

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA JACQUELINE DIAS ALVES

**SABERES DO TRABALHO E DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DE
ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES**

GOIÂNIA
2015

MARIA JACQUELINE DIAS ALVES

**SABERES DO TRABALHO E DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DE
ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Orientador: Professor Dr. Wanderson Ferreira Alves.

GOIÂNIA
2015

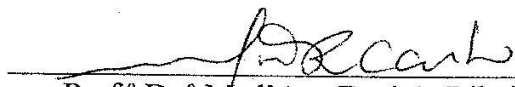
MARIA JACQUELINE DIAS ALVES

**SABERES DO TRABALHO E DOS TRABALHADORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE PROFESSORES**

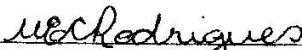
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada aos vinte e quatro dias do mês de agosto 2015, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



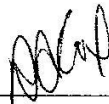
Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof.ª Dr.ª Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro – IFG



Prof.ª Dr.ª Maria Emilia de Castro Rodrigues – FE/UFG



Prof. Dr. Revalino Antônio de Freitas – UFG

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Ficha catalográfica

A474s Alves, Maria Jacqueline Dias.
 Saberes do trabalho e dos trabalhadores da educação de adolescentes,
 jovens e adultos: a prática pedagógica de professores / Maria Jacqueline
 Dias Alves – Goiânia, 2015.
 144 f.

 Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da
 Universidade Federal de Goiás, 2015.

 1. Educação – Trabalho. 2. Ergologia. 3. Educação de Jovens e
 Adultos. 4. Formação de professores - EAJA I. Título.

CDU: 374.3/.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Maria José Lima Cruz CRB-1/1771.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (in memoriam) e a minha mãe, mulher guerreira e grande influenciadora da minha escolha profissional. Aos meus irmãos e ao meu companheiro Ederson que compartilharam e estiveram comigo durante essa trajetória do mestrado.

A minha querida dindinha (in memoriam) que ficou muito feliz quando fui aprovada na seleção do mestrado.

A todos os professores e professoras da EJA e as centenas de alunos com os quais tenho aprendido muito ao longo dos meus 26 anos de docência.

[...] mudar é difícil, mas é possível. Devemos insistir sobre a possibilidade de mudar, apesar das dificuldades (FREIRE, 1995, p.48).

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento (ARROYO, 2011, p.117).

Se, enquanto formador, eu conservo na cabeça uma representação do trabalho muito pobre, como um tipo de aplicação mecânica de instruções, fico prisioneiro da idéia de que não há nada interessante ou de novo a dizer após uma jornada de produção. O drama é que nada virá me contradizer, pois o próprio trabalhador raramente está consciente da riqueza da atividade que ele desenvolve! Essa é a razão pela qual vemos se enterrar diálogos em torno do trabalho [...] (DURRIVE, 2010, p. 299).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pela vida!

Difícil agradecer nominalmente amigos e familiares que me incentivavam e me deram força durante esta trajetória. A cada um deles meu muito obrigado!

A Ana Flávia, Izabel, Cláudia, Luíza, Marisa, Márcia e Joel companheiros da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos que compartilharam comigo a alegria ao ser aprovada e que estiveram sempre à disposição para me ajudar quando precisei, serei eternamente agradecida.

Aos colegas do mestrado, especialmente aqueles que se tornaram mais que colegas: Nilza, Maria Aldina, Michelle, Geraldo, Marcilene, Mara, Sheila, como foi bom conhecê-los. Aprendi muito com vocês.

Aos professores da pós-graduação pelas contribuições em minha formação.

As professoras que participaram desta pesquisa e que me acolheram com carinho.

A SME de Goiânia pela concessão da licença.

A professora Maria Emília e ao Professor Revalino pelas contribuições na qualificação.

Quando redigia este estudo sempre que me referia a humildade, competência profissional e à capacidade de escuta eu me lembrava de vocês. São exemplos de professores que atuando na academia não perderam a capacidade de dialogar. Parabéns!

A professora Mad'Ana por ter aceitado participar na banca de defesa

A meu orientador professor Wanderson Ferreira Alves, agradeço por ter acreditado em meu potencial. Agradeço pela orientação, pelo respeito, pelo rigor, pelos questionamentos e por respeitar minhas limitações. Tenho muito orgulho de ter sido orientada por você.

Finalmente a minha mãe, irmãos, cunhadas, cunhado, sobrinhas, sobrinho, tios, primos e ao meu querido esposo, com vocês vivo os melhores momentos de minha vida.

RESUMO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa, Trabalho, Educação e Movimentos Sociais e tem por objetivo compreender como professores da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, apreendem e dialogam com os saberes de experiência do trabalho dos alunos trabalhadores desta modalidade. Trata-se de um estudo de caso. A pesquisa de campo foi realizada com professores, em um programa de escolarização para alunos trabalhadores, no espaço físico de uma Instituição administrativa da Prefeitura de Goiânia. Os procedimentos de pesquisa constituíram-se na análise da Proposta Política Pedagógica da EAJA, no que tange a abordagem dada ao trabalho e aos saberes do trabalho e dos trabalhadores desta modalidade, em observações, entrevistas e instrução ao sócio. O referencial teórico utilizado situa-se no campo Trabalho e Educação, Educação de Jovens e Adultos e da Ergologia. A abordagem do trabalho dos alunos trabalhadores e dos professores foi desenvolvida a partir do conceito de atividade, numa perspectiva ergológica, ou seja, procurou-se reconhecer que existe uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real e que esta distância é gerida pelo trabalhador em sua atividade de trabalho. A atividade de trabalho enquanto espaço de dialética implica, portanto, debate de normas, renormalizações, construção de saberes e experiências. Buscou-se a partir dos campos teóricos supracitados discutir o conceito de experiência e as possibilidades de realização de um trabalho crítico, tendo como ponto de partida os saberes de experiência. No desenvolvimento da pesquisa percebeu-se que a atividade de trabalho das professoras comporta uma riqueza de elementos que são invisíveis nas prescrições e propostas e que exigem delas arbitragem, gestão e tomada de decisão. Verificou-se que embora a proposta da EAJA em Goiânia apresente avanços no que tange as condições de trabalho e ao referencial teórico e metodológico, nas situações concretas do trabalho de ensino ganha destaque a dimensão do trabalho abstrato. Esta pesquisa aponta a necessidade de se constituir no interior das escolas espaços de diálogo formativo, onde os saberes produzidos pelos professores sejam reconhecidos e problematizados. Para tanto, indica que o diálogo com novos aportes teóricos, que estudam o trabalho, tais como a Ergologia e a Ergonomia Francesa podem contribuir no alargamento das discussões sobre o trabalho e sobre os saberes dos professores e dos trabalhadores alunos da EAJA.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; Trabalho; Saberes do Trabalho; Diálogo.

ABSTRACT

This study falls into the research areas of Work, Education and Social Movements with the purpose of providing a better understanding of how Teachers of Teenagers Youths and Adults (EAJA) from Goiânia's Municipal School System, learn and dialogue with the knowledge from work experiences of students who are Work-Studies. This is a case study. The field research was conducted with teachers, in a school in physical space of an institution of Goiania Prefecture. The research procedures were built through the analysis of the Political-Pedagogic Proposal of (EAJA), regarding the approach assigned to the work and to the knowledge of the work and workers of this modality, and also through the observations, interviews and instruction of the double. The theoretical framework used is based on the field of Work and Education, Education of Teenagers, Youths and Adults, and Ergology. The work's approach of the Work-Studies and teachers was developed from the concept of activity, in an ergological perspective; it sought to recognize that there is a distance between prescribed work and real work, and that this distance is managed by the worker in their work activity. The work activity while area of dialectic, implies therefore, debate of rules, resingling, building of knowledge and experiences. Based on the theoretical field aforementioned, the concept of experience and the possibilities of achieving a critical work is discussed, taking as its starting point the knowledge from experience. During the development of this research, it was perceived that the work activity of the teachers holds a wealth of elements that are invisible in the prescriptions and proposals and requires them arbitration, management and decision making. It was found that although the proposal EAJA in Goiânia presents advances regarding working conditions and the theoretical and methodological framework, in the concrete situations, the abstract work affirmed its position. This research shows the need to establish places of formative dialogue inside the school, where the knowledge produced by teachers are recognized and problematized. Results indicate that the dialogue with new theoretical contributions, that study the work, such Ergology and the French ergonomics can contribute to increase the discussions about the work and about the knowledge of teachers and Work-Studies from EAJA.

Key words: Education of Youths and Adults; Work; Knowledge of work; dialogue.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I -EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS E TRABALHO	28
1.1– Professores e alunos da EAJA e o trabalho como especificidade.	28
1.1.1 – Os Sujeitos Professores da EAJA	36
1.2 – O trabalho na proposta político pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos: objeto ou matéria estrangeira?	40
1.3 – A atividade de trabalho.....	52
CAPÍTULO II - ENCONTRO ENTRE A ERGOLOGIA E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE.	58
2.1 – Concepção de Homem.....	58
2.2 – Saberes de experiência	65
2.3 – O diálogo freireano e o dispositivo dinâmico de três polos.	73
CAPÍTULO III -DO PRESCRITO NA PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA EAJA À REALIDADE CONCRETA DA ESCOLA PESQUISADA.	83
3.1 – A escola pesquisada.	83
3.2 – A EAJA, o trabalho e os saberes dos trabalhadores no Projeto Político Pedagógico do campo de pesquisa.	90
3.3 – A EAJA, as professoras e as condições de trabalho.	94
3.4 – Desafios e dramáticas do uso de si postas pela organização do trabalho pedagógico.	98
3.5 – O lugar do saber dos trabalhadores alunos na seleção dos conteúdos.....	106
3.6 – O trabalho “vivo” das professoras.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS	144

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CME – Conselho Municipal de Educação

DEF-AJA – Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

DEPE – Departamento Pedagógico

DD3P – Dispositivo Dinâmico de três polos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político - Pedagógico

PPP da EAJA – Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

RME – Rede Municipal de Educação de Goiânia

SME – Secretaria Municipal de Educação

URE – Unidade Regional de Ensino

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar como professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos¹ (EAJA) da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) apreendem os saberes de experiências de trabalho dos jovens e adultos, que frequentam essa modalidade. Esta busca é instigada pela minha trajetória enquanto professora na Rede Estadual de Educação de Goiás (REE) e na Rede Municipal de Educação de Goiânia atuando, em grande parte, no ensino noturno e na EAJA. Nesse percurso, por meio de cursos, pesquisas e de minha experiência enquanto professora compreendi a necessidade de dialogar com os alunos e de reconhecer os saberes que os mesmos trazem para a escola. Porém, reconhecer não é o suficiente para efetivar uma prática pedagógica que dialogue com os alunos e seus saberes. Faz-se necessário também políticas e organizações próprias que tratem a EJA conforme determina as bases legais.

Apesar dos esforços envidados e dos avanços nas políticas destinadas à EJA o Brasil conta, ainda, na primeira década do séc. XXI, segundo dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com um universo de 65 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que ainda não concluíram o ensino fundamental.

¹ Na Rede Municipal de Educação de Goiânia o adolescente é incorporado à sigla EJA sendo esta modalidade reconhecida como EAJA - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. A partir de Rodrigues (2000), Machado (1997) e Goiânia (2013) é possível inferir que o adolescente é inserido na sigla tendo em vista a trajetória histórica da EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Entendemos que a inserção do sujeito adolescente numa proposta de EJA, destinada a atender alunos trabalhadores, exige por parte da Proposta Político Pedagógica da modalidade, de maior precisão teórica e de uma discussão que leve em consideração o disposto: na convenção nº 138 sobre a idade mínima de admissão ao emprego; no Cap. IV do Estatuto da Criança e do Adolescente; no Art. 5º da Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010, sobre a idade mínima para ingressar na EJA e demais marcos legais sobre a idade mínima para adentrar o mercado de trabalho bem como na EJA. No Brasil, embora o trabalho infantil ainda seja uma realidade, é preciso todo zelo para não contribuir com a sua naturalização. No caso específico do direito a EJA é preciso que os responsáveis, pelo desenvolvimento desta modalidade na SME de Goiânia, se questionem sobre até que ponto oferecer a EJA para faixas etárias cada vez mais baixas pode ser de fato proveitoso para estes sujeitos, ou uma forma de contribuir mesmo que involuntariamente para que os adolescentes insiram-se precocemente no mercado de trabalho em condições desfavoráveis a promoção do trabalho decente no Brasil. Destaca-se que é preciso atenção para que neste caso a EJA não acabe reforçando desigualdades ao invés de combatê-las.

[...] os estudantes do ensino fundamental na modalidade EJA são pessoas para as quais foi negado o direito à educação, durante a infância ou adolescência: homens e mulheres, brancos, negros, índios e quilombolas, trabalhadores empregados e desempregados, filhos, pais e mães, moradores dos centros urbanos e das áreas rurais. Algumas dessas pessoas nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar em função da entrada precoce no mundo do trabalho ou mesmo por falta de escolas. A maioria daquelas que já passou pela instituição escolar carrega uma história marcada por numerosas repetências e interrupções. Entretanto, observa-se que, quando retornam à escola, levam significativa gama de conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas (BRASIL, 2007, p.19)

Em Goiânia, a EAJA se organiza a partir de proposta específica, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Goiânia no Parecer N° 149 de 29/08/2013, para atender sujeitos a partir de 15 anos, que não tiveram acesso ou que ainda não conseguiram concluir o ensino fundamental. Estima-se que em Goiânia, em 2013, existiam 293.861 pessoas acima de 15 anos sem concluir o ensino fundamental o que representa 28,5% da população acima de 15 anos². Esses números demonstram que o direito à educação para todos independente da idade, garantido pela Constituição Federal de 1988, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 e no Plano Municipal de Educação de Goiânia n° 8.262/04, encontra-se distante de ser efetivado como política pública. Estudo realizado por Costa (2008), na EAJA confirma que os sujeitos atendidos nesta modalidade são, na sua maioria, trabalhadores. Estudam predominantemente no turno noturno por trabalharem no diurno. Os demais são aposentados, trabalhadores domésticos sem remuneração, jovens que cuidam dos irmãos mais novos enquanto os pais trabalham e desempregados. São jovens, adultos e idosos que, em grande parte, trabalham e estudam.

De fato, o trabalho é uma das especificidades dos alunos da EAJA, o que nos levará nesta pesquisa a utilizar o termo trabalhador aluno em função, conforme Fisher e Franzoi (2009), do peso substantivo do trabalho na formação desses sujeitos. Apesar das propostas de EJA afirmarem a condição de trabalhadores como uma especificidade desse público e discorrerem sobre a necessidade da escola dialogar com o mundo do trabalho, o que se percebe é que o trabalho tem sido mais empecilho para o aluno se manter na escola do que reconhecido e compreendido por ela como prática social concreta, em que os sujeitos

² Dados obtidos a partir de comissão de avaliação do Plano Municipal de Educação de Goiânia no que tange as metas da Educação de Jovens e Adultos.

constroem conhecimentos que podem ser incorporados ao currículo.

A relação trabalho e educação, como pode ser comprovado no GT-09 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), tem sido discutida por diversos autores com maior ênfase a partir da década de 1980. Eles têm produzido conhecimentos nesse campo com o objetivo de explicitar como a pedagogia capitalista se desenvolve e se apresenta nas relações sociais e produtivas e também na escola, com vistas a identificar espaços de contradição que permitam visualizar a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses dos trabalhadores (KUENZER, 1998, p.55).

No entanto, não basta que os estudos, as propostas e os professores reconheçam o aluno como trabalhador; faz-se necessário a construção e efetivação de políticas educacionais articuladas que ofereçam condições concretas para construção e desenvolvimento nas escolas de propostas curriculares comprometidas com a aprendizagem do aluno trabalhador. O quadro esboçado denuncia a necessidade de que a EAJA seja pensada enquanto educação comprometida com os trabalhadores. Na opinião de Ciavatta e Rummer (2010, p.465), “estes sujeitos trabalhadores alunos trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida”.

A maioria dos jovens e adultos da EAJA traz consigo marcas da pobreza, da falta de acesso à saúde, à educação, ao lazer e ao trabalho em condições mais dignas. Segundo Cardoso (2013), no Brasil, de 2003 a meados de 2012, foram criados programas de redução da desigualdade, houve crescimento da economia e expansão do assalariamento regular. Entretanto, os trabalhadores alunos da EAJA continuam atuando em atividades inseguras, com baixo salário e sem estabilidade.

Dessa forma, a ideologia apregoada pela teoria do capital humano³ presente nos discursos políticos e na fala da maioria dos trabalhadores alunos, que se culpam por não terem um bom emprego, tem sido desmascarada pela realidade concreta dos trabalhadores. Segundo Borges:

Contrariando o mito amplamente disseminado nos anos 1990 de que o desemprego decorreria da baixa escolaridade dos trabalhadores, ele se expandiu, apesar da rápida elevação da escolaridade da população, e cresceu mais exatamente entre os trabalhadores com número de anos de estudo maior do que a média da população. Assim, a taxa de desemprego dos que tinham segundo grau completo/ superior incompleto saltou de 10,2% em 1992 para 17,1% em 2005 e a minoria que tem educação superior passou do quase pleno emprego (taxa de 2,3%) para uma taxa de

³ Teoria surgida na década de 1970. Buscava ao mesmo tempo explicar as desigualdades de desenvolvimento entre as nações e as desigualdades individuais. A crescente desigualdade gerada pelo capitalismo monopolista era explicada pelo pouco investimento em educação. Assim, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais altos (FRIGOTTO, 2006, p.7, 27).

desemprego de 7,3%, no mesmo período. Ou seja, no atual modelo de crescimento, a elevação da escolaridade não assegura ao trabalhador a inserção no mercado de trabalho, mas propicia aos empresários a oportunidade de usar trabalhadores mais qualificados para postos mais simples. (BORGES, 2007, p.87).

Assim, imersos numa mistura de descrença, crença, esperança e desesperança, muitos alunos se matriculam, pois a escola ainda se apresenta como alternativa para “melhorar de vida”. Contudo, muitos acabam desistindo no decorrer do ano letivo. Em resumo técnico do censo escolar da educação básica de 2012 produzido pelo INEP é informado que as matrículas de EJA no ensino fundamental sofreram um decréscimo de -4,55. Este dado causou espanto em estudiosos, pesquisadores e governo, pois a partir de 2007 a EJA passou a receber recursos específicos com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - ainda que com tratamento desigual no que tange ao valor aluno, 0,8 - bem como desde 2003 a EJA vem sendo palco de algumas medidas na esfera do governo federal com vistas a fortalecer a oferta pelos Estados e Municípios.

Comparando o número de matrículas de 2010 com as de 2013, da EAJA de Goiânia, o decréscimo é também notório e preocupante, houve uma queda de 17,42% conforme dados informados pela Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos - DEF-AJA⁴. Se observarmos o quadro anexo é possível verificar que de 2007 a 2013, na EAJA a média anual de decréscimo foi da ordem de 6,05%. Em nível nacional, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Educação de jovens e adultos vem apresentando ao longo dos últimos anos, de 2007 a 2013, considerável decréscimo no número de matrículas⁵.

Segundo publicação do INEP (2015) as políticas afirmativas destinadas a EJA na última década não produziram avanço no que tange as matrículas, o que pode ser em parte compreendido a partir de fatores que se apresentam em quatro dimensões: a cultural, a político-institucional, a pedagógica e a da demanda social. Entre estas destacam: o fato da EJA ainda não ser reconhecida como direito por grande parte da sociedade e pelas gestões nas quais ainda permanecem enclausuradas a idéia que responsabiliza os próprios sujeitos, por não terem acessado a escola na idade certa; a necessidade de uma institucionalidade com maior flexibilidade, com ações intersetoriais que possa atender as especificidades dos sujeitos; a baixa utilização dos recursos da EJA no FUNDEB, por parte dos gestores estaduais e

⁴ Quadro 1- Levantamento de Matrícula e Rendimento escolar da EAJA, 2000- 2013.

⁵ Quadro 2 - Matrículas na EJA por Etapa de Ensino de 2007 a 2013.

municipais; a falta de articulação entre as esferas do governo e a sociedade civil e os desafios político pedagógicos de se romper com a visão fragmentada dos conhecimentos e com a hierarquia entre professores e alunos.

Portanto, a alta taxa de abandono, a queda no número de matrículas, a garantia de aprendizagem com qualidade social, a construção de currículos que dialoguem com os saberes dos alunos trabalhadores, a necessidade de políticas articuladas, entre elas as de formação inicial e continuada de professores, entre outros, se constituem desafios para pesquisadores, gestores, professores e demais movimentos da sociedade civil comprometidos em assegurar a educação de jovens, adultos e idosos como direito. Entre esses movimentos destacam-se os Fóruns de EJA⁶.

Essa perspectiva de educação como direito – pauta da sociedade civil e da sociedade política, representada pelos fóruns de EJA – requer pra concretizar-se, de uma mudança de mentalidade em relação ao sentido da escola, ao papel que ela deve cumprir no âmbito da comunidade e ao significado do ato de educar e aprender (MACHADO, 2009, p.34).

A educação de jovens e adultos deve ser compreendida numa perspectiva ampliada de acesso com qualidade, de direito a aprendizagem, de respeito aos saberes e experiências dos trabalhadores alunos e dos professores. Trabalhar com jovens e adultos implica compreender que a educação não se restringe à educação escolar e que os trabalhadores alunos e professores são sujeitos inacabados, históricos com possibilidade de constante humanização. Freire (1987, p.72) afirma que a educação libertadora “reconhece os homens como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.”

Essa concepção de educação requer políticas e formas de organização que ofereçam à escola, enquanto espaço-sócio cultural, possibilidades de reconhecer e se organizar a partir da concretude dos sujeitos que a frequentam e dos saberes que estes (re)constróem nas experiências de trabalho. A escola não é o único espaço de construção de saberes. Os saberes construídos nas experiências de trabalho têm valor e o seu reconhecimento nas práticas pedagógicas pode mobilizar o aluno para aprendizagens que contribuam na compreensão e análise crítica de suas vivências com vista a transformá-las.

