionamento para favorecer uma aprendizagem mais significativa.

Metodologia:

A temática trabalhada com o grupo de professores, foi sobre a formação do professor pela pesquisa, e ao mesmo tempo a vivência da pesquisa na prática educativa.

Foi tratada teoricamente a constituição do professor pesquisador e reflexivo embasado pelos autores: Nóvoa, Schön, Zeichner e Perrenoud.

Além disto, discutimos a questão da prática de pesquisa na atuação do professor e o exercício da pesquisa pelo professor e pelos alunos.

Estas questões teóricas foram tratadas de forma expositiva e fizemos algumas discussões na coletiva dos professores como os mesmos encaminhavam a pesquisa na comunidade escolar e a sua compreensão teórico-prática.

Resultados:

Percebemos que a pesquisa é uma das possibilidades de inovação nas práticas da EJA. Uma forma de trabalho que contempla todas as áreas do conhecimento.

Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

DATA – 26 de outubro de 2005

LOCAL – NEEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos NEEJA

TEMA – **A motivação na ação profissional**

Professora responsável: Sílvia Colombo – DFP

Objetivos:

Discutir sobre a sua constituição como professor da Educação de Jovens e Adultos para compreender as condições de trabalho e as articulações necessárias neste campo de atuação.

Reconceituar o termo motivação para ampliar a compreensão sobre o mesmo.

Metodologia:

A temática trabalhada com o grupo de professores, foi realizada através de conversações, reflexão e discussão de fragmentos de textos de Rubem Alves e Eliane Lopes.

Resultados:

Houve uma participação significativa por parte dos professores, evoluíram muito na concepção da compreensão sobre a motivação. Estavam muito envolvidos e se incluíam nos textos trazendo suas experiências. Foi muito gratificante.

Referências:

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez, 1991.

LOPES, Eliane M.T. (org.) **A psicanálise escuta a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

3 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

DATA – 26 de outubro de 2005

LOCAL – Sala de reuniões da 17ª CRE

Responsável: Hedi Maria Luft – DEPE -UNIJI

Descrição: Retomada do cronograma, encaminhamento e discussão das atividades a serem realizadas em Porto Alegre em relação aos alfabetizadores, análise dos encontros realizados e programação dos encerramentos de alguns grupos.

Observação: Quando necessário, eram anexados os textos trabalhados.

ANEXO B – ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO – EJA

A presente entrevista faz parte da pesquisa *As relações entre a escola e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos trabalhadores: Um estudo com professores de Educação de Jovens e Adultos do ensino médio*, desenvolvida por mim, Hedi Maria Luft, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. A entrevista é composta de duas partes: Parte I - Dados do entrevistado; e Parte II – Processos educativos no cotidiano da escola de EJA.

Parte I - Dados do entrevistado

Área de atuação: _____

Idade: _____ anos

Curso de formação: _____

Tempo de experiência em EJA: _____ anos

Parte II - Processos educativos no cotidiano da escola de EJA

Foco 1) Proposta de EJA na escola

Como você vê a proposta de Educação de Jovens e Adultos na sua escola? Que possibilidades ela oferece? Por quê?

Que dificuldades você enfrenta considerando esta proposta? Por quê?

Que objetivos você busca alcançar no desenvolvimento de seu trabalho na EJA? Neste sentido, no seu entender, qual é a função da EJA? Especificamente, qual é a função da EJA em nível de ensino médio?

Foco 2) Relação trabalho e escola - Áreas de atuação na EJA

Especificamente na sua área de atuação, como você percebe a contribuição dos conhecimentos que trabalha na vida dos alunos? Dê exemplos. Qual é o seu entendimento de trabalho? Qual sua relação com o mundo da escola?

Foco 3) Formação profissional dos professores – saberes docentes

Como você avalia os processos de formação dos quais você vêm participando, na sua escola e na UNIJUI? Que sugestões você tem para qualificá-los? Que formações vêm realizando para além dos ofertados na escola? Considera suficiente? Por quê?

Que saberes docentes são importantes no desenvolvimento de processos

Que formações vêm realizando para além das ofertadas na escola? Considera suficiente? Por quê?

Que saberes docentes são importantes no desenvolvimento de processos educativos em EJA, em nível de ensino médio?

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

HEDI MARIA LUFT

**AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EJA DO ENSINO MEDIO**

**São Leopoldo
2010**