⁶ Conforme Maria Margarida Machado, o fórum de EJA é um espaço de diálogo e mobilização que congrega atores de diversos segmentos da EJA (professores, pesquisadores, gestores, formadores, educandos, movimentos sociais, entre outros) para discussão e construção de políticas de Educação de jovens e Adultos. Disponível em <http://forumeja.org.br/brasil>. Em Goiás o Fórum de EJA foi formalmente constituído em 2002, ano em que foi realizado o I Encontro Estadual do Fórum Goiano de EJA.

Segundo Arroyo (2007, p.7), “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”.

Nesse sentido, a Proposta Político Pedagógico (PPP da EAJA) da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), embasada em autores como Lima Filho (2008), Costa (1996) e Paro (1999), reconhece a condição de trabalhadores de seus alunos e professores e apresenta o trabalho como um dos eixos norteadores para a construção do currículo no interior de cada escola⁷.

Porém, construir práticas pedagógicas a partir dos saberes e experiências de trabalho dos trabalhadores alunos da EAJA significa abrir espaço na escola para uma abordagem que extrapole a concepção do trabalho enquanto mercadoria e do ato educativo como preparação para o mercado de trabalho.

Esta pesquisa pretende investigar o trabalho numa perspectiva ampliada, procurando perceber nas experiências de trabalho também a dimensão humana, os valores, os saberes, os significados que são (re)construídos pelos sujeitos nas diversas situações de trabalho sem, no entanto, desprezar e desvalorizar as dimensões macro econômicas que condicionam e limitam a capacidade criadora dos sujeitos.

O trabalho do ponto de vista ontológico, conforme Marx (2010) é elemento fundante da humanização do homem. É por meio do trabalho em um processo dialético que o homem transforma a natureza e se transforma. O trabalho humano é o que diferencia o homem dos demais animais. A sua capacidade de pensar, recriar, inventar e reinventar a partir de sua atividade de trabalho é constituinte de sua humanidade.

Uma aranha executa ações semelhantes às do tecelão, e uma abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente a sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. [...] E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho (MARX, 2010, p.211- 212).

Na citação acima, Marx afirma que a atividade de trabalho não é uma atividade qualquer, exige além do esforço dos órgãos, vontade adequada e atenção por parte do

⁷ A Proposta Político Pedagógica da EAJA vem sendo construída, coletivamente, por meio de seminários, reflexões, pesquisas, entre outras ações, desde 1992, num movimento que envolve professores, alunos e funcionários administrativos. Neste movimento a EAJA tem contado com a assessoria da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás nas pessoas da Profª Dra Maria Margarida Machado e Profª Dra Maria Emilia de C. Rodrigues (GOIÂNIA, 2013).

trabalhador, demonstra que o homem não age guiado pelo instinto, o trabalho humano é uma atividade que se caracteriza pelo pensar, pela capacidade de projetar, construir tendo em vista uma finalidade. Marx (2010, p.218) destaca também que “o trabalho é comum a todas as formas sociais”. Porém, na forma de organização capitalista o trabalho se transforma em mercadoria (trabalho abstrato) e a capacidade criativa, criadora do homem e o caráter formativo/educativo do trabalho concreto é ofuscado pela exploração do homem pelo homem inerente ao capitalismo.

Nesta investigação, optamos pela abordagem ergológica⁸ do trabalho por entender que esta amplia as possibilidades de discussão sobre os saberes (re) construídos nas situações concretas de trabalho, a partir do ponto de vista do trabalhador. Acredita-se que esta abordagem possa contribuir com professores da EAJA na compreensão da necessária dialética entre o trabalho concreto e o abstrato, como forma de compreender o que se passa nas situações de trabalho dos alunos. A ergologia reconhece a importância do conceito de trabalho abstrato para a compreensão dos determinantes econômicos do capital sobre trabalho concreto, mas compreende que:

O trabalho não é somente conceito abstrato, mas é também uma experiência concreta, que ele não é somente valor de troca, mas é também valor de uso, que ele não é somente momento de exploração e de dominação mas é também momento de formação e de partilha de uma atividade (CHARLOT, 2008, p.85).

Partindo dessa compreensão do trabalho, não se pode ignorar que o aluno trabalhador tem muito a dizer e a contribuir no processo de ensino aprendizagem. No entanto, organizar as aulas dando centralidade às experiências dos trabalhadores alunos constitui-se um desafio para os professores dessa modalidade. Como apreender os saberes das experiências de trabalho? Como trabalhar a partir das experiências de trabalho? Quais possibilidades? Como provocar uma reflexão sobre o trabalho a partir de suas experiências? Desenvolver uma prática pedagógica que reconheça e dialogue com as experiências de

⁸ “A abordagem ergológica corresponde a uma profunda abertura para o entendimento das complexidades que envolvem a atividade humana. Trata-se de compreender que falar do trabalho nunca é simples e envolve enfrentar as relações com o psiquismo, o corpo e as normas, o privado e o público, os valores mercadológicos e os que não podem ser por ele mensurados, a engenhosidade do ser humano nas práticas laborais, a ética e a política, o local e o global” (ALVES, 2010, p.82). A abordagem ergológica corresponde a permanente abertura para a aprendizagem dos debates de normas e de valores que se renovam indefinidamente na atividade de trabalho. Implica “desconforto intelectual”, abertura para compreensão do que se passa nas situações concretas de trabalho. Esta abordagem evidencia toda complexidade que envolve o trabalho enquanto atividade humana e busca, por meio de análise pluridisciplinar, compreender o que se passa nas situações de trabalho (SCHWARTZ, 2010; TRINQUET, 2010).

trabalho dos trabalhadores alunos, entendendo este diálogo como momento de formação tanto do professor, quanto do trabalhador aluno requer mudança de postura em relação ao conhecimento. Segundo Aranha,

Epistemologicamente seria reconhecer e valorizar outro tipo de conhecimento para além do conhecimento sistematizado, socialmente valorizado. [...] denominado como conhecimento tácito. [...] o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico (ARANHA, 2003, p. 105).

Assim, frente ao quadro esboçado e o prescrito pela PPP da Eaja, a questão que norteará este estudo é: Como os professores da Eaja da RME de Goiânia apreendem em suas práticas pedagógicas, do ponto de vista teórico metodológico, os saberes de experiência de trabalho dos trabalhadores alunos de turmas de 5ª à 8ª série?

A elucidação dessa problemática se justifica uma vez que pode contribuir no alargamento das abordagens do trabalho que são dadas nas propostas de EJA, bem como no olhar que é direcionado aos trabalhadores alunos dessa modalidade. Pode ainda, contribuir com os professores na organização das aulas, de forma que estas se constituam em espaço de pesquisa e diálogo, entre os saberes das experiências de trabalho e os conceitos e saberes sistematizados, com vista a novas aprendizagens.

Portanto, esta pesquisa tem por objetivo geral: compreender e analisar como professores da EAJA, de turmas de 5ª à 8ª série, apreendem, em suas práticas pedagógicas, os saberes de experiência de trabalho dos trabalhadores alunos desta modalidade. Este objetivo se desdobrará nos seguintes objetivos específicos:

- 1- Compreender como professores da EAJA apreendem e dialogam com os saberes de experiência do trabalho dos trabalhadores alunos.
- 2- Contribuir na reflexão sobre os saberes de experiência do trabalho.
- 3- Indicar perspectivas e dispositivos teórico-metodológicos de análise do trabalho que contribuam na prática pedagógica da EAJA.

Em levantamento bibliográfico nos Programas de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, no período de 2000 a 2012, tendo por palavras chave: EAJA, trabalho, experiência e saberes do trabalho foi possível identificar contribuições dadas por pesquisadores no sentido de demonstrar as especificidades e as diversidades dos sujeitos que

frequentam essa modalidade. Dentre tais pesquisas, a dissertação de Silva (2004), intitulada *Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola*, revela que a maioria dos alunos pesquisados disseram ser o trabalho o motivo de seu afastamento da escola.

Também Costa (2008), na pesquisa *O trabalhador aluno da EAJA e os desafios do processo ensino aprendizagem*, procurou “refletir sobre as mediações ou possíveis contradições entre a escolarização formal e o mundo do trabalho” a partir da PPP (2000). Seu estudo demonstrou e discutiu aspectos relativos à carga horária, principais atividades e remuneração, demonstrando o quanto as condições de trabalho na qual os alunos da EAJA estão inseridos influenciam na sua permanência na escola. A pesquisadora assinalou a necessidade da proposta pedagógica da EAJA reconhecer o trabalho como eixo articulador do currículo e a necessidade de formação continuada que contribuísse no desenvolvimento desse eixo. A investigação revelou que alguns professores tentam, em alguns momentos, articular os saberes de experiências aos conhecimentos científicos.

Já a pesquisa de Santos (2007), *Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos*, traz reflexões importantes sobre a formação dos professores da EAJA e revela que muitos professores, por não terem uma formação que lhes subsidiem no trabalho pedagógico, ao trabalhar a partir da realidade dos sujeitos discutem o trabalho tendo em vista exclusivamente o acesso ao mercado de trabalho.

Em âmbito nacional, destacamos a pesquisa realizada por Silva (2010) que partindo dos documentos legais que prescrevem a necessidade de reconhecimento do educando nas propostas das instituições educacionais analisa em que medida, estes sujeitos são de fato conhecidos nas propostas de escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e como são reconhecidos nas práticas pedagógicas. Silva (2010) analisa quatro especificidades do aluno de EJA a partir de sua pesquisa: a questão de gênero, as percepções sobre as sexualidades, as relações étnico-raciais e a dimensão religiosa. Discute também a diversidade dos sujeitos da EJA a partir da desigualdade social, da diversidade etária e geracional das suas relações com o mundo do trabalho. No que tange, especificamente, a questão do trabalho dos alunos da EJA o pesquisador afirma existir uma distância entre o modelo de trabalho concebido pela escola e aquele vivido na realidade concreta pelos jovens e adultos no trabalho. Em muitas escolas só se reconhece como trabalhador o aluno que tem carteira assinada, “quando a escola discute o mundo do trabalho o faz na perspectiva do trabalho abstrato, seja apresentando uma realidade sem conexão com a realidade dos/as educandos/as,

seja idealizando formas de trabalho, destituídas das relações sociais de poder” (SILVA, 2010, p.144).

Neste levantamento não identificamos nenhum trabalho que trate especificamente dos saberes e experiências de trabalho dos trabalhadores, bem como sobre o tratamento dado a esses saberes e experiências na prática pedagógica nessa modalidade. Também não foram identificadas pesquisas que buscam compreender o trabalho a partir do conceito de atividade de trabalho na perspectiva ergológica, o que evidencia uma lacuna de estudos com essa abordagem em Goiânia.

O desenvolvimento desta pesquisa, na busca de elucidar como os professores da EAJA da RME de Goiânia apreendem em suas práticas pedagógicas, do ponto de vista teórico metodológico, os saberes de experiência de trabalho dos alunos trabalhadores de turmas de 5ª à 8ª série, terá como base teórica autores como Schwartz (2010, 2003), Alves (2010), Charlot (2000, 2008), Freire (1987, 1992), Arroyo (2011), Aranha (2003) e Cavaco (2009), entre outros. Schwartz, numa perspectiva ergológica aborda o trabalho como atividade humana a partir do ponto de vista do trabalhador e traz contribuições importantes para a EAJA ao oferecer subsídios teóricos para o professor perceber no trabalhador aluno mais do que a expressão de um sujeito sofrido, explorado e alienado.

Na EAJA é importante o professor conhecer as diversas atividades desenvolvidas pelos alunos trabalhadores e estar atento para aquilo que estes recriam na história, para a contribuição que elas trazem de suas experiências. Não dialogar com os saberes dos alunos trabalhadores é negar-lhes a possibilidade de se compreenderem como sujeitos históricos com potencial para construir projetos de vida, para pensar e transformar a realidade na qual se encontram inseridos (SCHWARTZ, 2010).

Diante disso, ressalta-se a importância do ir e vir das experiências concretas de trabalho à análise dos condicionantes políticos e econômicos presentes na atividade de trabalho. Nesse viés, Alves (2010, p.3) destaca a importância da análise do movimento dialético presente na atividade de trabalho, “as discussões sobre a atividade de trabalho e experiências devem transcender as situações particulares, demandando a mediação da totalidade das relações sociais nas quais a experiência se põe”.

Também Charlot (2000), em suas pesquisas sobre o saber, as relações com o saber e com a escola, destaca que o saber se dá nas relações com o outro e consigo mesmo. O saber, ou seja, a construção do conhecimento implica atividade, debate de normas, mobilização, engajamento do aluno.

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. [...] Esse saber de construção coletiva é apropriado pelo sujeito. Isso só é possível se este sujeito se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe. (CHARLOT, 2000, p.72).

Para que jovens e adultos se sintam mobilizados para a aprendizagem faz-se necessário reconhecer o significado e o sentido no aprender. Dessa forma, as aulas precisam ser planejadas para se constituírem em momentos de diálogo, momentos de problematização entre os saberes de experiência ou saberes investidos, e os saberes formais e ou escolares. Esse diálogo pode trazer à tona aspectos do trabalho que passam despercebidos pela escola e pelos sujeitos trabalhadores. Aspectos formadores e deformadores, que precisam ser potencializados e ou superados respectivamente.

A EJA possui um histórico de disputas pelo direito a educação. Disputa da qual Paulo Freire fez parte e deixou entre os vários legados sua experiência concreta de formação como educador libertador. Para esse autor, o caminho mais sensato para apreender os saberes dos trabalhadores alunos é ter humildade pedagógica suficiente para escutar. Humildade que “nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo” (FREIRE, 1997, P.55). São os sujeitos que podem dizer de seus interesses, curiosidades, angústias, dificuldades, sonhos, necessidades e esperanças. Freire (1996) ao falar dos saberes necessários a prática educativa, destaca a importância da escuta no processo ensino aprendizagem, e provoca a pensar sobre a concepção de educação, homem e sociedade que se professa e que se busca construir. Ele nos diz:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, p. 26).

Essa escuta exige do professor muito mais que estudo de técnicas e metodologias. Exige uma postura compromissada, atenciosa, respeitosa de quem quer realmente escutar, de quem acredita que o outro tem o que dizer e que esse dizer tem valor. Em relação aos saberes de experiência, Freire (1996) utiliza a expressão “saber de experiência feito” e ou senso comum, estes representam a compreensão/leitura que os homens fazem do (no) mundo a partir da classe social em que se encontram. Arroyo (2011), ao instigar um olhar para a concretude dos sujeitos que frequentam a EJA argumenta sobre a escuta necessária para enxergar essa parcela da sociedade que continua na resistência à invisibilidade. Utilizaremos

também as contribuições de Aranha (2003) e Cavaco (2009) para discutir o conceito de experiência e as possibilidades de realização de um trabalho crítico.

Abordagem metodológica

Com o objetivo de compreender como professores da EAJA apreendem os saberes de experiência dos trabalhadores alunos optou-se pelo desenvolvimento de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pois “a pesquisa qualitativa é mais adequada para aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente” (MINAYO, M. C. S; SANCHES 1993, p. 247).

André (2013) afirma que os estudos de caso começam a ser desenvolvidos na pesquisa educacional nos anos 1960 e 1970, mas é a partir dos anos 1980 que passam a ser utilizados numa perspectiva mais abrangente, não se resumindo a um estudo descritivo da unidade pesquisada. A partir dos anos 1980 ressalta-se a importância do pesquisador conhecer o contexto e as múltiplas dimensões do fenômeno estudado para “análise situada e em profundidade” do caso.

Desse modo, esta pesquisa elegeu como caso para este estudo as práticas pedagógicas dos professores da EAJA, com olhar direcionado para o como estes professores apreendem e dialogam com os saberes de experiências dos alunos trabalhadores, bem como para aspectos mais amplos que circundam esta prática. A pesquisa de campo será realizada em uma organização da EAJA, que funciona em uma Instituição Administrativa da Prefeitura de Goiânia com a finalidade de atender, principalmente, funcionários da companhia. Apesar do atendimento peculiar, esse espaço ainda não foi objeto de estudo de pesquisadores sendo, portanto, um local ainda inexplorado conforme levantamento bibliográfico realizado nas dissertações e teses de doutorado dos programas de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, no período de 2004 a 2014.

A partir do levantamento bibliográfico, da especificidade do atendimento, bem como da problemática da pesquisa acredita-se que o estudo de caso, nessa escola, pode contribuir para revelar como professores da EAJA, em atividade de trabalho, apreendem os saberes de experiência dos alunos, no contexto concreto de uma escola que tem como público alvo trabalhadores de uma mesma empresa.

Acredita-se que a referida escola é espaço propício para o exercício de práticas pedagógicas que busquem articular os saberes do trabalhador com os saberes escolares o que

a torna campo fecundo para esta pesquisa. Os professores se deparam cotidianamente com trabalhadores que vivenciam experiências de trabalho, que enfrentam desafios e problemáticas das mais diversas e que trazem experiências e saberes para a sala de aula. Frente a essa realidade e do desafio de contribuir na aprendizagem desses sujeitos os professores, num movimento dialético, lançam mão do prescrito, do conhecimento científico, das normas institucionais, porém, a partir das condições concretas (re) elabora e organiza seu trabalho. Segundo Amigues (2004, p.43), “a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou suas classes”.

Compreender a prática pedagógica a partir da concretude do trabalho dessa organização implica, por parte do pesquisador, estar atento aos diversos elementos que podem influenciá-la, desde questões mais amplas e estruturais, entre os quais: distância da escola em que se encontra juridicamente ligada, dificuldades enfrentados pelos trabalhadores para garantirem a participação nas aulas, o reconhecimento por parte da empresa e até mesmo dos sujeitos que ainda não concluíram o ensino fundamental de que a EJA é um direito, espaço físico adequado, apoio pedagógico da SME, liberação dos funcionários para frequência regular, bem como as que se referem aos saberes e a forma encontrada pelos professores, individual e coletivamente, para organizar a sala de aula e garantir a aprendizagem dos alunos. Aqui, conforme Alves (2010, p.2-3), é fundamental que o pesquisador dê conta “de fazer a mediação entre a experiência e a totalidade das relações sociais nas quais esta se encontra.

Para André (2013), o estudo de caso envolve uma multiplicidade de dimensões, o que demanda por parte do pesquisador o uso de vários instrumentos e procedimentos para visualizar o objeto de forma mais ampla, evitando resultados e interpretações superficiais. O que guia a escolha dos instrumentos de coleta de dados em uma pesquisa é o problema da pesquisa e o que se quer conhecer. Neste estudo utilizaremos fontes documentais, entre elas a Proposta Político Pedagógica da EAJA e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, dados referentes ao número de matrículas, perfil dos alunos e professores, taxas de evasão, entre outros, que possam contribuir no aprofundamento da investigação. As técnicas utilizadas para a coleta de dados serão as instruções ao sócia e entrevistas semi-estruturadas com professores.

O principal método de coleta de dados será a instrução ao sócia. A instrução ao sócia é um instrumento de análise do trabalho criado pelo médico e pesquisador em Psicologia do Trabalho Ivar Oddone. Foi desenvolvido na Itália, nas décadas de 60 e 70, com

trabalhadores da Fiat em seminário de formação sindical. O médico Ivar Oddone, influenciado politicamente pelas idéias de Antonio Gramsci, além de preocupar-se com a questão da saúde dos operários italianos tinha interesse em [...] “contribuir com os trabalhadores, fortalecer suas lutas, evidenciar os saberes que o taylorismo tendia a obscurecer”. (ALVES, 2010, p.234).

Ivar Oddone, por meio de pesquisa, buscava construir um método que envolvesse a participação dos trabalhadores e lhes possibilitasse alcançar, visualizar e reelaborar suas experiências e saberes sobre o trabalho, fortalecendo assim o potencial de luta política dos operários. Para tanto, desenvolveu a instrução ao sócia que visava a aproximação do trabalho concreto desenvolvido pelos trabalhadores. Segundo Alves (2010, p.35), para dar início ao desenvolvimento da instrução ao sócia era feita a seguinte questão ao trabalhador: “se existisse uma outra pessoa fisicamente idêntica, perfeitamente igual a você, e essa pessoa amanhã fosse lhe substituir no trabalho, o que ela deveria saber e fazer para que ninguém percebesse a substituição”?

Posteriormente, conforme Batista e Rabelo (2013), Yves Clot, psicólogo francês, recria no campo da Psicologia do trabalho na clínica da atividade, o método da instrução ao sócia mantendo a preocupação em utilizá-lo para transformar as situações degradantes de trabalho, partindo da análise do trabalho feita pelos próprios trabalhadores. Porém, Yves Clot amplia o conceito de atividade para além do que é posto pela ergonomia da atividade, incorporando o conceito de real da atividade que concerne ao,

[...] que não se faz. O que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar [...] o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 104 apud BATISTA; RABELO, 2013, p. 2).

Aqui é possível perceber que o real da atividade comporta mais do que a atividade realizada. Acredita-se que a utilização da instrução ao sócia, como dispositivo metodológico para a coleta de dados, além de contribuir com esta pesquisa que busca compreender como os professores realizam o diálogo com os saberes dos alunos trabalhadores, pode também contribuir com os professores no conhecimento de um dispositivo que pode auxiliá-los a reconhecer, verbalizar, repensar e reelaborar suas experiências. A atividade de trabalho do professor da EAJA é complexa e buscar compreendê-la, a partir da análise da atividade de trabalho, requer dialogar com disciplinas que estudam o trabalho e que tem buscado novos aportes teórico metodológicos para a compreensão do que fazem os professores, nas situações de trabalho, para além do que é facilmente visualizado.

Trata-se, assim, de um instrumento que contribui para que o trabalhador possa se perceber, ou seja, se reconhecer em atividade de trabalho. No caso específico desta pesquisa trata-se de reunir os professores em grupos, com pelo menos três professoras e pedir a uma que instrua sua sócia, que irá substituí-la no dia seguinte a desenvolver a sua atividade de professora de maneira que ninguém perceba, inclusive os colegas de trabalho e a equipe gestora. O sócia deve ser informado de todas as situações, dos pormenores. No desenvolvimento desta técnica é necessário estar atento para a tarefa, as prescrições, a relação que o trabalhador estabelece com os colegas, com a hierarquia (equipe gestora da escola, da empresa e da SME) e com os sindicatos.

A escolha da instrução ao sócia como instrumento de coleta de dados se justifica, uma vez que esta pesquisa compreende a prática pedagógica enquanto atividade de trabalho, o que implica reconhecer que apesar de todos os desafios e condicionantes do trabalho do professor, estes criam e recriam saberes na atividade de ensino. Ao pesquisador é necessária a compreensão de que o “saber do professor é, antes de tudo, o saber de um trabalhador e é preciso tirar consequências desse fato” (ALVES, 2010, p.233). É fundamental ao pesquisador aproximar-se o máximo possível do trabalho real do professor.

Neste sentido, o diálogo com disciplinas que se dedicam ao estudo do trabalho, entre as quais a Ergonomia Francesa, a Ergologia e a Clínica da Atividade, bem como os dispositivos metodológicos por elas utilizados podem contribuir na coleta de dados para compreensão da problemática desta pesquisa, ou seja, para compreender como os professores apreendem, do ponto de vista teórico metodológico, os saberes de experiência de trabalho dos trabalhadores alunos.

Acredita-se que a instrução ao sócia, enquanto dispositivo metodológico de análise do trabalho permite uma aproximação da atividade de trabalho, uma vez que propicia ao professor pensar sobre seu trabalho trazendo a tona aspectos invisíveis aos olhos do pesquisador e despercebidos pelo pesquisado. Enfim, este dispositivo permite compreender de forma mais ampla o que se passa na atividade de trabalho do professor.

Conforme Alves (2010, p. 234), “as técnicas e os procedimentos estão subordinados às concepções de mundo mais amplas que as orientam”. O referencial teórico que norteará este estudo tem como premissa que, para conhecer o trabalho e o que fazem os homens no trabalho é necessário ouvi-los. A instrução ao Sócia oportuniza o professor, participante da pesquisa, que dará a instrução ao seu sócia analisar e repensar sua prática pedagógica. O professor que dará a instrução [...] “ao exercitar as instruções a um sócia e se

concentrar nas indicações do como proceder, é instigado a desprender-se da primeira pessoa e apontar os implícitos da situação laboral” [...] (ALVES, 2010, p.235).

Cabe ao pesquisador orientar o professor participante da pesquisa, a instruir seu sócia que irá substituí-lo no seu trabalho de ensino de forma que ninguém perceba que não é ele que está trabalhando. O como fazer é informação fundamental que deve ser explicitada ao sócia. Cabendo a este questionar no sentido de deixar o mais claro possível o como fazer para não ser reconhecido. Assim, a instrução constitui-se como uma situação de diálogo que deve, nas palavras de Batista e Rabelo (2013, p.5) [...] “ser orientada de forma que o sócia faça o trabalhador revelar os subentendidos e os implícitos que sua atividade comporta”.

No final das instruções o professor instrutor poderá falar do que sentiu durante o exercício, assim como os demais participantes. As instruções serão gravadas e transcritas pela pesquisadora. Acredita-se que a instrução ao sócia possibilita uma maior aproximação da atividade de trabalho do professor e da riqueza que ela contém.

Assim, a partir da problemática e da abordagem teórica e metodológica apresentada é que se pretende aprofundar e investigar a questão apresentada com vistas a elucidar, bem como a abrir possibilidades para outros questionamentos e pesquisas. Para tanto, esta dissertação será assim estruturada:

No primeiro capítulo será feita uma reflexão sobre o perfil dos sujeitos alunos e professores da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos abordando questões relativas a sua inserção no mundo do trabalho e na escola. Em seguida discute-se como a categoria trabalho se apresenta na proposta político pedagógica da EAJA e como a ergonomia da atividade e a ergologia podem contribuir com um novo olhar para estes sujeitos quando se aborda o trabalho tendo como referencia o conceito de atividade de trabalho.

O segundo capítulo é um espaço para discussões sobre o encontro entre a pedagogia freireana e a abordagem ergológica. São, portanto, conteúdos deste capítulo a concepção de homem que norteia ambas as abordagens, discussões sobre o conceito de experiência e de saberes do trabalho, bem como sobre o diálogo enquanto elemento fundamental para a apreensão, confronto e construção de novos saberes. Garantindo aos jovens e adultos acesso aos saberes sistematizados.

No terceiro capítulo o trabalho desenvolvido no “chão da escola” ganha espaço. Apresento a escola campo e toda especificidade que a envolve e que influencia no trabalho do professor. Em seguida é feita a análise do projeto político pedagógico no que se refere ao tratamento teórico e metodológico do trabalho e da experiência laboral dos alunos. Neste capítulo será feito o diálogo com os dados coletados nas entrevistas e na instrução ao sócia.

Assim, partindo do parâmetro de que o trabalho prescrito não é o trabalho real a intenção é se aproximar o máximo do trabalho real dos professores para compreender como de fato realizam o diálogo com os saberes dos alunos trabalhadores.

Finalmente, nas considerações finais serão retomadas as questões centrais da dissertação, o diálogo realizado com os professores, bem como as possíveis descobertas e contribuições que representam a tentativa de compreensão de um processo, ou seja, a síntese de um trabalho construído com a esperança de poder contribuir na busca e na construção de novos conhecimentos sobre a EAJA.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS E TRABALHO.

O presente capítulo traz uma reflexão sobre o perfil dos alunos e professores da EAJA, bem como do trabalho como uma de suas especificidades. Na primeira parte a intenção é compreender melhor quem são os sujeitos do processo ensino aprendizagem, em que situação encontram - se inseridos nas relações sociais, na escola e no mundo do trabalho, demonstrando a necessidade do reconhecimento e do diálogo com os saberes produzidos em suas experiências. A segunda parte analisa como o trabalho encontra-se inserido na Proposta Político Pedagógica da EAJA e em que medida permite reconhecer no trabalho dos alunos e professores a sua dupla dimensão enquanto trabalho concreto e abstrato. Finaliza discutindo como a abordagem do trabalho a partir do conceito de atividade referenciada na ergonomia da atividade e na abordagem ergológica contribui na compreensão da riqueza do trabalho dos professores e alunos da EAJA.

1.1 Professores e alunos da EAJA e o trabalho como especificidade.

Trabalhar com a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos significa para o professor dessa modalidade se deparar e se relacionar cotidianamente com as diferenças e com a diversidade cultural, etária, religiosa, de gênero, étnica, sexual, entre outras. Esse quadro exige do docente um constante repensar sobre suas práticas, abertura para o diálogo e reconhecimento da educação como processo em que professores e alunos aprendem. Jovens, adultos e idosos possuem trajetória escolar diferenciada e trazem para a escola diferentes experiências, saberes, expectativas e maneiras de enxergar e enfrentar os desafios que lhes são apresentados cotidianamente.

Na EAJA, uma questão que muito incomoda os professores e que é explicitada nos cursos de formação e em propostas dessa modalidade é a que se refere à heterogeneidade etária; ou seja, a convivência entre jovens, adultos e idosos num mesmo espaço de aprendizagem. Conforme dados da Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME de Goiânia, é no segundo segmento e, principalmente, nos anos finais desse processo que se concentra grande parcela dos jovens. Em 2013, as matrículas de jovens com idade entre 14 a 24 anos corresponderam a 69,42% do total dos matriculados nas

turmas de 5ª à 8ª série⁹.

O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de jovens e adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes nessa modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço. (BRUNEL, 2004, p.09).

Muitos professores veem a heterogeneidade etária como dificultadora da permanência e da aprendizagem dos alunos. A presença maciça dos jovens¹⁰ em sala de aula gera inquietações, preocupações e “certo incômodo” em um número significativo de professores, coordenadores e gestores que, muitas vezes, não sabem como agir frente às diferentes maneiras de ser jovem.

A maioria dos jovens que hoje frequentam a EAJA acessaram a escola num período em que a Constituição Federal da República de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) já prescreviam a educação como direito público subjetivo e dever do Estado e da família. Todavia, da igualdade formal presente nas leis à realidade existe uma distância a ser percorrida e assegurada. Dessa maneira, a educação brasileira continua gerando demanda para a EJA.

A organização política, social e econômica do Brasil possibilitou que chegássemos à primeira década do séc. XXI ao patamar de 7ª maior economia do mundo, de acordo com o Banco Mundial, com um universo de 65 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais sem nenhuma instrução ou que ainda não haviam concluído o ensino fundamental¹¹. Desse universo conforme (BRASIL, 2015), 1,3 milhão (2%) estava freqüentando a EJA no nível fundamental, 851 mil (6,2%) em turmas de alfabetização e aproximadamente 4,9 milhões (7,5%) estavam cursando o ensino fundamental regular fora da chamada “idade certa.” Os que se encontram matriculados, trazem para a escola marcas da histórica desigualdade econômica e educacional que caracterizam a sociedade brasileira.

Os adultos que buscam a EAJA são aqueles que não tiveram oportunidades de escolarização quando mais jovens, por motivos de trabalho, casamento, por terem se tornado responsáveis pela família e por outros motivos que os fizeram abandonar a escola por longo tempo. Muitos voltam a estudar por exigências de trabalho, para ensinar as tarefas aos filhos,

⁹ Dados fornecidos pelo Departamento de Administração Escolar (DAE) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

¹⁰ Segundo Estatuto da Juventude, (Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013), é considerado como jovem para efeito de implementação de políticas, as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

¹¹ IBGE - Censo Demográfico 2010: educação e deslocamento.

por incentivo da família ou de algum amigo. Enfim, buscam recuperar o “tempo perdido”.

Já os jovens são, geralmente, aqueles que possuem um processo de escolarização irregular, com reprovações, desistências, histórico de avanço sem aprendizagem, entre outros. Aqueles com idade entre 15 e 17 anos são, na sua maioria, oriundos do ensino regular diurno e se matriculam na EAJA para acelerar os estudos e adentrar o mercado de trabalho ou por já estarem nele. Existem aqueles que trabalham em casa cuidando dos irmãos mais novos para os pais garantirem o sustento da família. Há, também, os que são, muitas vezes, convidados pela escola a ir para a EAJA por motivo de indisciplina. Muitos ainda veem na escola chance de mobilidade social. Assim, embora jovens e adultos não representem um grupo homogêneo, possuem em comum a inserção ou a busca pelo trabalho e a esperança de uma vida melhor.

[...] para os jovens das classes populares, a responsabilidade da “vida adulta” chega enquanto estes estão experimentando a juventude. Os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens. (CARRANO, 2008, p.108).

Pesquisadores sensíveis à necessidade de construir conhecimentos sobre o perfil, culturas, sentidos e significados atribuídos pelos jovens da EJA ao trabalho têm dialogado com as especificidades desse jovem¹². Carrano (2008, p.116), ao abordar a relação dos jovens com a escola, afirma que “a escola espera alunos, e os que chegam são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência no mundo”. Entre essas experiências, vivenciadas nas relações sociais cotidianas, estão aquelas relativas ao trabalho. Os jovens da EAJA são, na sua maioria, trabalhadores. Dayrell, Gomes e Leão (2010) também ressaltam que a escola que trabalha com as classes populares precisa estar aberta, flexível para o reconhecimento e diálogo com as diversas culturas. Os jovens e adultos que vivenciam situações de desigualdade social fora da escola precisam encontrar dentro dela espaço de construção e vivência de relações que se contraponham àquelas já vivenciadas fora dela. No entanto, “o exercício do direito à educação nas relações cotidianas da escola, na organização do currículo, nas atividades extraclasse e nas possibilidades de participação ainda não se efetivou” (DAYRELL; GOMES; LEÃO, 2010, p. 250).

Com presença bem menor no segundo segmento, nível de ensino no qual esta pesquisa é desenvolvida, se encontram os idosos¹³. Estes se concentram nas turmas de 1ª a 4ª série. Geralmente, procuram a escola com o intuito de serem alfabetizados para ler a bíblia,

¹² Para aprofundamento sobre essa temática, ver: Brunel (2004); Carrano (2008)..

¹³ No Brasil, de acordo com o Estatuto do Idoso, é considerado idoso o indivíduo com idade a partir de 60 anos. (Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003).

para se locomoverem com mais facilidade, para resolverem questões bancárias e, muitas vezes, veem na sala de aula um espaço de socialização, de troca de experiências.

Muitos não tiveram a oportunidade de estudar enquanto criança, jovem e adulto e resolvem acessar esse direito que pode representar muito para a melhoria da sua qualidade de vida. Segundo o Estatuto do Idoso, Art. 21, é dever do Poder Público criar oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Professores da EAJA relatam certa resistência dos idosos em dar continuidade aos estudos. A presença deles nas turmas de 5ª a 8ª série é ainda muito pequena. Em 2013, de um total 10.124 alunos matriculados na RME de Goiânia em turmas de 5ª a 8ª série da EAJA apenas 108 possuíam idade a partir de 60 anos. Essa problemática é instigante para pesquisas sobre a relação idoso e processo de escolarização. Desvendar porque esses idosos não se sentem mobilizados e o que pode mobilizá-los para a continuidade do processo de escolarização é um desafio para a EJA. Alguns pesquisadores (MARQUES e PACHANE, 2010) têm se dedicado aos estudos relativos aos idosos nas salas de EJA e informam a necessidade de se discutir aspectos desse segmento nas formações iniciais. Os idosos também trazem para a escola experiências e saberes das inúmeras situações que vêm vivenciando ao longo da vida.

Segundo dados do IBGE (2010), a população idosa vem crescendo no Brasil e os segmentos de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos vem sofrendo pequeno decréscimo. Conforme enfatizado pelo professor Revalino Antônio de Freitas, em banca de defesa desta dissertação, é preciso considerar que estas mudanças na estrutura etária da população brasileira podem influenciar na organização da EJA. Na perspectiva aqui adotada, de abordar o trabalho e o processo de escolarização enquanto atividade humana e, portanto, como espaços de vida é importante que se garanta na EAJA espaço para que os idosos possam compartilhar toda riqueza de experiência de vida e trabalho que carregam consigo com os jovens, adultos e também com os professores. Não se deve perder de vista que, para a maioria dos idosos o trabalho é uma referência em suas vidas. Assim, faz-se necessário pensar ações pedagógicas que contribuam na melhoria da qualidade de vida, bem como no empoderamento dos idosos na luta por seus direitos.

Infer-se a partir desse cenário que a EAJA não pode ser uma barreira à expressão da diversidade etária, cultural, étnica, sexual, entre outras, bem como às expectativas e projetos que jovens, adultos e idosos trazem para a escola. Segundo Gomes (2012), desigualdade e

diversidade encontram-se inter-relacionadas. As políticas neoliberais dos anos 1990 têm se utilizado do conceito de diversidade sem o compromisso com a emancipação política dos coletivos sociais que historicamente têm sido tratados pelas políticas de forma desigual.

Os trabalhadores alunos da EAJA são a expressão desse tratamento desigual. Geralmente são mulheres, negros, nortistas e nordestinos, moradores das periferias, entre outros. As salas de aula da EAJA se constituem em espaço de conflito, convivência e aprendizagem entre esses sujeitos com culturas e experiências diversas. Diante disso, faz-se necessário que as práticas pedagógicas estejam articuladas às mobilizações dos movimentos sociais de caráter emancipatório, com vistas à construção e fortalecimento de políticas de Estado que busquem construir uma sociedade com mais justiça social.

Para tanto, é preciso dar voz aos trabalhadores alunos para que reconheçam na escola um local onde se sintam respeitados e exercitem possibilidades de (re) conhecimento de si e dos outros. Conforme Rummert (2010, p.120), “o universo formado pelos que procuram os diferentes níveis de escolaridade básica, fora da faixa etária socialmente prevista, caracteriza-se por sua diversidade”. Portanto, é necessário que as práticas pedagógicas de EAJA comportem a temática da diversidade. Reconhecer e trabalhar com a diversidade desses sujeitos é premente uma vez que,

A tensão está posta nas escolas, no currículo e na docência: ignorá-los ou conhecê-los; apagar ou mirar e reconhecer seus rostos; ignorar ou destacar suas experiências; que saibam de si mesmos ou que saiam ignorando-se; reconhecer seu presente, seu passado tão presente ou ocultá-lo com promessas de futuro (ARROYO, 2011, p. 263).

Esta pesquisa entende que a educação de jovens e adultos não se restringe ao processo de escolarização. Mesmo quando pensada no campo da escolarização formal traz em seu bojo o legado da Educação Popular e da luta de sujeitos coletivos para assegurar a educação como direito de todos. Nos primeiros anos da década de 1960 ocorreram no Brasil várias manifestações populares e movimentos reivindicatórios com diferentes interesses e posições político-ideológicas em relação ao futuro do país. No campo educacional merece destaque os Movimentos de Educação Popular, que se espalharam pelo país com o intuito de promover um processo de alfabetização baseado em uma leitura crítica da realidade, tendo em vista sua transformação. Paulo Freire foi o grande propagador desse pensamento. Assim, sob a influência de Paulo Freire e da Educação Popular, a EJA passa a ser compreendida numa perspectiva crítica, comprometida com a formação político pedagógica dos sujeitos alunos e com a construção de propostas alternativas que percebem e dialogam com o aluno como

sujeito de conhecimento, e não apenas como depósito de conhecimento veiculado pelo professor.

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO; JOIA E MASARGÃO, 2001, p. 60).

O diálogo e a compreensão de que os jovens e adultos da EJA são trabalhadores e sujeitos de conhecimento, princípios da educação popular, se apresentam prescritos nos atuais marcos legais da EJA, no discurso de pesquisadores, professores e nas propostas político-pedagógicas das instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento. Entretanto, na prática encontram-se longe de serem concretizados. Por outro lado, esses princípios ainda se fazem presentes em experiências¹⁴ que não se omitem ou silenciam frente à realidade dos sujeitos que frequentam a EJA. Conforme tencionado por Arroyo (2011), pesquisadores e professores buscam alternativas teóricas metodológicas comprometidas com o diálogo, bem como com a necessidade de ouvir os alunos em relação ao que pensam, compreendem e como enfrentam os desafios do dia a dia.

Segundo Arroyo (2007), os currículos, a organização pedagógica da escola, bem como as formações de professores devem ser organizados tendo em vista os sujeitos concretos da EJA. Saber quem são os jovens e adultos que frequentam essa modalidade, ouvi-los, reconhecer seus saberes como ponto de partida para a construção do conhecimento deve ser o primeiro passo na construção de um caminho que rompa o isolamento e a dificuldade de comunicação entre os alunos trabalhadores, entre estes e os professores, bem como entre os conhecimentos científicos e os saberes que eles trazem das diversas relações vivenciadas fora da escola. Entre elas, aquelas relativas ao trabalho. Portanto, o jovem e o adulto da EAJA necessitam ser reconhecidos como:

[...] um sujeito fazedor de história que intervém na realidade e que se constrói nas ações coletivas. Um ser integral, cujas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e estéticas e espirituais interagem no processo de construção do conhecimento (FAVERO, 2007, p.45).

Esta pesquisa, frente às desigualdades e diversidades que caracterizam os jovens e adultos da EAJA, optou por olhar para o trabalho como uma especificidade desses sujeitos, por entender que o trabalho, enquanto atividade humana, congrega as dimensões “cognitivas,

¹⁴ Programa Integrar da Central Única dos trabalhadores-CUT desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos, a partir de 1995, com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador. Em Goiânia, na EAJA, estão sendo vivenciadas experiências de Proeja- FIC/ Pronatec que envolve escolarização e elevação da escolaridade numa perspectiva de currículo integrado.

físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas, estéticas e espirituais” que constituem o homem. Porém, no modelo de organização social capitalista, segundo Aranha (2003, p.104), “embora o trabalho nem sempre reforce a autonomia do trabalhador, influencia decisivamente na sua constituição como sujeito histórico-sócio-cultural”.

Dessa forma, o trabalho realizado pelos jovens e adultos da EAJA é permeado pelas questões de gênero, raça, credo religioso, idade, de orientação sexual, culturais, classe social, entre outras construídas historicamente.

Pesquisadoras da EJA e do campo educação e trabalho, Costa (2008), Rummert (2010), Silva (2010) e Ventura (2010), afirmam a compreensão de que a EJA é composta de coletivos diversos, que possuem como traço comum o fato de serem trabalhadores. Assim, este estudo compreende ser necessário que na EAJA os gestores, formadores de professores, entre outros, busquem abordagens teórico-metodológicas do trabalho e dos saberes de experiência que contribuam na apreensão, pelos professores, dos saberes produzidos pelos trabalhadores alunos. Saberes estes que, muitas vezes, passam despercebidos pelos professores e pelos alunos trabalhadores.

O diálogo a partir das experiências de trabalho pode provocar debates para nos quais os jovens e os adultos se sintam valorizados e participantes do processo ensino aprendizagem. A prática pedagógica quando conduzida num processo de ir e vir, da subjetividade do trabalhador e dos seus saberes ao encontro do conhecimento científico contribui para que a educação de jovens e adultos de fato aconteça enquanto acesso, permanência e aprendizagem com qualidade social. Jovens e adultos se sentem mobilizados para a aprendizagem quando veem significado no que estão sendo chamados a aprender. Segundo Charlot (2013, p.159), “só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso”.

A maioria desses trabalhadores traz para a escola demandas sociais relativas às exigências a que são submetidos a todo o momento no trabalho e nas demais práticas sociais. Silva (2010) em pesquisa sobre as especificidades dos jovens e adultos que frequentam a EJA, confirma sua condição de trabalhadores que atuam em atividades diversas, porém revela que as escolas ao se referirem aos alunos enquanto trabalhadores só reconhecem aqueles inseridos no mercado formal. Postura contraditória, uma vez que no cenário econômico vivido por esses jovens e adultos das classes populares não é o trabalho formal que prevalece. O que prevalece é o trabalho informal, carga horária extensa, baixa remuneração, não acesso aos direitos trabalhistas, entre outros.

Portanto, na EAJA quando o professor concebe o trabalho somente enquanto mercado, trabalho *Stricto Sensu*¹⁵, diminui-se a possibilidade de abarcar no cotidiano escolar a riqueza do trabalho que jovens e adultos realizam e não contribui para que se reconheçam como sujeitos no processo ensino aprendizagem. Se não estão empregados, estão atuando no mercado informal, se não estão no mercado formal, estão desenvolvendo alguma atividade em casa, são sujeitos que estão no mundo e com o mundo, sujeitos que constroem história.

[...] se eu estou profundamente convencido de que vida habita toda situação de trabalho, eu posso abordar qualquer experiência e dela resgatar um grande número de informações, de uma grande riqueza para compreender e ser ensinado por compreender com meu interlocutor (DURRIVE; JACQUES, 2010, p. 299).

Acredita-se, portanto, que trazer o trabalho para o debate numa perspectiva ampliada, que não se resuma ao trabalho abstrato, possa revelar elementos importantes relativos a questões de gênero, classe, raça, etnia, sexo, credo religioso, entre outros que permeiam as situações de trabalho e que não têm ocupado espaço nas salas de aula. Um exemplo a pensar: Que espaço os saberes das trabalhadoras educandas da EAJA, na sua maioria doméstica, ocupam no currículo? O que a escola sabe sobre seus saberes? Esta pesquisa acredita que uma proposta que vise partir das experiências, dos saberes e da realidade dos trabalhadores alunos precisa estar atenta a possibilidade de chegar até esses saberes. Entretanto, compreende-se que o professor também é sujeito da EAJA, uma vez que o processo ensino aprendizagem implica ensinar-aprender e aprender-ensinar.

Mas, quem é o professor da EAJA na rede municipal de educação de Goiânia? Como ele é reconhecido na proposta Político Pedagógica dessa modalidade? É também reconhecido como trabalhador e sujeito de saberes?

1.1.1. Os Sujeitos Professores da EAJA

Para sermos coerentes com a concepção de trabalho e de educação como processo de humanização não poderíamos deixar de trazer algumas reflexões sobre quem são os professores da EAJA e como eles se encontram inseridos no trabalho nessa modalidade. Conforme Arroyo (2011, p. 146), “é preciso avançar no reconhecimento de que mestres e alunos são também autores, sujeitos de conhecimento, porque sujeitos de história, de experiências; porque humanos”.

¹⁵ Trabalho mercantil, assalariado, porção de tempo trocada por remuneração no capitalismo (SCHWARTZ, 2011, p. 23).

Os professores da EAJA, em se tratando de formação acadêmica, são todos licenciados, muitos possuem grau de especialistas, alguns de mestrado e até de doutorado. São, na sua maioria, concursados e uma minoria com contrato especial, porém, com exigência de licenciatura na área específica em que irá atuar. Assim, conforme prescrito na LDB lei 9.394/96, na Rede Municipal de Educação de Goiânia os professores possuem no mínimo licenciatura plena.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Os professores que trabalham na EAJA atuam, predominantemente, no turno noturno, com carga horária de 3h a 3h30min por período, sendo remunerados por 30 horas mensais. Conquistaram em sua carga horária um período semanal de 3hs a 3hs e 30min para estudo¹⁶. A base curricular é paritária, ou seja, “todos os componentes curriculares possuem a mesma carga horária, sendo todos e cada um deles entendido como essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do educando” (GOIÂNIA, 2013, p.13). Sendo assim, os professores possuem a mesma carga horária e atuam se possível, em uma única escola, constituindo o que a PPP da modalidade denomina coletivo de professores da escola.

Em Goiânia, a EAJA constitui-se enquanto modalidade em meio a um movimento político pedagógico de pesquisadores e professores e pela vivência de experiências alternativas, que tem como marco histórico inicial a parceria firmada entre a Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação e a Secretaria Municipal de Educação para desenvolvimento do primeiro projeto construído com vistas a atender às necessidades dos sujeitos da EJA. Marco significativo no histórico da EAJA foi também a constituição da primeira equipe de ensino noturno na RME, nos anos de 1992. O histórico da EAJA, por sua relevância na constituição da identidade desta modalidade na SME de Goiânia, pode ser encontrado em diversas pesquisas dessa modalidade (CALIXTO, 2004; RODRIGUES, 2000; COSTA, 2008 e GOMES, 2006).

Conforme Machado & Rodrigues (2011) e Santos (2007), a EAJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia, impulsionada pelo movimento de professores que atuam

¹⁶ O tempo fora da sala de aula pode variar de acordo com o número de turmas da escola. No entanto, é orientação da DEF-AJA que, neste momento que excede o período semanal de estudo que o professor esteja a serviço do coletivo para desenvolver as atividades pedagógicas que se façam necessárias.

nessa modalidade, tem se destacado pela construção coletiva de políticas educacionais que têm garantido organização pedagógica e administrativa que busca atender as especificidades desse segmento. Apesar dos avanços relativos às possibilidades da organização pedagógica, o professor da EAJA ainda convive com a necessidade de laborar em mais de um período.

Como essa modalidade funciona predominantemente no noturno, a EAJA significa para o professor a sua dupla ou tripla jornada de trabalho. Trabalhar no noturno não é opção de muitos, o que os leva a laborar nesse turno é a necessidade de complementar o salário do diurno. Grande parte trabalha fazendo complementação de carga horária ou dobra, uma vez que não existe concurso público específico para essa modalidade, o que provoca certa rotatividade de profissionais nas escolas que atendem esse segmento (SANTOS 2007; GOIÂNIA, 2013). O que se percebe é que alunos e professores, enquanto “classe que vive do trabalho”, vivenciam em alguns aspectos situações que se assemelham, tripla jornada de trabalho, carga horária excessiva, baixa remuneração, entre outros.

A rotatividade de professores influencia no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, bem como no acúmulo de experiências sobre o trabalho com essa modalidade. Conforme Tardif (2008, p. 260), o tempo na escola e as relações que são nela tecidas são fundamentais na constituição dos saberes necessários à prática educativa, uma vez que para esse autor “os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo”.

Apesar das dificuldades os professores, num movimento dialético, têm no exercício de sua atividade, ora em sala de aula, ora na gestão da escola ou de departamentos da SME, enfrentado os vários desafios que ainda se apresentam para o desenvolvimento de sua prática, entre eles: a falta de formação inicial que contemple a EJA, diversidade etária, falta de material didático específico, falta de reconhecimento da EJA enquanto direito, por gestores e por parte da sociedade, evasão, formação continuada que nem sempre corresponde às expectativas e necessidades dos professores, aplicação efetiva de recursos públicos na modalidade, entre outros problemas que historicamente fazem parte da educação destinada à classe trabalhadora.

Pesquisas realizadas em escolas que atendem a EAJA, desenvolvidas por Costa (2008), Gomes (2006), Calixto (2004) e Santos (2007), confirmam que trabalhar na EAJA significa para os professores defrontar com especificidades que implicam diretamente em seu trabalho de ensino e que os levam a criar e recriar alternativas de enfrentamento dessa realidade no cotidiano da escola. Conforme esclarece Tardif (2008, p.49), o trabalho do professor implica em problemáticas concretas “que não são passíveis de definições acabadas e

que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis!”.

No exercício da docência os professores da EAJA para enfrentar as inúmeras situações que são peculiares a essa modalidade lançam mão dos saberes adquiridos na formação inicial e continuada, nas experiências adquiridas no trabalho de ensino, bem como nas demais relações sociais em que se encontram inseridos, constituindo assim o saber docente.

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2008, p. 36).

A PPP da EAJA e também pesquisas indicam que grande parte dos professores desenvolve um trabalho pedagógico comprometido, procurando construir alternativas para manter os alunos na escola, assegurando-lhes aprendizagem. Segundo a PPP, a SME tem divulgado o trabalho dos professores por meio de revistas, projetos, documentários, entre outros. Também afirma que o professor dessa modalidade se vê cotidianamente frente a desafios para os quais a formação inicial e muitas vezes a continuada não têm dado conta de responder completamente (GOIÂNIA, 2013). No entanto, o professor em sala de aula precisa trabalhar, mobilizar os alunos para adquirirem conhecimentos historicamente produzidos, haja vista ser este um direito do aluno trabalhador, que não tem sido tratado como prioridade pelas políticas educacionais ao longo dos anos.

Conforme a citação anterior, os professores estabelecem diferentes relações com os saberes. Nesse caso, podemos inferir que o professor da EAJA, que enfrenta desafios específicos e que não tem tido, geralmente, acesso à formação inicial e continuada que discuta as problemáticas concretas de forma que contemple as suas reais necessidades, acaba desenvolvendo suas práticas pedagógicas a partir dos saberes experienciais. Mas que saberes são produzidos nas experiências? Talvez seja este o ponto de partida para se pensar formações que bem fundamentadas teoricamente reconheçam os saberes de experiência dos professores e dialoguem com eles. Pesquisas sobre os saberes docentes de professores de EJA no segundo segmento identificaram que,

Desse modo, crê-se poder afirmar que os professores entrevistados buscam dar conta da especificidade própria da EAJA, com base nos conhecimentos produzidos no cotidiano do universo escolar, no seu caso, e nos conhecimentos que têm origem nas relações sociais de vida e trabalho dos alunos (isto é, nos que se originam do senso

comum), adotando um discurso (até a que ponto verdadeiro?) de que trabalham o conhecimento conforme a realidade do aluno (SANTOS, 2007, p.108).

Em se tratando dos saberes necessários ao educador da EJA, constatamos de acordo com nossa investigação que estes, por não possuírem formações específicas para sua atuação com jovens e adultos, superam os desafios que emergem na sala de aula a partir de suas próprias experiências vividas em âmbito escolar com o referido público atendido (MOURA; FERRO, 2010, p. 5).

Faz se necessário pensar formações continuadas que se aproximem, reconheçam e dialoguem com os professores a partir de suas reais necessidades, mas que não se reduzam a relatos de experiências, uma vez que a “prática de pensar a prática desprovida de sério e bem fundado instrumental teórico se converte num jogo estéril e enfadonho” (FREIRE, 1991, p. 108). É necessário reconhecer que as experiências vividas pelos professores, no trabalho pedagógico com os alunos da EJA, podem gerar conhecimentos produtivos à modalidade, mas também saberes que traduzem uma visão equivocada da mesma como política compensatória e assistencialista, bem como o desenvolvimento de currículos que não reconhecem jovens e adultos como sujeitos do conhecimento.

[...] a tendência predominante [...] é a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares. [...] outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular (OLIVEIRA, 2007, p. 86-88).

Diferentemente do que ocorre em outros estados, a EJA em Goiânia possui uma proposta específica para atender jovens, adultos e idosos. A PPP da EAJA, construída coletivamente, orienta a construção do currículo numa perspectiva teórico-metodológica que parta da realidade do educando, que promova o diálogo constante entre os componentes curriculares, que busque romper com a fragmentação do conhecimento tendo em vista a construção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, bem como a formação integral do educando (GOIÂNIA, 2013).

Este estudo entende que o reconhecimento dos professores da EAJA e dos saberes por eles (re) construídos no trabalho real, pelos órgãos de gestão e pelas instituições formadoras, tanto as universidades quanto os departamentos responsáveis pela formação continuada, podem contribuir para uma melhor compreensão da complexidade da prática pedagógica enquanto “práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 03).

Para tanto, é preciso ampliar o nosso olhar para a prática pedagógica do professor de EJA. O trabalho entendido como atividade humana na perspectiva ergológica dá centralidade ao sujeito trabalhador e instiga os pesquisadores que desejam compreender o trabalho a escutar aqueles que efetivamente trabalham, uma vez que “toda situação de trabalho é sempre em parte, e esse em parte é sempre imprevisível (quer dizer não podemos jamais antecipar a proporção), aplicação de um protocolo e experiência ou encontro de encontros” (SCHWARTZ, 2010, p. 42).

O professor é um sujeito inacabado, em constante processo de construção, sujeito de relações sociais que se constrói e reconstrói nessas relações. Assim, ao professor da EAJA e às suas práticas pedagógicas, tendo em vista compreender como o mesmo apreende os saberes de experiência dos trabalhadores alunos, será direcionado um olhar que dará centralidade à atividade de ensino a partir do ponto de vista do professor. Portanto, é com base na concepção de que o trabalho pedagógico não se restringe ao cumprimento de prescrições e normas, uma vez que é complexo e implica inúmeras dimensões, que partiremos para uma discussão sobre a forma como o trabalho é tratado na PPP da EAJA.

1.2 O trabalho na proposta político pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos: objeto ou matéria estrangeira?

O trabalho é apresentado na PPP da EAJA como um dos eixos norteadores da construção do currículo¹⁷. Segundo a mesma, a organização do currículo referenciado nesses eixos pode contribuir na organização de:

[...] uma trajetória formativa que estimule, de um lado, a superação do isolamento das disciplinas e de uma aprendizagem centrada numa visão de mundo fragmentada, e de outro, buscar, por meio de conhecimentos dos diversos componentes curriculares, alternativas de aprendizagem mais próximas da experiência imediata dos adolescentes, jovens e adultos [...] (GOIÂNIA. 2013. P. 32).

Percebe-se nesta citação que o trabalho, assim como os demais eixos, é concebido com o objetivo de orientar e promover a articulação entre os conhecimentos dos diversos componentes curricular, proporcionando ao trabalhador aluno uma formação que o possibilite compreender o mundo no qual se encontra inserido. O documento evidencia que os conhecimentos escolares devem se aproximar das experiências dos adolescentes, jovens e adultos que frequentam a EAJA.

¹⁷ São eixos orientadores para a organização do currículo na EAJA: a identidade, a cidadania, o trabalho e a cultura (GOIÂNIA, 2013, p.32).

A PPP em primeira instância resgata o conceito de trabalho no seu sentido ontológico e parte do princípio de que no trabalho homem e natureza, num movimento dialético, se transformam. E é nesse processo que o homem se afirma enquanto gênero humano, produtor e produto da cultura, com capacidade para intervir no mundo, diferenciando-se dos outros animais. “É por meio do trabalho que o homem constrói historicamente a si e a sua existência material e transcende o âmbito da necessidade natural em direção à liberdade, compreendida como autonomia do ser em relação à natureza” (GOIÂNIA, 2013, p.35).

Referendada em Antunes (1999), a PPP afirma que o trabalho adquire diferentes formas ao longo da história e que no atual modo de desenvolvimento capitalista os trabalhadores alunos têm vivenciado condições de trabalho cada dia mais degradantes. Destaca que por estarem os alunos dessa modalidade inseridos ou procurando se inserir no mercado de trabalho, este ocupa centralidade em suas vidas. Assume que os alunos aprendem nas relações que estabelecem no mundo do trabalho, mas ressalta o caráter alienante do trabalho na sociedade capitalista e afirma que a educação, enquanto movimento de ação-reflexão e ação, pode contribuir para que os jovens e adultos que frequentam a EAJA compreendam o funcionamento da sociedade capitalista e busquem superar a realidade vivida (GOIÂNIA, 2013).

Com base em autores que discutem a relação trabalho e educação como Lima Filho (2008), Costa (1996), Silva (2004) e Paro (1999), a PPP ressalta que a relação entre a EAJA e o mundo do trabalho não pode ser de mera preparação para o mercado. “Não é papel de uma educação comprometida politicamente com a formação humana deste adolescente, jovem e adulto prepará-lo para o mercado de trabalho” (GOIÂNIA, 2013, p.35). A proposta evidencia que os jovens e adultos da EAJA possuem uma trajetória marcada pelas relações no mundo do trabalho e pela exploração de sua força de trabalho (GOIANIA, p.2013).

A PPP destaca em diversos itens (sujeitos, currículo, metodologia, avaliação) a condição de classe trabalhadora dos alunos e a necessidade de considerá-los enquanto sujeitos do processo ensino aprendizagem. Destaca também que por serem trabalhadores trazem para a escola vivências que os diferenciam dos demais alunos e que, portanto, a articulação entre trabalho e a organização do processo educativo deve partir dos conhecimentos e das experiências dos sujeitos que frequentam a modalidade.

Assim, o que se percebe é que a PPP da EAJA reconhece a dimensão ontológica e formativa do trabalho ao destacar que é por meio dele que o homem adquire consciência de sua capacidade criativa para fazer frente aos desafios e atingir o objetivo pensado e desejado,

bem como a dimensão de trabalho abstrato que este adquire no capitalismo, gerador de exploração e desumanização, haja vista que, nas palavras de Antunes (2010, p. 14), “sob o sistema de metabolismo social do capital, o trabalho que estrutura o capital, desestrutura o ser social”.

Para que a relação entre a educação de jovens e o trabalho não se restrinja a atender as necessidades impostas pelo mercado, a PPP toma como referência princípios da Educação Popular, bem como aportes teóricos de autores como Freire (1979; 2000; 1992) Vygotsky (1998) e Oliveira (1999), e propõe que na EAJA os sujeitos alunos sejam reconhecidos como sujeitos históricos com possibilidade de interferir na realidade socioeconômica que o cerca. Para tanto, propõe uma prática educativa crítica fundada no diálogo entre a realidade local e o contexto social mais amplo (GOIANIA, 2013).

Em consonância com Frigotto (2006), Ventura (2010) e Ciavatta & Rummer (2010), a PPP assinala que, uma educação comprometida com os trabalhadores pode possibilitar a estes o acesso a conhecimentos que os permitam compreender e fazer a crítica ao atual modelo de organização econômico social e político, com vistas à construção de um novo modelo de sociedade. Isto requer dos professores ter conhecimento claro do trabalho na sua dimensão ontológica e na forma que assume no capitalismo, bem como a crença de que é possível construir outra sociedade, fundada nos princípios de justiça social e de igualdade, pois “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 91).

Contudo, concordamos com Franzoi (*et al.*, 2010) quando esta afirma que a centralidade do trabalho na vida dos jovens e adultos não se relaciona somente à possibilidade de compreender e fazer a crítica ao trabalho na sociedade capitalista, por meio de uma sólida educação básica e de formação técnico profissional.

É fundamental refletirmos sobre o lugar da atividade de trabalho na produção de conhecimento e de sentidos sobre o próprio trabalho. O trabalhador, por viver *de corpo inteiro* as contradições do sistema, tem muito a contribuir para uma leitura crítica de mundo (FRANZOI, *et al.*, 2010, p. 173, grifo da autora).

Reconhecer que o aluno trabalhador em atividade de trabalho constrói saberes que podem contribuir na compreensão crítica do mundo requer assumir que mesmo sob o modo de produção capitalista o trabalho não é somente alienação, conforme expõe Charlot (2008, p. 85), concordando com a posição de Yves Schwartz em palestra proferida no Seminário *Educação e Trabalho: trabalhar, aprender, saber*, o trabalho [...] “não é somente momento de

exploração e de dominação, mas é também momento de formação e de partilha de uma atividade” Essa visão do trabalho amplia as possibilidades da relação entre trabalho e educação e pode, conforme Aranha (2003), ter profunda implicação na formação do aluno da EAJA, pois o aluno trabalhador passa de fato a ser visto como sujeito e suas experiências e saberes, quando apreendidos, passam a ter centralidade nas propostas e no trabalho pedagógico.

A compreensão da relação trabalho e educação a partir da atividade de trabalho do aluno exige um referencial teórico metodológico amplo, que veja no trabalho mais do que uma atividade produtiva, heterodeterminada, alienante, em que o homem é visto como objeto e não como sujeito, e veja na educação mais do que preparação para o mercado de trabalho. Trabalho e educação devem ser entendidos como dimensões fundantes do processo de humanização, o homem está em permanente aprendizagem, em constante vir a ser. Para Charlot (2013), trabalho e educação são processos antropológicos sem os quais não haveria a espécie humana.

Trabalho e educação são dois processos antropológicos fundamentais, pelos quais o filhote de *homo sapiens* se torna ser humano. A espécie humana não existiria, com toda a sua especificidade, se não trabalhasse e, graças a esse trabalho, humanizasse a natureza, construísse um mundo humano e mudasse a própria espécie e suas condições de sobrevivência. Tampouco existiria se não pudesse, graças à educação, transmitir os avanços de cada geração para a geração seguinte e, assim, substituir aos poucos ou completar a evolução biológica por uma evolução cultural (CHARLOT, 2013, p.65).

Nesse cenário, a ergologia, enquanto abordagem que se interessa pelos saberes que os homens (re) constroem nas situações de trabalho (DURRIVE, 2002), recupera a dimensão do trabalho concreto que, de acordo com Marx (2010, p.218) [...] “é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas suas formas sociais”, bem como a subjetividade do trabalhador a partir do conceito de atividade e da análise de situações concretas de trabalho. Para Schwartz (2003), o conceito de trabalho abstrato é fundamental para a compreensão do movimento histórico e do trabalho no mundo capitalista que condiciona e aliena o trabalhador. No entanto, faz-se necessário uma análise dialética do trabalho que de fato leve em consideração as duas dimensões do trabalho, sem incorrer no erro de ofuscar a dimensão do trabalho concreto presente na atividade de trabalho dos sujeitos.

Assim, não se pode ignorar o que de fato acontece nas situações de trabalho. A ergologia chama a atenção para a necessidade de aproximação da atividade concreta para compreender como as mudanças no mundo do trabalho de fato ocorrem a partir do ponto de

vista dos próprios trabalhadores. Estudos sobre o trabalho e educação, de autores como (FRIGOTTO, 1998; KUENZER, 1998 e BORGES, 2007) têm evidenciado como as mudanças na forma de organização do sistema produtivo, problemática presente nos debates atuais, entre os quais os avanços tecnológicos, a acumulação flexível do capital, da produção, do trabalho e do mercado, especialmente, a partir das últimas décadas do século XX e início do XXI, têm afetado diretamente o trabalhador por meio da desregulamentação das relações de trabalho, perda de direitos conquistados, entre outros. Conforme os autores acima citados, este novo modelo de organização do capital, denominado reestruturação produtiva, passa a orientar políticas educacionais no sentido de formar agora, ao contrário do que era demandado no taylorismo-fordismo, um trabalhador com escolaridade básica, criativo, atento às mudanças e novas exigências do mercado globalizado.

As mudanças no mundo do trabalho incidem sobre as políticas educacionais e provocam no campo da produção de conhecimento da área de educação e trabalho um movimento de confirmação e revisão de conceitos, bem como de diálogo com novos aportes teóricos, com o objetivo de fazer avançar a produção de conhecimento desse campo. Assim, alguns pesquisadores do campo trabalho e educação passam a construir, a partir dos anos 1990, uma nova ótica de análise interessada no que fazem os homens e mulheres nas situações de trabalho, ou seja, nas experiências dos trabalhadores (SANTOS 2008).

Na opinião de Santos (2008) e também de Saviani (2011), a partir da década de 1970, a introdução do referencial teórico marxiano e os estudos de Gramsci contribuíram por um lado para dar maior consistência no Brasil ao esforço dos teóricos crítico-reprodutivistas no sentido de denunciar as relações e práticas escolares que reforçam e reproduzem o sistema capitalista.

No Brasil, partindo desses trabalhos, buscou-se aprofundar a crítica explicitando os limites dessas teorias, momento este que cunhei a expressão “crítico reprodutivismo” para caracterizar essa tendência (SAVIANI, 2011, p.398).

Por outro lado, Santos (2008) esclarece que o referencial teórico de Marx e Gramsci permitiu ampliar a concepção de educação para além do ensino formal, deslocando-a para todas as relações sociais e para todos os espaços em que ela ocorra. O trabalho ganha centralidade enquanto espaço privilegiado de formação humana. Gramsci alerta para as contradições presentes nas relações entre capital e trabalho, bem como contribui para a

afirmação do trabalho enquanto princípio educativo¹⁸.

Essa perspectiva de análise, além de incorporar a crítica à escola como espaço de reprodução das relações antagônicas entre capital e trabalho, vai chamar a atenção para as contradições que marcam estas relações e possibilitar identificar espaços de produção do novo em meio à reprodução do status quo. Por esta via, faz-se também a crítica ao reprodutivismo que se ocupa somente do movimento de reprodução das relações sociais capitalistas (SANTOS, 2008, p. 149).

Dessa maneira, são as contribuições de Marx e Gramsci que desfrutam de hegemonia nos estudos relativos ao campo trabalho-educação até os anos 1980, quando surgem contribuições de outras disciplinas filiadas aos mesmos referenciais, entre as quais a sociologia do trabalho francesa, que com aporte da ergonomia tece crítica à organização científica do trabalho e à representação que a mesma tem do trabalho como mera execução. Também são relevantes a rearticulação dos movimentos sociais a partir da dos anos 1970 e a chegada de novos pesquisadores nos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, com experiências em práticas educativas advindas desses movimentos. A sociologia do trabalho é inserida no debate e traz contribuições no que tange aos estudos sobre os saberes do trabalhador, as dimensões formativas e deformativas das experiências de trabalho, entre outros. Finalmente, “é no interior desse movimento que ganha fôlego uma discussão em torno dos diversos tipos de saberes nas situações de trabalho” (SANTOS, 2008, p. 151).

É nesse cenário que a Ergonomia e a Ergologia fornecem aos pesquisadores desse campo contribuições teórico metodológica para analisar e perceber as situações de trabalho, como espaço de relações sociais subordinadas, desiguais e limitadas pelo capital, mas, também, como diz Santos (2008, p. 155), “de expressão de uma subjetividade transgressora”. A ergologia destaca a importância de uma análise atenta ao movimento que homens e mulheres realizam nas situações de trabalho.

Mesmo com a compreensão de que a produção capitalista congrega em seu interior o processo de trabalho (que em Marx remete propriamente à atividade humana, ao objeto de trabalho e aos meios e instrumentos), é preciso vigilância, até mesmo disciplina, disciplina em termos de uma exigência ética e epistemológica com o intuito de não obscurecer o que fazem homens e mulheres concretos (ALVES, 2010, p.64).

O trabalho é um momento de construção de história e ao aproximar-se dele com esse olhar é possível encontrar muito mais do que mera aplicação de prescrições. O trabalho humano é experiência, não podendo ser, portanto, totalmente antecipado. A ergonomia já

¹⁸ A compreensão do trabalho como princípio educativo, remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano (CIAVATTA, 2009).

provou que é impossível antecipar totalmente o que o ser humano realizará em situação de trabalho.

[...] se o trabalho fosse simples aplicação de procedimentos pensados alhures, o trabalho não nos colocaria problemas, ele não interessaria a ninguém, ele não teria jamais se desenvolvido para além da “gestão dos recursos humanos”; nós não saberíamos como os homens fazem sua história e nós não estaríamos aqui para tentar, juntos, pensar de outra forma a questão das instituições do saber (SCHWARTZ 2003, p. 25).

Para Schwartz (2003), o trabalho é sempre reinventado e recriado e para isto os conhecimentos historicamente sistematizados, as regras e as prescrições são de grande importância, pois tentar entender uma situação de trabalho sem conhecer o conjunto de conhecimentos, saberes, técnicas, entre outros que compõem as normas antecedentes “é renunciar, senão a conhecer a situação de trabalho, pelo menos nela a intervir” (SCHWARTZ, 2010, p. 146). Conforme Duraffourg (2010, p. 69), na perspectiva ergológica “trabalhar é gerir”, em oposição à Organização Científica do trabalho. O trabalho é algo complexo que envolve o sujeito como um todo. O ser humano não se coloca indiferente frente ao trabalho ou qualquer outra atividade. Com os aportes da filosofia de Canguilhem, Schwartz afirma que a vida não é indiferente às condições que são impostas pelo meio. Aqui destaca-se a importância de se ouvir o ponto de vista de quem trabalha, compreender como homens e mulheres gerem o trabalho e não como o executa como robôs, que não são e jamais serão (DURRIVE, 2002).

Ir às situações de trabalho, observar, debater e dialogar com o trabalhador significa reconhecer “toda atividade humana (...) como um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de renormalização na relação com o meio”. O trabalho enquanto atividade humana é complexo e rico, como afirma Schwartz:

Nenhuma situação humana, sem dúvida, concentra, “carrega” com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto as situações de trabalho: os conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si, tudo isto cristaliza produtos da história anterior da humanidade e dos homens (SCHWARTZ, 2003, p.23).

Para Schwartz (2002), por mais que se tente antecipar o que vai acontecer numa situação de trabalho, por meio desse concentrado de conhecimentos científicos, do conjunto de técnicas, econômicas e sociais isto é impossível. Pois trabalhar é gerir, “fazer uso de si”, racionalizar, debater, renormalizar. É o humano “no coração do trabalho” tentando torná-lo vivível. Sendo assim, procurar entender o trabalho sem levar em consideração o debate de

normas “é deixar de ver o analisado como seu semelhante, pois não importa qual atividade de trabalho (inclusive a do pesquisador) propõe, convoca, impõe escolhas e arbitragens” (CUNHA, 2007, p.4).

A aprendizagem no trabalho nem sempre é produtiva e de valores que conduzem ao bem comum, uma vez em que se tratando de uma atividade de trabalho historicamente situada as relações que se dão neste meio são enquadradas e carregadas de competitividade, individualismo, comportamentos egoístas, agressivos, entre outros. Por outro lado, pode se afirmar que “a história se re-escreve em permanência, que novas normas de construção de saberes, de construção do social “renormalizações” incessantes reaparecem em todos os lugares onde os grupos humanos se mobilizam para produzir” (SCHWARTZ, 2003, p.24).

Mas toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho esta saturada de normas de vida, de forma de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros (SCHWARTZ, 2003, p.23).

Afirma Schwartz (2010) que o meio é duplamente infiel. Em primeiro lugar, ele jamais se repete exatamente de um dia para o outro, ou de uma situação de trabalho a outra. Por conseguinte, trabalhar significa viver e a vida não se sujeita totalmente ao meio, “isso seria invivível”. Portanto, é nesta dialética entre o impossível e o invivível que o sujeito individual e coletivamente necessita “dar se normas de tratamento aqui é agora” (SCHWARTZ, 2003, p.26). É nesse movimento dialético que acontece nas situações de trabalho que se instauram as dramáticas do uso de si. Logo, a ergologia é um convite para a análise dessas dramáticas e para a produção dos saberes que são nelas produzidos.

São saberes de um corpo-si, construídos na história singular (ao longo da trajetória de vida), no seio das experiências vividas anteriormente, mas que interagem com as situações vividas no momento presente podendo ser reforçado, re-processado, re-trabalhado (CUNHA, 2007, p. 7).

Para Schwartz, toda atividade de trabalho é uma dramática. Assim, se os trabalhadores são desafiados a fazerem uso de si em qualquer situação de trabalho, pode-se dizer que nas situações de trabalho no mercado capitalista isto acontece de forma mínima e quase sempre estes fazem uso de si pelos outros, ou seja, “[...] o uso de si pelos outros é talvez em certo momento mais forte, mais determinado, mais marcadamente prescrito [...] o que gera as dramáticas do uso de si” (SCHWARTZ, 2010, p.195). Este autor pondera ser difícil identificar quem realiza a dialética entre o impossível e o invivível, então utiliza a expressão “corpo si”, pois conforme ele explicita “é tudo ao mesmo tempo: arbitragens complicadas no interior de uma entidade que vai do mais biológico ao mais cultural” (SCHWARTZ, 2010, p.

44). Nessa lógica é possível afirmar que a atividade de trabalho é formadora, é espaço de aprendizagem, de tomada de decisões arbitradas por valores, de (re) construção de “saberes que de dentro e pela história vão do mais escondido no corpo ao mais verbalizável e socializável” (SCHWARTZ, 2003, p. 31).

Aprender é condição de existência, de construção do sujeito e de perpetuação da humanidade. Desde seu nascimento o ser humano é imerso num processo de aprendizagem para constituir-se “em triplo processo: de “humanização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro da comunidade) partilhando seus valores e ocupando um lugar nela” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Em seus estudos e pesquisas sobre a relação com o saber e a escola Charlot (2000, 2013) salienta a importância de se olhar para a educação escolar na lógica da atividade e tece uma crítica às teorias que veem a educação somente como valor de troca, pensada somente no sentido de acesso ao mundo do trabalho. No texto *Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem*, Charlot destaca que no Brasil, a partir dos anos 1990, tanto as suas pesquisas quanto os estudos de Yves Schwartz colaboraram para que educação e trabalho fossem reconhecidas e pensadas como atividades humanas. Assim, as pesquisas passaram a se interessar pela sua significação antropológica e a buscar as “determinações concretas, em situação das atividades” (CHARLOT, 2008, p. 85).

Num primeiro momento o autor destaca que nem a ergologia nem os seus estudos sobre a relação com o saber rejeitam os conhecimentos e conceitos produzidos nesse campo. Reconhece e parte da ideia da educação como reprodução das posições sociais, mas procura inscrevê-la numa perspectiva mais ampla.

Nessa direção, propõe a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos que se encontram em situação de fracasso escolar a partir também da experiência escolar, ou seja, “compreender como a escola produz desigualdade escolar a partir da desigualdade social, sem, entretanto, que esse processo seja automático” (CHARLOT, 2008, p. 87). Porém, isto não é tão simples, pois implica mudar o foco da análise e da linguagem comumente usada de que os alunos são fracassados, não aprendem, possuem deficiência sociocultural, entre outros que são atribuídos e que, muitas vezes, justificam a situação de fracasso em que os alunos se encontram na escola. Significa questionar-se sobre porque determinados alunos pertencentes a classes populares conseguem ter sucesso na escola, o que leva alguns a estabelecer relação com o saber escolar e outros não.

Para Charlot, a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo

mesmo, relação com os outros. Dessa forma, pode-se afirmar que se o trabalhador aluno não estabelece relação com o saberes escolares, não irá se mobilizar para a aprendizagem. Assim, a escola perde legitimidade para ele. Sobre o debate de normas na educação escolar, Charlot (2008, p. 89) aponta que a “inventividade do aluno visa não somente escapar às normas institucionais, mas também escapar a atividade escolar ela própria”.

A mobilização do trabalhador aluno para a atividade escolar e para a aprendizagem só ocorre quando o sujeito reconhece um sentido na aprendizagem e faz uso de si, enquanto movimento que parta do aluno. Porém, é importante salientar que a educação é produção de si próprio, que só é possível pela mediação do outro (CHARLOT, 2000, p. 54).

Diante disso, as dificuldades enfrentadas pelos jovens e adultos no processo de aprendizagem e na sua relação com a escola está em grande parte ligada à relação deste com o saber escolar. Acredita-se que uma proposta de educação para jovens e adultos trabalhadores, que compreenda o trabalho e a educação enquanto atividade de sujeitos que são humanos, sociais e singulares e que estão no mundo e com o mundo como seres de atividade construtores de uma história que não está dada, mas sim que é construída por homens e mulheres em suas diversas atividades, pode contribuir para mudar o rumo da história. Portanto, é preciso que os sujeitos trabalhadores da EAJA, professores e alunos se redescubram enquanto sujeitos, que apesar de todos os condicionantes fazem “uso de si”. Acredita-se, conforme Schwartz e também a PPP da EAJA, que o reconhecimento, a apreensão e o diálogo a partir dos saberes dos alunos são elementos essenciais para uma aprendizagem que tenha sentido para os trabalhadores alunos.

Porém, a abertura para o diálogo com as aprendizagens adquiridas fora do contexto escolar só é possível quando professores, formadores e pesquisadores olham para o trabalho e se deixam “se interpelar pelo enigma antropológico, humanizante da atividade industriosa” (SCHWARTZ, 2008, p. 39). Estudos da ergonomia francesa e da ergologia, por meio dos conceitos de trabalho prescrito (tarefa) e trabalho real (atividade), demonstram que o trabalho é muito mais complexo do que o que geralmente se apresenta por meio dos conceitos, normas, regras, entre outros. No modelo de organização taylorista/fordista, o que se buscava era o total domínio das situações de trabalho e do trabalhador. O objetivo era eliminar as variabilidades, não deixar espaço para a singularidade e para a subjetividade humana. No entanto, a ergonomia da atividade de origem francesa, fundamentada no estudo de situações concretas, corroborou para o questionamento do governo dos princípios taylorista.

Qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação que se instaura. E cada ser humano – e principalmente cada ser humano no trabalho – tenta mais ou menos (e sua tentativa nem sempre é bem sucedida) recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda. Ora, mais ou menos! Esta recomposição pode ser mínima ou mais significativa – e isso é algo muito positivo (SCHWARTZ, 2010, p.31).

Na EAJA, trazer à tona essa premissa é relevante, uma vez que muitos trabalhadores alunos chegam à escola cansados, desmotivados para a aprendizagem dos conhecimentos científicos e com poucas perspectivas de mudanças. Muitos não conseguem perceber-se enquanto sujeitos históricos, com potencial para aprender e construir coletivamente uma forma de organização sócio econômica que se contraponha ao capitalismo. Porém, na opinião de Frigotto (2001) estas estruturas e determinações construídas socialmente podem ser modificadas pelos homens e mulheres, por meio de sua ação consciente. Com a compreensão de que homens e mulheres constroem história no trabalho, Schwartz aponta a importância de olharmos para o trabalho também como matéria estrangeira.

Ao se propor uma reflexão do trabalho numa perspectiva filosófica, Schwartz (2008) identifica na tradição filosófica clássica filósofos que, sutilmente, reconheceram o trabalho como matéria estrangeira. Aponta que alguns, entre os quais Sócrates, Descartes e Leibniz, embora com certo desprezo, se aproximaram do trabalho dos artesãos na busca de saberes que não dominavam e que não poderiam dominar somente através dos conceitos anteriormente formulados. É este caráter desconhecido do trabalho que Schwartz chama de estrangeiro. Esse termo se justifica na medida em que por mais que se tenha apreendido o trabalho como objeto na sua dimensão histórica, os conhecimentos científicos produzidos não são suficientes para abarcar toda riqueza do trabalho concreto uma vez que:

Nenhuma situação humana, sem dúvida, concentra, “carrega” com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto as situações de trabalho: os conhecimentos acionados, os sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados e, por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si, tudo isto cristaliza produtos da história anterior da humanidade e dos homens. (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Na EAJA tanto professores quanto alunos são trabalhadores, sujeitos inacabados que constroem história e que, portanto, carregam consigo marcas deformadoras e formadoras das relações que tecem no seu viver. Perceber o trabalho como matéria estrangeira significa reconhecer “a necessidade de instruir-se com o trabalho” (SCHWARTZ, 2008, p. 24). Se o trabalho é complexo e possui dimensões desconhecidas, o movimento de reconhecimento desses saberes pode potencializar o trabalho pedagógico na EAJA. É preciso que professores e formadores de professores de Eja estejam atentos e curiosos ao que homens e mulheres

realizam.

Se o trabalho é atravessado pela história, se “nós fazemos história” em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas de gestores, de organização do trabalho, e também nas nossas práticas de cidadãos, é desconhecer o trabalho, é mutilar a atividade dos homens e das mulheres que, enquanto “fabricantes” de história, re-questionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento (SCHWARTZ, 2003, p.23).

Assim, destaca-se a importância da humildade, da pesquisa e do diálogo como saberes necessários para captação do que se passa nas experiências de trabalho. Na PPP da EAJA, o trabalho se apresenta como objeto de estudo e acena para um entendimento deste como matéria estrangeira. Embora na discussão específica do eixo trabalho isso não fique claro, nos itens que tratam da construção do currículo é evidente a necessidade de respeito às experiências e saberes do aluno como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico sem, no entanto, permanecer nelas.

O diálogo com saberes produzidos nas situações de trabalho exige por parte dos pesquisadores, formadores e professores abordá-lo num diálogo que o incorpore em sua dupla dimensão, enquanto trabalho concreto e abstrato. Porém, isso não é simples de ser realizado, uma vez que o trabalho abstrato, conceito cunhado por Marx e aqui entendido como “propriedade que adquire o trabalho humano quando é destinado à produção de mercadorias e, por isso, somente existe na produção de mercadorias” (CASTRO, 2009), tem se sobreposto ao trabalho concreto em grande parte das análises e nas formas de ler o mundo da maioria das pessoas.

Mas, a partir da vigência do sistema de metabolismo social do capital, o caráter útil do trabalho, sua dimensão concreta tornam-se subordinados a outra condição, a de ser dispêndio de *força humana produtiva, física ou intelectual*, socialmente determinada para gerar mais-valor. Aqui aflora o *trabalho abstrato* que faz desaparecer as diferentes formas de *trabalho concreto* que, segundo Marx, reduzem-se a uma única espécie de trabalho, o *trabalho humano abstrato*, dispêndio de energias físicas e intelectuais, necessárias para a produção de mercadorias e de valorização do capital (ANTUNES, 2010, p. 10).

Conforme Schwartz (2008), considerar o trabalho também como matéria estrangeira pode reconfigurar a relação entre o trabalhar, aprender e saber. Na EAJA, dependendo do olhar que direciono para o aluno trabalhador e sua situação de trabalho, posso ver tanto uma riqueza de saberes a ser apreendidos e discutidos, quanto um trabalho pobre em saberes. Acredita-se que a PPP da EAJA, no que tange às discussões sobre o trabalho, pode adquirir maior consistência ao incorporar o conceito de atividade de trabalho produzido pela ergonomia e ergologia. Esse conceito permite visualizar com mais facilidade a dialética

presente no trabalho enquanto atividade humana. Mas o que congrega a atividade de trabalho?

1.3 A atividade de trabalho.

O conceito de atividade de trabalho tem origem francesa, na Ergonomia da atividade. Segundo Schwartz (2005), embora a atividade tenha sido discutida por várias abordagens, foi somente nos anos 1980, por meio da Ergonomia, que esse conceito ganhou relevância. Dessa forma, na abordagem ergonômica e ergológica, o conceito de atividade passa a ter um valor heurístico na aproximação e compreensão da atividade humana de trabalho. A Ergonomia Francesa, ao se interessar pelo estudo do trabalho *in locu*, deixa como legado para as disciplinas que se dedicam ao estudo do trabalho - tais como a psicologia do trabalho, sociologia do trabalho e a abordagem ergológica - a compreensão de que existe uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Conforme Britto (2008), o trabalho prescrito compreende tudo aquilo que é anterior ao trabalho de fato, ou seja, os conhecimentos científicos, as normas, os objetivos a serem alcançadas, as condições socioeconômicas, os métodos, entre outros. Já o trabalho real consiste naquele que é efetivamente realizado pelo trabalhador e que jamais é exatamente o que lhe foi prescrito. Embora o prescrito ocupe papel importante no desenvolvimento da atividade de trabalho, esta não se limita a ele.

O sujeito em situação concreta de trabalho reelabora e reconstrói as normas antecedentes como forma de fazer frente à situação real e aos desafios que o meio lhe apresenta. No espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho real o que se realiza é a atividade humana de trabalho. Nesse aspecto, segundo Cunha (2007), a ergologia, abordagem que orienta esta pesquisa, faz um convite para se tirar consequências da distância inevitável entre o prescrito e o real que marca a fundação da ergonomia da atividade.

Schwartz (2005) afirma que o conceito de atividade, a partir dos anos 80, por meio da ergonomia da atividade francesa adquire novos horizontes, ou seja:

[...] a actividade torna-se o lugar de uma dialéctica onde agora é preciso articular os debates do sujeito com todos os tipos de normas apreendidas no horizonte histórico-social. Estas normas devem ser pensadas como anteriores aos sujeitos que com elas têm que lidar, mas também é a história destes sujeitos, anterior a estas normas, que permite abordar localmente o resultado das negociações de onde resulta, a cada vez, a reconfiguração do meio. Com este reposicionamento, a actividade sai das disciplinas apenas do sujeito para ser um caldeirão profundamente enigmático da história, atravessando os campos disciplinares (SCHWARTZ, 2005, p. 63).

Abordar o trabalho a partir da atividade na perspectiva da ergonomia e da

ergologia requer por parte de quem busca compreendê-lo humildade, abertura para o diálogo e para a escuta do outro, uma vez que frente à tarefa que lhe foi proposta, quem é impelido a decidir é o sujeito, que nas situações reais se coloca por inteiro na atividade, fazendo uso de si por si e ou o uso de si pelos outros (SCHWARTZ, 2010).

Toda atividade – todo trabalho- é sempre uso. Uso de si, mas com essa dualidade às vezes simples e ao mesmo tempo muito complicada, que é uso de si “por si” e “pelos outros”. E é precisamente porque há ao mesmo tempo esses dois momentos, ou essas duas polaridades do uso, que todo trabalho é problemático – problemático e frágil – e comporta um drama (SCHWARTZ, 2010, p.194).

O sujeito em qualquer situação de trabalho, com vínculo empregatício ou não, é sempre chamado a (re) pensar o que foi organizado, determinado pelas leis, pelas regras da instituição, do coletivo de trabalho, ou até mesmo pela própria pessoa. Schwartz (2010) afirma que em toda atividade de trabalho existem as normas antecedentes, científicas, organizacionais, técnicas, entre outras. Estas exercem força sobre a atividade dos sujeitos e representam o que o autor denomina uso de si “pelos outros”. Essa dimensão do uso de si pelos outros é tão forte a ponto de ofuscar em muitas análises a singularidade, o uso de si por si que os sujeitos fazem.

Dessa forma, os trabalhadores alunos nas situações concretas de trabalho, ao enfrentar os diversos empecilhos impostos pelo capital e as variabilidades do meio que não são previstos nas prescrições, não se paralisam. Ao contrário, em atividade renormatizam as normas antecedentes e criam alternativas, meios de sobrevivência, expressando na concretude de suas vidas os condicionantes impostos pelo capital e a dimensão do humano que não pode ser totalmente dominado.

De certa maneira, a ambição do governo taylorista do trabalho era de fazer dos atos de trabalho o equivalente a um protocolo experimental no qual tudo teria sido pensado pelos outros, antes que os executantes agissem: aliás, a eles não é permitido agir, eles executavam. As dificuldades, os fracassos parciais das organizações tayloristas nos ensinaram que não é jamais esse o caso (SCHWARTZ, 2010, p.42).

Comprazer-se na antecipação prospectiva significa pressupor que os encontros do trabalho não criam o imprevisível, não retrabalham saberes e valores, não fabricam a história. Significa transformar homens e mulheres em executantes, em marionetes cuja vida seria apenas o cruzamento do pensamento e dos valores dos outros e, até mesmo, de determinações cegas e anônimas (SCHWARTZ, 2002, p.116).

Na EAJA, a compreensão do trabalho a partir do conceito de atividade amplia o olhar para o que fazem e constroem os trabalhadores alunos, uma vez que esse conceito possibilita vê-los como sujeitos que arbitram, decidem e tomam iniciativas nas situações de trabalho. Arbitragens engessadas pelas normas antecedentes nem sempre conscientes, mas

capazes de gerar saberes de experiência. O reconhecimento dessa dimensão da atividade de trabalho na EAJA pode instigar e potencializar o diálogo entre os saberes dos trabalhadores e os saberes escolares, bem como propiciar discussões amplas em sala de aula, sobre as situações de trabalho dos alunos como sujeitos de atividade e não como mera força de trabalho, redimensionando, assim, a relação trabalho e educação na EAJA.

Nessa perspectiva, também a educação não é vista como mera formadora de mão de obra para atender as necessidades do mercado. Discussões ampliadas sobre o trabalho devem, segundo Arroyo (2011), fazer da educação um espaço de desmistificação da relação direta entre escolarização e emprego. Incorporar o ponto de vista dos trabalhadores alunos e seus saberes no planejamento e na organização das aulas pode ser um caminho para que o trabalhador aluno estabeleça relação prazerosa com o saber escolar.

Conforme a abordagem ergológica, para compreender o trabalho é mister se aproximar do real e dialogar com aqueles que em atividade realizam o trabalho. Porém, é preciso olhar para o trabalho real, tendo em vista que ele encontra-se inserido em um modelo de organização social. Na escola é fundamental que os professores tenham clareza da dupla dimensão do trabalho e que promovam o diálogo tendo em vista a necessária dialética para a sua compreensão. Sobre os trabalhadores alunos da EAJA, sabe-se por um lado que vivenciam relações contraditórias no modo de produção capitalista, baixos salários, exploração, falta de reconhecimento da importância social de sua atividade, baixa escolaridade, histórico de repetência, de abandono da escola, entre outras situações que têm sido denunciadas pelas estatísticas e por diversas pesquisas.

A esse respeito, a ergologia, por meio do conceito de atividade, provoca os professores a buscarem também a dimensão formadora do trabalho. Como se dá a produção e quais saberes os mesmos trazem para a sala de aula, já que não são meros executores mutilados pelo capital e sim sujeitos que, embora enredados nas teias do capital, se debatem com o meio procurando torná-lo um espaço de vida, que é “atividade de oposição à inércia e à indiferença” (CHARLOT, 2008 p. 91). Dessa forma, criam-se possibilidades de diálogo em sala de aula de aspectos do trabalho que nem sempre são percebidos pelos professores e alunos.

O trabalho de ensino envolve a relação entre a atividade do professor enquanto responsável pela organização e mediação do processo ensino-aprendizagem e à atividade de estudo e aprendizagem do aluno. O engajamento de professores e alunos no processo, embora em posições diferenciadas, é fundamental para que a aprendizagem aconteça. Para trabalhadores alunos ter a possibilidade de ver seus conhecimentos e saberes saírem da

invisibilidade pode contribuir para que vejam sentido, se mobilizem e entrem na atividade intelectual. Charlot (2013) ressalta a importância da mobilização enquanto “motor interno” que leva o aluno a se dedicar ao estudo e desenvolver atividade intelectual.

[...] esse é o ponto onde o ensino mostra seus limites. Ele não consegue desencadear a aprendizagem se não encontrar, da parte do aluno, uma atividade intelectual que vá ao encontro daquilo que se quer ensinar. Só aprende quem tem uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso (CHARLOT, 2013, p. 159).

O encontro entre professores trabalhadores alunos na atividade de ensino – aprendizagem é carregada de saberes construídos em suas experiências de trabalho e que nem sempre são consideradas pelos gestores, pelas propostas e mesmo pelos professores na organização das aulas. Portanto, o grande desafio é, além de reconhecer o caráter educativo do trabalho, fazer aflorar essa dimensão no processo ensino-aprendizagem, tornando essa atividade mais significativa para ambos. Reconhecer o ensino e a aprendizagem como trabalho significa assumir que:

[...] a educação é impossível sem uma mobilização pessoal [...] [...] entrar em atividade é fazer uso de si, se mobilizar “do interior” e que, sem esta mobilização de si o processo fracassa, quaisquer que sejam as tentativas para enquadrar/normar/constranger a atividade a priori [...] (CHARLOT, 2008, p. 90).

No caso específico da EAJA, tendo em vista a trajetória de alunos e professores, há toda uma riqueza a ser explorada, uma vez que trazem para a escola um viver carregado de experiências, principalmente experiências de trabalho. Schwartz (2003, p. 23) afirma que “todo conjunto de normas, de saberes, de concentrados de história passada, não pode, em caso algum, determinar por si só o que vai se passar na atividade de trabalho”.

Porém, compreender o trabalho do ponto de vista da atividade não se resume de forma alguma a ficar nas histórias e relatos de experiências subjetivas dos sujeitos, faz-se necessário realizar a dialética do singular ao geral e do geral ao singular. Ora, só é possível pensar o trabalho enquanto espaço formador porque ao abordá-lo a partir da atividade entende-se que toda situação de trabalho:

[...] é uma dinâmica onde se operam “microcriações industriosas, transgressões”, onde se constroem saberes específicos, ligações coletivas, onde se colocam à prova valores sociais e políticas na confrontação da atividade de trabalho com as normas antecedentes. (CHARLOT, 2008, p. 85-86).

Assim, em salas de aula da EAJA dialogar com os trabalhadores sobre suas experiências de trabalho perderá o sentido se não avançar na construção de novos conhecimentos. O diálogo não será mobilizador e se afastará da função da escola, que é levar

os alunos a acessar os conhecimentos historicamente produzidos. Duraffourg (2010, p. 62) aponta que “interessar-se pelo trabalho é se interessar pela dialética fundamental entre o singular e geral”. Ater-se somente ao geral afasta o trabalhador que não se reconhece na discussão, priorizar o singular também não mobiliza, pois os sujeitos não querem apenas falar de suas vidas. Em se tratando desse movimento na escola é preciso estar atento, pois “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 1984, p.3).

A discussão do trabalho, do ponto de vista da atividade dos alunos, evoca várias questões no âmbito político, econômico, cultural, ético, entre outros, que para serem compreendidos e trabalhados pelos professores exigem discussões coletivas, trabalho interdisciplinar, tempo para estudo e preparação de material didático. É preciso compreender que o “trabalho docente é complexo e demanda forte investimento dos professores para gerir o que se apresenta na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 29)

Charlot (2008, p. 84) chama atenção para o fato de que “educação também é trabalho, é atividade”. Porém, jovens e adultos muitas vezes não veem sentido na escola e nos conhecimentos nela trabalhados. Muitos buscam a educação escolar por ver nela a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, outros, à procura de “melhoria” no emprego, se matriculam mais para ter o diploma do que adquirir conhecimentos.

Existem também aqueles que apesar da desigualdade econômica, de pertencerem a famílias com pouco capital cultural e de inúmeras barreiras, conseguem dar continuidade aos seus estudos. Assim, embora na EJA seja fato que muitos alunos são forçados a parar de estudar para se manterem no trabalho, garantindo assim a sua sobrevivência, esse não é o único fator. Muitos não veem sentido nos conhecimentos escolares. Dessa discussão deriva um entendimento de que a abordagem ergológica e o conceito de atividade podem oferecer pistas para a organização de diálogos formadores em sala de aula, pois:

[...] a educação requer como condição impreterível uma mobilização intelectual daquele que se educa/ é educado e é então possível dizer que ela é também uso de si, mas este uso de si pode ser um uso de si para si ou um uso de si obrigado pelo outro. [...] para o outro. O aluno “alienado”, que deve aprender sem que isso produza nele nem sentido nem prazer, faz uso de si para o outro (CHARLOT, 2008, p. 89).

Finalmente, ver a sala aula como espaço de atividade de trabalho significa vê-la como local de debate de normas, de avaliação do que é proposto como tarefa ao aluno pelo professor, de encontro e produção de experiência e saberes. Todavia, para que o trabalho de

ensino a partir das experiências de trabalho seja fecundo é preciso que o diálogo pedagógico dê conta de fazer a mediação entre a experiência e a totalidade das relações sociais nas quais está se encontra. (ALVES, 2010).

CAPITULO 2

ENCONTRO ENTRE A ERGOLOGIA E A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE.

Neste capítulo apresentar-se-á as semelhanças entre a Pedagogia de Paulo Freire e a abordagem ergológica do trabalho de Yves Schwartz. Para tanto, nos ateremos à discussão da concepção de homem, que ampara a ideia de ambos no que concerne à construção de saberes nas experiências de trabalho, bem como a ideia sobre o diálogo como possibilidade de apreensão e articulação entre os saberes gerados nas experiências de trabalho e os saberes sistematizados.

2.1 Concepção de Homem.

Na Educação de jovens e adultos é fundamental ter clareza da concepção de homem que norteia o trabalho pedagógico. Ver o aluno trabalhador da EAJA como um sujeito que cria e se recria no mundo, exige uma prática educativa que dialogue com esses sujeitos, tendo como ponto de partida a realidade e o movimento histórico, sua problematização e compreensão. O que significa construir caminhos para que os alunos trabalhadores se reconheçam como sujeitos históricos, bem como para se apropriarem dos saberes historicamente sistematizados.

Em Schwartz (2003, 2013) e em Durrive (2002) são feitas referências ao trabalho desenvolvido no Brasil por Paulo Freire nos movimentos de cultura e de educação popular, dos quais, segundo Fávero (2011, p. 3), Freire foi um dos grandes animadores¹⁹.

Para Schwartz (2013), o interesse e a aceitação da ergologia no Brasil, em alguns programas de pós - graduação, se justifica em parte por ser este o país de Paulo Freire, o país onde existem grupos de pesquisadores que reconhecem a importância do diálogo com os movimentos sociais e com homens e mulheres que estão no mundo e com o mundo.

Acho que há uma tradição brasileira de interesse e presença dos movimentos sociais dentro da universidade. Essa tradição da cultura popular de Paulo Freire, que é bem

¹⁹ Movimento de intelectuais universitários e secundaristas que se lançaram ao encontro de operários e camponeses e estudantes, numa tentativa de interlocução com os mesmos, tendo em vista introduzir, principalmente no início dos anos de 1960, no bojo do governo populista de Jango Goulart, mudanças radicais na sociedade brasileira, designadas como “reformas de base”. Os movimentos de educação popular dão um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adultos, ou de educação rural, dos anos de 1940 e 1950. Foram iniciativas qualitativamente diferentes das ações anteriores. “Havia um compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como orientação da ação educativa para uma ação política” (FÁVERO, 2011, p.3).

importante, e essa ideia de colaboração, de cooperação entre os intelectuais, os universitários e os meios do mundo do trabalho. Inscreve-se bem dentro desse movimento especificamente brasileiro (SCHWARTZ, 2013, p. 334).

A educação freireana, assim como a abordagem ergológica, propõe que professores e pesquisadores se aproximem do que fazem e pensam os homens e mulheres para estabelecer com eles diálogo crítico. Partem da premissa de que os homens são seres históricos, inacabados, portanto, em processo de construção permanente. Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire ao ressaltar a importância de uma educação na qual alunos e educadores problematizem as relações políticas, econômicas, sociais e culturais nas quais se encontram inseridos, afirma que essa educação, para se efetivar precisa partir de uma concepção que reconheça os homens como “seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica, também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 72). O ser humano é, portanto, um ser de relações com as pessoas e com o mundo em um contexto sócio-econômico que o condiciona, mas que não o determina. O ser humano, diferente dos outros animais, “histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”. (FREIRE, 1996, p. 59).

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. [...] Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim (FREIRE, 1996, p. 59).

A consciência do seu inacabamento possibilita ao homem se distanciar do mundo, compreendê-lo e lutar por mudanças. É na práxis enquanto movimento de ação reflexão e ação que os homens se (re) constroem, nas relações que estabelecem entre si e com mundo por ele (re) construído. Para Freire (1996), a história enquanto construção humana não comporta determinismo, pois o ser humano é um ser de possibilidades.

Freire (1987) destaca que o fazer histórico de homens e mulheres possibilita a dimensão da humanização e da desumanização, porém a desumanização não é vocação histórica. A vocação humana é ser mais. O autor vê na educação problematizadora uma prática capaz de contribuir para que os homens entendam que o processo de desumanização é criação humana e passem a vê-lo como um desafio a ser enfrentado na construção de uma organização econômico-social mais justa, em que o homem se veja como sujeito histórico e possa se engajar na luta pelo direito de ser mais. Para tanto, é fundamental que professores e alunos compreendam o movimento da história e se vejam como parte dele.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça. Na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987, p. 30).

Em relação à educação de jovens e adultos, embora grande parte dos alunos se encontre vivenciando situações de trabalho marcadas por processo de desumanização e invisibilidade que influenciam diretamente na sua maneira de ver o mundo, a si próprio e de construir projetos de vida, é preciso compreender que não é esta, usando as palavras de Freire (1987), a sua vocação. Vocação que para ele se constitui na história e não como algo que a antecede. Essa concepção de Freire sobre o homem desafia professores a repensar as práticas educativas a partir de um olhar que conceba os alunos como seres de possibilidades, sujeitos que trazem consigo a dimensão ontológica de ser mais, de ter uma vida digna, de ter, conforme a expressão de muitos alunos, “uma vida melhor”.

Também Schwartz (2003), um dos fundadores da Ergologia, ao analisar o trabalho a partir da atividade dos trabalhadores destaca que o ser humano não é mero executante de prescrições, que o homem deixa suas marcas, constrói saberes em seu trabalho mesmo que estas sejam mínimas. Para esse autor, o ser humano, mesmo que cingido por normas pensadas por outros e por coerções das mais diversas ordens, tenta reorganizar de outro jeito a tarefa que lhe foi demandada. Essas tentativas representam a presença do ser humano no trabalho. Segundo ele, “por trás dos gestos os mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-fazer amplamente subestimado” (SCHWARTZ 2010, p. 68). Com essa ideia é que a ergologia insiste que não se pode subestimar o que homens e mulheres realizam no trabalho, a sua capacidade de criar, de enfrentar desafios, de buscar outras formas de desenvolver a tarefa que lhe foi prescrita.

Ser determinado completamente pelas normas, pela imposição de um meio exterior, não é “viver”, é ao contrário algo profundamente patológico. “A vida é sempre tentativa de criar-se parcialmente, talvez com dificuldade, mas ainda assim, como centro em um meio e não como algo produzido por um meio” (SCHWARTZ, 2010, p. 190).

A abordagem ergológica reconhece o potencial dos condicionantes econômicos e sociais sobre a organização do trabalho e sobre a formação e ou deformação dos sujeitos, porém compreende que o potencial humano não é jamais totalmente anulado por qualquer forma de organização do trabalho. Assim, credita à análise do trabalho nas situações concretas a possibilidade de perceber o que os sujeitos colocam de si na atividade de trabalho.

[...] todo trabalho é – mais ou menos – uma provocação para se fazer uso de si por si mesmo, para pensar mesmo quando não é solicitado, como dizia Canguilhem e, portanto, para construir mesmo que confusamente os esboços de um mundo mais ou menos comum (SCHWARTZ, 2011, p. 33).

Desta maneira, o homem não é um ser de adaptação no mundo, mas sim um ser que não se cansa de transformar o mundo. O ser humano possui capacidade subjetiva de recriar, o que pode ser percebido na análise da atividade de trabalho a partir do ponto de vista do trabalhador, pois o sujeito “não se contenta de viver no mundo, ele não cessa de transformá-lo, mesmo na escala mais microscópica de sua atividade” (DURRIVE 2002, p. 22).

Durrive (2002) aponta que Schwartz considera que a ergologia se fundamenta num “humanismo enigmático”. Enigma da atividade – nada pode antecipar completamente o que desenvolverá o ser humano quando vai realizar uma tarefa; enigma da condição humana – pela sua capacidade de fazer as coisas continuamente de um jeito diferente é que os homens se reconhecem como semelhantes, ou seja, como seres que se diferenciam dos demais animais também inacabados, mas incapazes de assim se perceber. O homem nas situações concretas de trabalho, ao enfrentar desafios, arbitra, toma decisões nem sempre consciente. Porém, percebe-se que “o trabalho nos obriga sempre, mais ou menos, a criar, a inventar e, por isso mesmo, a nos re-inventar (SCHWARTZ, 2003, p. 25,26).

É essa capacidade humana de enfrentar, de criar e recriar normas em continuidade que faz do homem um ser construtor de história. A abordagem ergológica reconhece o trabalhador como ser de atividade, nega a visão do ser humano como mero objeto e resgata a sua dimensão humana, a sua capacidade de fazer uso de si por si. Demonstra que isso não foi possível, mesmo na organização científica do trabalho, modelo no qual o trabalhador teve sua capacidade e criatividade tolhida por uma organização que tentou limitar ao máximo a sua capacidade de pensar por meio da inserção de tarefas repetitivas e fragmentadas, dicotomizando o trabalho entre o pólo do pensar e o pólo do fazer e que tinha por objetivo transformar operários em meros executantes.

Se este concentrado de história é sempre, por uma parte, inacabado, lacunar, isto significa que a história se re-escreve em permanência, que novas normas de construção de saberes, de construção do social “renormalizações” incessantes reaparecem em todo lugar onde os grupos humanos se mobilizam para produzir. (SCHWARTZ, 2003, p. 24).

É por esse processo de remodelagem permanente das “normas”, ou seja, das “exigências” que antecedem as existências de cada um de nós (processo também chamado de “renormalização”), que o ser humano justamente existe, afirma-se como um ser único, singular; e é assim que se tece a história humana, individual e coletiva

(DURRIVE, 2002, p. 23).

Para a abordagem ergológica, a tentativa de compreender o trabalho somente a partir dos conceitos e saberes já formalizados com antecedência significa colocar na invisibilidade aquilo que homens e mulheres tentam fazer a partir de sua condição de vida. Ou seja, colocar na invisibilidade o homem enquanto construtor de história no trabalho. Isto, porém, não significa desvalorização dos conceitos e saberes formais, pois estes, conforme Schwartz (2010) funcionam como alimento para que se realize o “vaivém” entre a experiência e os conceitos. Portanto, faz-se necessário que todo formador e estudioso sobre o trabalho esteja aberto para aprender com os trabalhadores na atividade concreta entendendo esse momento como, [...] “o próprio encontro do trabalho como lugar e matriz importante da história das sociedades humanas” (SCHWARTZ, 2002, p. 116).

Como é possível notar, tanto a ergologia como a educação freireana veem o trabalho e as relações nas quais os homens estão inseridos não como uma fatalidade, mas como uma construção histórica carregada de saberes, valores e técnicas e que pode, portanto, ser transformada.

Comprazer-se na antecipação prospectiva significa pressupor que os encontros do trabalho não criam o imprevisível, não retribuem saberes e valores, não fabricam história. Significa transformar homens e mulheres em executantes, em marionetes cuja vida seria apenas o cruzamento do pensamento e dos valores dos outros e, até mesmo, de determinações cegas e anônimas (SCHWARTZ, 2002, p. 116).

A leitura de Paulo Freire e Yves Schwartz provoca professores e pesquisadores de jovens e adultos a estarem atentos ao que realizam os alunos trabalhadores no seu dia a dia, bem como demonstra como o encontro com trabalhadores reconfigurou para ambos, parafraseando título de artigo de Schwartz (2003) as suas relações com os saberes acadêmicos. Ambos compartilham o entendimento de que. Para que esse encontro aconteça é necessário que o professor tenha humildade, o reconhecimento de que é também inacabado e que pode aprender com os alunos. Assim, de maneira coerente em suas publicações esclarecem como o contato com os trabalhadores e seus saberes os levaram a refletir sobre seu trabalho e a irem se construindo.

Em suas trajetórias de trabalho se colocaram como aprendizes. Schwartz, no artigo *A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho* relata que, em 1972, tendo em vista seu potencial formativo, as Universidades Francesas foram convocadas para trabalharem no campo da formação permanente. Encontrar adultos foi para eles um desafio, pois

[...] significava defrontar-se com trajetórias e experiências de vida muito mais diversificada do que as dos estudantes da época, significava potencialmente encontrar, entre esses novos parceiros, problemas de carreira, de relações profissionais, de relações com os saberes e com a cultura, de trabalho e, finalmente, de vida, que não encontravam respostas, pelo menos de modo imediato, nas disciplinas e nos currículos nos quais havíamos aprendido a nos movimentar (SCHWARTZ, 2002, p. 110).

Schwartz (2002) diz que esse encontro demonstrou o despreparo da universidade para lidar com a realidade do trabalho. Os que se envolveram procuraram ajudarem-se uns aos outros, buscaram espaços de diálogo com associações de educação popular, entre outros. No processo foram conduzidos a repensar a profissão e a identificar cuidados necessários na organização da formação. Por meio das visitas às empresas foi possível ver que para o formador é fundamental dominar os conceitos, os contextos técnicos, os procedimentos, regras, carreiras, estatutos, entre outros. Porém, percebeu-se que o encontro com o trabalho significava o encontro com esse conjunto de normas antecedentes, mas também “significava histórias [...], significava ainda linguagens, vínculos coletivos originais, circulações imprevisíveis entre oficinas de trabalho. [...] significava compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços de vida” (SCHWARTZ, 2002, p. 113).

O encontro com a riqueza das situações de trabalho, a percepção da distância entre o conhecimento de sua disciplina e a realidade do trabalho provocou em Schwartz um “desconforto intelectual”. Ele percebeu, apesar da distância, a importância dos conceitos científicos como o sustentáculo do formador na análise do trabalho. Para os formadores era necessária uma noção “forte” de cultura. “Noção forte da cultura é aquela que nela integra uma incultura relativa e inevitável dos saberes universitários no que diz respeito aos preciosos enigmas do trabalho [...] atenta aos saberes dos trabalhadores para poder compreender aquilo que não poderia ser antecipado” (SCHWARTZ, 2002, p. 114). Essa dinâmica levou Schwartz a se colocar

[...] como aprendiz- filósofo, interessado pela história das ciências, pela história das técnicas, sentia acumular-se em mim um desconforto crescente, que se engendrava no sentimento da existência de um fosso entre, de um lado a contribuição da minha própria disciplina e do conjunto de olhares universitários que incidiam sobre o trabalho e, de outro, o que me revelavam, de modo mais ou menos claro, esses encontros, essas visitas a fábricas enraizadas em locais de longa tradição industrial (SCHWARTZ 2002, p. 113).

Também Paulo Freire comenta (1992) sua experiência concreta de formação enquanto educador libertador. Aberto a críticas, reviu em Pedagogia da Esperança, algumas afirmações feitas anteriormente. Foi claro na sua opção política e reafirmou várias vezes que o educador precisa ter clareza de sua opção. Sua vida e obras animam e instigam professores a

si reconhecerem e reconhecerem os alunos como seres de possibilidades.

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas, para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puro objetos do processo nos façamos (FREIRE 1996, p. 65).

Freire (1992) relata que, certa vez, em um núcleo do SESI em Recife, ao fazer palestra para pais, ao final da fala foi surpreendido por um homem de mais ao menos 40 anos que lhe pediu a fala e segundo Freire (1992, p. 25) “fez um discurso que jamais pude esquecer, que me acompanha vivo na memória do meu corpo por todo este tempo e que exerceu sobre mim enorme influência”. Nesse discurso, o rapaz disse que acabara de escutar palavras lindas das quais algumas havia entendido com mais facilidade. Mas falou que também gostaria de lhe dizer algumas coisas com as quais acreditava que os colegas concordariam. Apresentou-lhe um relato de suas vidas, do contexto no qual viviam, das dificuldades que enfrentavam e fez a Paulo Freire alguns questionamentos em relação à sua vida e o seu contexto. Freire diz que viu nos gestos daquele homem, em seu olhar, em sua fala popular um chamamento ao professor da necessidade de ao falar ao aluno ter compreensão da realidade na qual este vive, bem como de seus condicionamentos. Segundo ele, “O discurso daquela noite longínqua se vem pondo diante de mim como se fosse um texto escrito, um ensaio que eu devesse constantemente revisitar”. (FREIRE, 1992, p. 28). Freire diz que esse encontro foi culminante no aprendizado que ele já tinha iniciado de que o professor deve falar com o povo e não ao povo, bem como da importância de se respeitar o “saber de experiência feito”.

Nessa direção, é possível afirmar que a concepção de homem de Freire e Schwartz se aproximam. Ambos concebem o homem como sujeito inacabado que, consciente de seu inacabamento, numa relação dialética com o mundo e no mundo o constrói e reconstrói. Esse processo histórico de transformação do mundo comporta tanto possibilidades de desumanização quanto de “ser mais”²⁰.

Comporta também possibilidades do sujeito fazer mais “uso de si por si” do que “uso de si pelos outros”. Nesse aspecto, nas salas de EAJA, os diálogos que nelas se estabelecem entre os alunos e entre professores e alunos podem contribuir para ampliar o olhar dos sujeitos dessa modalidade sobre a sua atividade de trabalho, sobre os seus valores,

²⁰ “A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através do qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade”(ZITKOSKI, 2010, p. 369).

sobre os valores que orientam a organização político social em que se encontram, sobre a importância do acesso aos conhecimentos sistematizados e a um olhar mais crítico sobre a realidade, para que nela possa intervir com vistas ao bem comum.

Referendado na filosofia da vida de Georges Canguilhem, para quem “a vida não é indiferente às condições que lhe são impostas pelo meio”, Schwartz (2010) também afirma que a compreensão do trabalho e do que fazem e constroem os homens no seu viver com o mundo e no mundo, saberes, valores, técnicas, regras, laços de solidariedade, entre outros, deve ter como ponto de partida a aproximação da realidade desses sujeitos, com a compreensão de que enquanto seres históricos estes constroem em suas experiências de trabalho saberes que devem ser respeitados.

Assim, tanto na educação freireana quanto na abordagem ergológica, fica claro a necessária humildade por parte do professor e do profissional do conceito. Humildade para reconhecer-se inacabado e ver o outro também nessa condição. Humildade que conduz à escuta do outro, que reconhece que pode aprender com ele e, sobretudo, que leva o aluno a perceber-se capaz de pensar o mundo, compreendê-lo, criticá-lo, construir novos caminhos. Ao professor da EAJA, a humildade, o reconhecimento do inacabamento humano e de seu potencial são pressupostos para estabelecer o diálogo com os sujeitos trabalhadores a partir de suas experiências.

2.2 Saberes de experiência

A proposta político pedagógica da educação de adolescentes jovens e adultos tem como uma de suas especificidades o atendimento a trabalhadores, embora existam também aqueles que não estão no mercado de trabalho. Porém, é importante ressaltar que esta pesquisa ao se propor a discutir o trabalho o faz numa perspectiva ampla e compreende-o enquanto atividade de trabalho.

Os alunos da EAJA, mesmo os mais jovens com idade entre 15 e 24 anos, se encontram vivenciando a atividade de trabalho. Diferente das crianças e jovens que frequentam a escola na “chamada idade regular”, carregam consigo marcas de relações sociais e de experiências vividas maiores que as crianças e adolescentes. Vale sublinhar que os alunos da EAJA atuam no mundo do trabalho como domésticas, pedreiros, ajudantes de cozinha, donas de casa, vendedores; enfim são sujeitos que possuem uma vivência maior em diversos espaços nos quais aprendem por serem desafiados constantemente. Essas experiências,

conforme a PPP da EAJA, devem ser consideradas pelos professores na organização de seu trabalho de ensino. Mas o que é a experiência e que saberes ela comporta?

Conforme Cavaco (2009), o termo experiência é usado de maneira frequente sem muito critério. No entanto, a partir dos últimos vinte anos houve revalorização da experiência do ponto de vista epistemológico devido às políticas e práticas de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, o que acabou influenciando nos estudos e na análise crítica sobre esse conceito. A pesquisadora salienta que o conceito de experiência é abordado por vários autores, que apresentam diversos significados e conceituam de maneira diferente devido às suas diversas dimensões. Para Cavaco (2009, p. 22), “o conceito de *experiência* é impreciso porque isso é fundamental para englobar a amplitude dos elementos que lhe estão inerentes”.

Também Yves Schwartz, no artigo intitulado *A experiência é formadora?*, assinala que a noção de experiência reaparece num contexto político-econômico de mudanças no mundo do trabalho, que deseja ser reconhecido como pós – taylorista e no qual se introduz a questão da validação dos saberes adquiridos pela experiência. Aponta que nesse contexto importantes trabalhos foram realizados sobre os saberes implícitos, tácitos e informais. Ressalta que por detrás do consenso em torno da ideia de que se adquire experiência no trabalho, existem algumas questões que merecem ser problematizadas. Schwartz então desenvolve a questão central: como fazemos para falar a experiência; como a colocar em palavras?

Ora, se nas experiências de trabalho são produzidos saberes, que saberes são esses e como fazê-los dialogar com os saberes conceituais? Para esse autor, a experiência está envolta num mistério, pois nela encontram-se relacionados a memória do sujeito, seus debates internos, seus hábitos impregnados em seu corpo, entre outros. Certamente, entre um tipo de saber e outro deve haver diferenças. Sobre essa questão Schwartz apresenta o seguinte posicionamento:

Para que a questão do papel formador da experiência tenha um sentido, é preciso que levantemos uma oposição, quer dizer, uma oposição e uma continuidade, uma possibilidade de articulação entre, de um lado o que poderia ser saberes, conhecimentos, no pólo, digamos, mais formal, acadêmico, que podem se transmitir pelos conceitos, e em seguida algo que tenha igualmente a dimensão de um saber, do lado da experiência, mas que não teria o mesmo estatuto (SCHWARTZ, 2010, p. 36).

Depreende-se da citação anterior que o simples relato de uma vivência, de uma trajetória, não é suficiente para abarcar o potencial formador da mesma. Para que esta venha se constituir enquanto experiência formadora é necessária uma articulação ou diálogo entre

esses saberes, que se encontram em pólos diferenciados, com possibilidades de legitimação, refutação (re) construção de novos saberes.

Schwartz (2010) chama atenção para a diferença entre experimentação e experiência. Na experimentação não existe espaço para a vida, para construção da história, para a singularidade, enquanto toda experiência de trabalho é *lócus* de singularização, debate de valor e de construção da história. Também afirma que parte dos saberes de experiência está “escondido no corpo” e que não é facilmente colocado em palavras.

“Se reduzirmos a experiência àquilo que é da ordem do espontaneamente posto em palavras, em raciocínios claros para todo mundo, acredito que vamos deixar de lado uma parte enorme do que são saberes e competências na experiência. [...] Não existe cristalização da experiência sem um debate de valores na pessoa que vai cristalizar, que vai acumular, que vai capitalizar elementos originais de saberes” (SCHWARTZ, 2010, p. 41).

Assim, na perspectiva ergológica toda atividade humana e principalmente a atividade de trabalho é, em alguma proporção, já que não podemos saber a priori o quanto, “aplicação de um protocolo e experiência ou encontro de encontros” (Schwartz, 2010, p. 42).

Pode-se afirmar ser muito frágil a ideia de que é possível acessar com facilidade esses saberes que, segundo citação supracitada, não são facilmente colocados em palavras. Alguns veem parte da experiência como rotina, outros mencionam uma memória não verbalizada no instante, finalmente chega-se no corpo, pois o humano é um todo e nesse sentido o corpo também vive as experiências e acumula saberes nos gestos, entonação da voz, postura, sinalizações, posturas, entre outros (SCHWARTZ, 2010). Schwartz, procurando responder quem realiza a experiência, afirma ser o *corpo si ou pessoa*,

[...] tenho uma expressão para designar esse enigma, corpo si ou pessoa si. Nisto que faz experiência, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos, com uns e com outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz experiência (SCHWARTZ, 2010, p. 43).

Desse modo, como os saberes de experiência e saberes formais se encontram em pólos diferentes, Schwartz faz uma distinção entre saberes formais que compreende os saberes acadêmicos, escolares e os saberes investidos ou saberes de experiência que:

[...] são saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

Aranha (2003) reconhece que na experiência de trabalho são produzidos saberes,

uma vez que este é um espaço de relação do sujeito consigo mesmo, com os outros com o mundo. Afirma que o trabalhador adulto, independente do seu percurso escolar, traz para essa experiência uma gama de saberes adquiridos nos diversos espaços dos quais participa e destaca o trabalho como um lugar privilegiado para a aquisição de saberes. Nas palavras da autora,

[...] há todo um processo cultural, interpessoal, social, onde os trabalhadores, pela sua própria experiência no trabalho, vivência em diversos ambientes, relacionamento com diferentes pessoas, constroem e adquirem um conhecimento contínuo sobre o seu fazer. Conhecimento nem sempre codificável, mas extremamente significativo para o andamento do trabalho. [...] na sociologia do trabalho e na área de formação profissional e denominado conhecimento tácito (ARANHA, 2003, p. 105).

Sob esse prisma, Aranha (2003) argumenta que valorizar estes conhecimentos construídos no mundo do trabalho na prática pedagógica implica abrir espaço na escola para outro conhecimento, diferente do conhecimento sistematizado e tradicionalmente valorizado. Essa postura epistemológica por parte dos professores tem implicações na formação do trabalhador aluno. Porém, adverte que não se trata de ver só positividade no trabalho, pois “o conhecimento advindo do trabalho, [...] é eivado de contradições e deve ser compreendido no contexto histórico mais amplo onde foi gerado” (ARANHA, 2003, p. 106), pois possui também uma dimensão de dominação. Assim, alerta que

Trata-se de, no ato de seu reconhecimento, problematizá-lo, estabelecer um diálogo entre os dois conhecimentos e, nesse processo, permitir ao educando e educadores até mesmo a construção de novos conhecimentos. Inclusive um conhecimento que possa contribuir com a superação dos aspectos deformadores do trabalho (ARANHA, 2003, p. 106).

Também Paulo Freire, professor brasileiro bastante referenciado nas propostas de EJA e um dos pilares da PPP da EAJA, afirma que uma das condições para o professor estabelecer o diálogo com o aluno é partir de seu “saber de experiência feito”. A realidade concreta é para esse professor o ponto de partida para a prática pedagógica.

A experiência é para Freire categoria fundamental de sua reflexão e Pedagogia. Ele demonstra que toda sua vida, [...] “pedaços de tempo de minha infância e adolescência”, a experiência de trabalho no Sesi, os diálogos com camponeses e trabalhadores rurais, o exílio no Chile foram fundamentais em suas reflexões teóricas e para sua afirmação de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” Para ele pensar a experiência é “religar lembranças, reconhecer fatos, feitos, gestos, unir conhecimentos, reconhecer para conhecer melhor” (FREIRE, 1992, p.19-20).

A expressão saber de “experiência feito” assim como a frase “a leitura da palavra

é sempre precedida da leitura do mundo” não deixa margens de dúvidas de que Freire reconhece que na experiência de viver os sujeitos produzem saber. Para Freire (1996), o “saber de experiência feito” e o senso comum, representam a compreensão/leitura que os homens fazem do (no) mundo, a partir da classe social em que se encontram. Aponta que esses saberes devem ser o ponto de partida do ato educativo, pois não basta ao educador reconhecer esses saberes, faz-se necessário respeitá-los e, num processo dialógico, enquanto seres inacabados em constante aprendizagem, promover com o aluno a passagem do senso comum ao saber crítico.

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 90).

Em várias obras²¹ Paulo Freire afirma a necessidade de uma prática pedagógica que parta da realidade do aluno, mas que não fique nela. Partir dela, problematizá-la, caminhar e dialogar a partir dos conhecimentos que os alunos trazem com vistas à (re) construção de novos conhecimentos. Partir para Freire (1992, p. 70-71) significa [...] “pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer”. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele. Em *Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a pedagogia do oprimido* ele esclarece àqueles que insistem nas críticas de que de que ele propõe uma educação que se perde nos limites estreitos da localidade,

Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar – numa leitura séria, radical, por isso crítica, sectária nunca, rigorosa, bem feita, competente, de meus textos – dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos (FREIRE, 1992, p. 86).

Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, esclarece que a experiência do dominado é marcada por uma realidade de dominação, porém essa condição não determina, mas sim condiciona o viver, compreende que os homens são desafiados constantemente pelo mundo. Para o professor, os homens estão no mundo e com o mundo enquanto seres que vivenciam o mundo e dele fazem parte. Assim, são constantemente desafiados por esse mundo e ao buscar respostas para esses desafios constroem saberes que não são meros reflexos da realidade. Os homens, [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um

²¹ Pedagogia do Oprimido (1987); Pedagogia da Autonomia (1996); Pedagogia da Esperança (1992).

corpo consciente, vivem uma relação dialética entre os condicionantes e sua liberdade (FREIRE, 1987, p. 90).

Isso posto, pode-se afirmar que existe certo consenso entre os autores apresentados de que apesar de todas as tentativas de subordinação do capital sobre o ser humano, este, por princípio ontológico, não pode ser totalmente dominado. Porém, também fica explícito que falar dos saberes do trabalho e do trabalhador significa falar de um saber diferente do saber conceitual, o que não implica dizer que um é mais importante que o outro. Schwartz enfatiza que “para compreender o trabalho, os saberes disciplinares são necessários, mas é com aqueles que trabalham que se validará conjuntamente o que se pode dizer da situação que eles vivem” (SCHWARTZ, 2010, p. 36).

Ambos são necessários, se encontram em pólos diferentes, porém dialeticamente um alimenta o outro. Assim, para que a experiência seja de fato formativa é importante trazer à tona os saberes que não se encontram na superfície das experiências para um diálogo com os saberes formais. “[...] pôr em trabalho as experiências e os conceitos, uns pelos outros [...]” (SCHWARTZ, 2010, p. 36). Todavia, na maioria das vezes, o trabalhador não consegue perceber, colocar em palavras o que coloca de si no trabalho. Aqui se levanta o grande nó, como organizar o trabalho pedagógico de maneira a aceder aos saberes da experiência de trabalho dos alunos?

Na EAJA, o exercício de trazer os saberes das experiências dos alunos para o debate implica o reconhecimento de que a pesquisa é formação. É imprescindível a compreensão de que não se trata da escola trabalhar os saberes de experiência e ficar neles. Não é demais insistir que Cavaco (2009); Aranha (2003); Schwartz (2010) e Freire (1992, 1996) propõem diálogo, confronto, articulação entre os saberes de experiência e os saberes formais. Até porque, no que tange aos trabalhadores alunos da EAJA, estes não podem continuar sendo vítimas de currículos superficiais.

A partir desse entendimento, pode-se conjecturar que na EAJA esse diálogo pressupõe condições para que o professor o realize. Não é tão simples assim, embora se apresente como prescrição em diversos documentos de âmbito nacional, bem como na proposta da EAJA. Aqui destacamos que os professores, individual e coletivamente, também possuem saberes que são forjados no dia a dia das salas de aula em condições nem sempre favoráveis ao desenvolvimento de um processo pedagógico produtivo. Nesse sentido, Arroyo (2011) alerta que é preciso reagir à ausência dos sujeitos professores e alunos na escola, bem como para com a indiferença com as suas produções, história e valores, pois

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não tem espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares de valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem se quer estão expostas as marcas de suas ausências. O que importa quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam que aprenderão suas lições? (ARROYO, 2011, p. 53-54).

Dar centralidade ao trabalhador aluno e aos seus saberes de trabalho na escola e na sala de aula pode mobilizá-lo para a atividade intelectual e para a aprendizagem, uma vez que essa discussão pode restituir ao aluno um olhar para si enquanto um ser singular, social, que vive e refaz, constantemente, o mundo vivido na sua relação com os outros homens, pois, em conformidade com Charlot (2000, p. 73), “não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro.” Assim, a escola e os saberes escolares adquirirão sentido à medida que os alunos se reconhecem neles.

Acredita-se que os saberes dos trabalhadores alunos podem contribuir dando um novo sentido para a escola. Colocando-a como espaço onde os alunos se percebam e se sintam sujeitos. Arroyo (2011) compreende que toda experiência social produz conhecimento e que estas precisam ser reconhecidas para ele,

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (ARROYO, 2011, p. 117).

A abordagem ergológica tem contribuído para que pesquisadores e professores que discutem a relação trabalho, educação e educação de jovens e adultos se interessem pelo que fazem os trabalhadores alunos e professores nas situações concretas. Entender como vivenciam as contradições e enquadramentos do mundo capitalista e como apesar deles e a partir deles, recriam, aprendem e produzem saberes, produtivos ou não, individual e coletivamente na atividade de trabalho.

Tal contribuição pode ser visualizada em publicação do Grupo de Pesquisa CAPES/PROEJA do Rio Grande do Sul, que publicou em 2012 a “Coleção Pesquisa Proeja no RS” - que na 2ª parte traz uma coletânea de artigos que buscam sistematizar e divulgar pesquisas e experiências que têm dialogado com os saberes e experiências de trabalhadores alunos. Os artigos de Machado (2012) e Martins (2012) tratam especificamente das histórias, dos saberes e das experiências de trabalho de alunos.

Percebe-se, de uma maneira geral, que um grande desafio da Eja é fazer das salas de aula um espaço que possibilite aos trabalhadores alunos pensar sobre si, sobre o uso de si

por si e o uso de si pelos outros na sua atividade de trabalho. Muitos alunos da EAJA encontram dificuldades para se expressarem, sentem vergonha de sua condição e da atividade laboral que desenvolvem. Porém, acredita-se que quando o trabalho do professor é reconhecido na sua complexidade quando se sentem realmente sujeitos fundamentais para o processo, com possibilidades de gerir o seu trabalho fazendo “uso de si por si”, quando possuem acesso a referenciais teórico- metodológicos e prescrições que contribuem para organizarem o trabalho pedagógico e a sala de aula como espaço de participação, de escuta, de respeito aos saberes do outro, de curiosidade, de análise crítica da realidade cria-se possibilidades de diálogo entre os saberes dos trabalhadores alunos e os saberes escolares num processo de ação reflexão ação.

Diálogo crítico com potencial para provocar participação, discussão sobre valores, sobre dificuldades enfrentadas, sobre estratégias/ alternativas para enfrentar a exploração levando o aluno a se perceber sujeito histórico, com potencial para aprender e para contribuir na (re)construção de uma sociedade, onde haja uma distribuição mais justa das riquezas produzidas pelos trabalhadores. No entanto, é preciso estar atentos. Para que a prática pedagógica a partir das experiências de trabalho seja fecunda é imprescindível que o diálogo pedagógico dê conta de fazer a mediação entre a experiência e a totalidade das relações sociais nas quais está se encontra (ALVES, 2010).

Nesse sentido, Paulo Freire e Schwartz apresentam princípios que devem nortear um diálogo que possibilite trazer à luz saberes de experiência, construídos na concretude do trabalho, o que por si só já contribui para que o trabalhador aluno da EJA se veja como ser que arbitra como construtor da história e não somente como cumpridor de normas e regras prescritas. No entanto, esses dispositivos, além de contribuírem no sentido trazerem à luz os saberes construídos pelos sujeitos, trazem para o debate também as dificuldades, os impedimentos, a exploração e tudo aquilo que envolve uma situação de trabalho.

Na próxima seção apresentaremos uma discussão sobre o diálogo na perspectiva de Paulo Freire e de Yves Schwartz.

2.3 O diálogo freireano e o dispositivo dinâmico de três polos.

Entre os vários desafios presentes na EAJA, de maneira mais direta no trabalho de ensino dos professores, está o de organizar o trabalho pedagógico de forma a apreender e articular, dialeticamente, os saberes construídos pelos trabalhadores alunos em outros espaços, entre os quais os saberes do trabalho, com os saberes sistematizados. É comum ouvir na sala

dos professores e em momentos de formação, os professores falarem que trabalham a partir da realidade do aluno, de suas experiências e de seus saberes. Organizar o trabalho pedagógico a partir dos saberes dos trabalhadores alunos, requer entre outras exigências que interferem diretamente na atividade de ensino do professor o estabelecimento de diálogo com quem produz esses saberes, bem como uma organização metodológica que contribua na promoção de um diálogo que traga à tona saberes que muitas vezes se encontram na invisibilidade.

Embora o termo diálogo apareça frequentemente nos discursos políticos, nas propostas pedagógicas, nos cursos de formação, nos discursos de professores e pesquisadores é preciso avançar para além da retórica. Pois bem, buscar interfaces e contribuições da ergologia e da pedagogia freireana, no que tange a fundamentos essenciais para estabelecer um diálogo produtivo, pode contribuir com o trabalho dos professores da EAJA para recriar na escola espaço de debates, de (re)descoberta do potencial humano dos alunos e, sobretudo, de mobilização para a atividade intelectual indispensável para o acesso ao conhecimento sistematizado, valendo-se das experiências e saberes dos alunos como ponto de partida.

Propõe-se, nesta seção, uma discussão sobre fundamentos que devem nortear um diálogo que busque ascender aos saberes dos trabalhadores alunos e ser formador tanto para o aluno quanto para o professor. Que princípios observar para realizar um diálogo fecundo com trabalhadores alunos da EAJA? Que caminhos percorrer para realizar este diálogo?

O diálogo que possui centralidade no pensamento de Freire permeia toda a PPP da EAJA, que tem na pedagogia freireana um de seus principais referenciais. Segundo a PPP da EAJA, “o desenvolvimento do currículo deve partir do diálogo e se desenvolver mediado pelo diálogo” [...] (Goiânia, 2013, p. 38). A PPP da EAJA compreende que professores e alunos são sujeitos do processo aprendizagem e que a construção do currículo deve partir de pesquisa realizada pelos professores junto à comunidade escolar e aos alunos trabalhadores. Percebe-se que a proposta se contrapõe a educação bancária quando indica que

A Proposta Político- Pedagógica da EAJA caracteriza-se pela intrínseca relação entre eixos, princípios, objetivos, organização curricular, metodologia e avaliação, numa perspectiva dialética, uma vez que as ações pedagógicas a serem implementadas e desenvolvidas no lócus da escola devem partir da avaliação diagnóstica e de uma metodologia que privilegie o trabalho coletivo interdisciplinar na compreensão da realidade do aluno das classes trabalhadoras e, com efeito, na seleção dos conteúdos (GOIÂNIA, 2013, p. 38).

Na abordagem ergológica e na pedagogia freireana a análise do trabalho e a prática pedagógica, respectivamente, devem partir dos sujeitos da atividade, de sua vivência concreta, da leitura que fazem do mundo. No âmbito da ergologia destaca-se a necessidade de se levar em consideração o trabalho concreto de homens e de mulheres na análise das

mudanças no mundo trabalho. Partir do ponto de vista do trabalho e contextualizá-lo, colocando-o em diálogo com os elementos gerais (DURAFFOURG, 2010).

Os processos globais, a financeirização da economia, a subcontratação, os processos econômicos, técnicos, resumindo, as evoluções de toda natureza, podem ser lidas – em uma parte essencial- no posto de trabalho. [...] respeitar sempre as situações concretas; trata-se de se recusar a reduzir, de imediato, a riqueza das situações para que elas entrem, à força, se for preciso, nas categorias preestabelecidas das disciplinas [...] (DURAFFOURG, 2010, p. 57- 58-63).

A ergologia compreende que homens e mulheres em atividade de trabalho fazem uso de si por si e de si pelos outros. Assim, na atividade de trabalho o sujeito se envolve como um todo, não é um mero executante. Em qualquer situação de trabalho os saberes conceituais/sistematizados e tudo que é pensado com antecedência para que o trabalhador desenvolva o que lhe foi demandado é indispensável, mas não é suficiente para o desenvolvimento da atividade, pois o ser humano no trabalho [...] “implica sempre uma gestão complexa, [...] que exige arbitragens de valores, na dialética do que é antecipado pelos saberes e do que é permanentemente recomposto pela atividade” (SCHWARTZ, 2010, p. 148).

Daí que, para Schwartz, respeitar as situações concretas implica por parte do pesquisador abertura para estabelecer com o trabalhador um diálogo crítico, o que envolve necessariamente capacidade de escuta, respeito aos saberes produzidos pelo trabalhador, humildade e convicção de que o trabalhador tem o que dizer sobre o trabalho que desenvolve. Implica também compromisso com a construção de novos saberes.

Para tanto, se faz necessário que pesquisadores professores tenham acesso a abordagens metodológicas que contribuam para o diálogo entre os saberes formais e os investidos. Foi assim que Schwartz, em 1993, depois de um percurso de pesquisas e estudos com um grupo de pesquisadores em torno da complexidade do trabalho, construiu o Dispositivo dinâmico a três polos, após perceber que a expressão comunidade científica ampliada não era mais suficiente para abarcar toda amplitude e complexidade das questões apresentadas pela atividade de trabalho, bem pelo “desconforto intelectual” sentido ao perceber que os sujeitos em atividade também produzem saberes, e que estes não podem ser neutralizados pelos saberes científicos²². O dispositivo dinâmico de três pólos - DD3P é:

[...] o lugar do encontro, o lugar de trabalho em comum em que se ativa um espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes, que produz retrabalho junto às disciplinas, uma em relação às outras, portanto que transforma eventualmente um certo número de hipóteses, de conceitos entre as disciplinas. Temas aí uma

²² No Artigo Comunidade Científica Ampliada, Schwartz (2000) relata o seu percurso em busca da compreensão das relações entre o mundo da cultura, da educação e do trabalho, seu encontro com Ivar Oddone, com o conceito de Comunidade Científica Ampliada até a criação do dispositivo dinâmico do três pólos.

verdadeira matriz de interdisciplinaridade que não é artificial – e que conduz, por essa contribuição ao trabalho cooperativo, as disciplinas a se transformarem em “competências disciplinares, ou seja, a cessarem de se fechar sobre si mesmas (SCHWARTZ, 2010, p. 267).

Schwartz (2010) afirma que esse dispositivo deve ser utilizado sempre que o objetivo for compreender a atividade humana, seja ela qual for; principalmente a de trabalho. Acrescentamos que esse dispositivo deve permear o pensamento dos sujeitos que trabalham com a EAJA, professores, gestores, formadores de professores, entre outros, que reconheçam que os sujeitos com os quais trabalham, apesar das difíceis condições materiais de sobrevivência em que se encontram, possuem potencialidades e que na atividade de trabalho, mesmo no modo de produção capitalista “há sempre alguma coisa da ordem do viver junto e dos valores do viver junto na menor das situações de trabalho” (SCHWARTZ, 2010, p. 33)

O dispositivo dinâmico de três polos, tendo em vista a complexidade da atividade humana e tudo que ela envolve, requer que as disciplinas dialoguem com o intuito de analisar e compreender a atividade como um todo. Portanto, faz-se necessário o diálogo entre as disciplinas, cada uma contribuindo na sua especificidade, bem como entre esses saberes disciplinares e os saberes de experiência. O dispositivo dinâmico de três pólos, para uma melhor compreensão, se caracteriza por:

Um pólo dos saberes sistematizados - científicos, conceituais, disciplinares, ergonomia, sociologia, direito, psicologia, história, entre outros, saberes estes imprescindíveis para colocar em debate as relações sociais e políticas, as normas e os valores que as norteiam para reorientá-las, quando necessário. “Precisa-se de conceitos para melhor compreender sua própria experiência de trabalho, caso contrário ela não se liberta de certas limitações.” (SCHWARTZ, 2010, p. 137).

Outro pólo dos saberes investidos – que são os saberes gerados, (re) construídos na atividade de trabalho, que é sempre debates de normas, espaço de resingularização. Esse saber, conforme Trinquet (2010, p. 100) resulta da história pessoal de cada sujeito [...] “adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um”.

O terceiro pólo é o das exigências éticas e epistemológicas. É o pólo do diálogo, do confronto entre os saberes sistematizados e os saberes investidos, em que todos se encontram envolvidos de forma respeitosa, numa organização em que nenhum conhecimento se sobreponha a outro. Ao contrário, uns aprendem com os outros. Esse pode ser entendido como o espaço onde se dá o confronto, a legitimação, ou seja, um repensar das experiências, tendo em vista a (re) construção de novos saberes. Conforme Santos (2006, p. 109), esse pólo se dá “quando vontade e intuição se transformam em intenção que favorece a cooperação

entre os dois pólos anteriores”.

Esse diálogo chamado de processo socrático em duplo sentido,²³ na abordagem ergológica exige, na opinião de Freire (2001, p23), um profundo respeito pelo ser humano enquanto ser condicionado, mas não determinado, “como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética”.

No exercício do diálogo, Schwartz destaca a importância do “desconforto intelectual” e Freire da “humildade” frente aos saberes dos trabalhadores. Dialogar com os saberes dos trabalhadores na perspectiva desses autores exige abertura para a escuta do que fazem, de como fazem, do porque fazem assim e não de outro jeito. Isso sem que o pesquisador e ou professor se coloque numa postura de superioridade, mas sim de sujeitos que possuem saberes diferenciados, que podem se completar, uma vez que,

Ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Para a ergologia, o pesquisador, e aqui acrescentamos o professor da EAJA, ao se abrir para a escuta aos trabalhadores alunos vai percebendo as “dramáticas do uso de si” nas quais se encontram os sujeitos em atividade sendo esse processo formativo para ambos.

Isto quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido “(re)tratados”. (SCHWARTZ, 2010, p. 44).

Freire (1996) ao argumentar sobre os saberes necessários à prática educativa dialógica também destaca a importância da escuta. É por meio da escuta atenciosa ao aluno que se constrói o caminho para uma prática pedagógica democrática, em que o professor e aluno se encontram para a “pronúncia do mundo”. A escuta na EAJA é fundamental, pois pode conduzir o aluno trabalhador a ver a sala de aula como espaço de debate, bem como sentir confiança no professor e nas relações tecidas nesse espaço, para assim expressar a sua visão de mundo. A escuta é formativa e a sua prática expressa a concepção de educação, homem e sociedade que se professa e que se busca construir.

²³ Processo socrático de duplo sentido são situações em que não há somente Sócrates (aquele que sabe), que coloca as questões aos executantes (aqueles que estão na ignorância total e que buscam o saber), que devem responder, mas em que os “executantes” também colocam questões à Sócrates. Daí o duplo sentido. Portanto, é juntos que se deve buscar as respostas apropriadas que levem em conta tanto os saberes acadêmicos quanto os saberes de experiência. (TRINQUET, 2010, p.99-100)

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, p. 26).

A escuta exige por parte do professor estudo, conhecimento e metodologias, mas requer, sobretudo, uma postura compromissada, atenciosa, respeitosa de quem quer realmente escutar, de quem acredita que o outro tem o que dizer, pois isso tem valor e significado para o processo ensino aprendizagem. Se não acredita que os alunos são capazes de aprender, que trazem saberes, expectativas e sonhos para a sala de aula não se percebe neles mais do que jovens e adultos fracassados, que chegam cansados do trabalho ou que estão à procura de emprego, sem expectativa de futuro, entre outros. Portanto, sem disposição para a atividade intelectual.

Aqui se destaca a necessidade do professor não perder de vista a dimensão do humano trabalhada por Freire (1987) e por Schwartz (2003). Ambos concebem o homem como ser inacabado, fazedor de história, que se (re) constrói nas relações que estabelece com o mundo, relações estas marcadas por conflitos, contradições e desafios.

Tanto Freire quanto Schwartz entendem o ser humano como um ser de possibilidades, uma vez que “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 55). Como ser consciente desse inacabamento, o homem nas relações tecidas com os outros tem possibilidade de humanização e desumanização. Para Schwartz, trabalhar “é gerir defasagens continuamente renovadas” (SCHWARTZ, 2010, p. 68). Trabalhar significa construir história, pois “cada normatização cria história, cria um evento novo, mesmo que ínfimo” (SCHWARTZ, 2006, p.464).

Temos, então, que na EAJA é preciso estar atentos à atividade de trabalho dos alunos, bem como à sua dimensão educativa. Cabe a professores críticos, esperançosos e comprometidos com a educação, enquanto ato político, se questionarem constantemente em relação ao seu trabalho pedagógico, à sua capacidade de abertura ao diálogo para o reconhecimento de si e do outro, ao seu respeito para com os saberes dos alunos, à sua competência técnica, conceitual e pedagógica, indispensáveis para estabelecer com o aluno um diálogo que leve ambos, ao exercício da “curiosidade epistemológica”²⁴.

Para Freire (1987, p. 83-84), o diálogo começa na busca dos conteúdos a serem trabalhados e perpassa todo processo pedagógico. “A educação autêntica, não se faz de A para

²⁴ “A curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso ato de estudar. A promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica requer o desenvolvimento da rigorosidade metódica” (FREITAS, 2010, p.108).

B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. É impossível falar em diálogo com alunos trabalhadores sem o reconhecimento e respeito as suas experiências concretas e a sua leitura do mundo.

Como falar em diálogo quando se ignora os gritos dos jovens e adultos trabalhadores por atenção, bem como suas insatisfações com os políticos, com a escola, com o trabalho, com a família, com o olhar preconceituoso que lhes são dirigidos pela sociedade, entre outros. Se não se conhece o seu mundo, sua linguagem, se não se reconhece o trabalho árduo, a falta de lazer, as dificuldades que enfrentam para chegar à escola. Se não se cria espaços para falarem de suas alegrias, dos grupos dos quais fazem parte, da forma como criam e recriam o seu viver e dos sonhos que ainda alimentam. Talvez seja a falta de diálogo, escuta e reconhecimento, um dos motivos para que muitos alunos apesar de estarem presentes, fisicamente, em sala de aula não estabelecerem uma relação produtiva com o saber escolar. Arroyo (2011, p. 266) afirma que “os professores que ousam dar vez à riqueza de vivências dos alunos e dos seus coletivos percebem que os currículos se enriquecem”.

Para jovens e adultos que vivem relações de trabalho em que, muitas vezes, são tratados como meros executantes e que procuram a escola para passar de ano, para arrumar um emprego e que reconhecem o professor como o detentor do conhecimento e, portanto, o único responsável pelo processo ensino-aprendizagem ser chamado a dialogar, a partilhar pontos de vista a respeito de sua atividade de trabalho na escola soa, às vezes, como embromação do professor, o que, inicialmente, pode provocar resistência e uma certa desconfiança, uma vez que muitos alunos da EAJA carregam consigo a ideia da educação escolar como local de memorização e de cópia. Todavia, no decorrer do processo o aluno se sentirá parte dele, verá sentido na escola e nos conhecimentos escolares.

Embora a escola não seja a redentora e nem a responsável pelos inúmeros desafios de um modelo econômico marcado por profundas desigualdades, acredita-se que o diálogo pode ser o primeiro passo para restabelecer no jovem e adulto da EAJA o desejo pelo conhecimento, bem como potencializar o sonho e a luta por mudanças. Essas mudanças podem ser iniciadas com a constituição na escola de condições e de espaços democráticos que estimulem a participação social, cultural e política dos jovens da EAJA. As alternativas são diversas, rodas de conversas, debates, seminários, teatro, grupos de dança, oficinas de grafite, composição e apresentação de músicas, entre vários que, no entanto, só terão sentido se forem pensadas com o aluno e não para ele.

Entende-se que, embora em contextos e situações diferentes, Paulo Freire e Schwartz negam o desrespeito aos saberes produzidos pelos trabalhadores, negam também o

espontaneísmo, o nivelar por baixo, a ideia de que para trabalhadores qualquer conhecimento serve, “eles só querem mesmo o diploma”, a prática pedagógica espontaneísta é descompromissada com a aprendizagem pois,

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo - poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. [...] O diálogo não pode converter-se num bate papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e alunos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo professor ou educadora para os educandos (FREIRE, 1987, p. 118).

Schwartz (2010, p.262) esclarece que o reconhecimento, a validação e a construção de novos saberes possibilitada pelo dispositivo dinâmico de três pólos não é um exercício negligente, mas sim um compromisso ético e epistemológico, que exige diálogo no qual estejam presentes a humildade, o desconforto intelectual e também a rigorosidade na construção do conhecimento, o que só é possível numa análise dialética enquanto “tentativa de compreender o vai e vem do microscópico da atividade ao macroscópico da vida social”. Nesta direção, também Durrive (2002) destaca a importância da humildade, do diálogo e da pesquisa. Para ele:

[...] levar em conta o paradigma ergológico é adotar a posição de pesquisa, de troca recíproca dos saberes, "mesmo se, *a priori*, possa fazer sorrir o fato de imaginar que um professor possa esperar de seus alunos que alimentem sua própria reflexão com suas contribuições inéditas". Quando os saberes se apresentam, neutros e estáticos, em vez de se mostrarem como o produto de escolhas e de valores, que pedem para entrar em debate, em dialética, para progredir indefinidamente, isto quer dizer que se põe o foco em um só aspecto desses saberes, a vertente mecânica, lógica, de "relação entre" as coisas (DURRIVE, 2002, p. 24;26).

Embora existam iniciativas nas escolas com o intuito de dialogar com os alunos, elas ainda são insuficientes. É preciso ficar claro que tais iniciativas fundamentais devem ser organizadas de forma que desafie o aluno para a busca e a construção dos conhecimentos sistematizados, haja vista ser este um direito do aluno da EAJA.

Muitos estudos apontam a necessidade de organizar os tempos e os espaços escolares de uma forma flexível e de construir projetos político - pedagógicos que dialoguem com os sujeitos da escola e não somente com os órgãos administrativos. No caso da escola voltada para as camadas populares, que vive cotidianamente situações concretas de privação, desigualdade social e desemprego, aponta-se uma necessidade ainda maior dessa flexibilidade. Ou seja, a educação, enquanto direito social, não deveria reproduzir as mesmas condições e relações vividas pelos sujeitos no contexto das desigualdades sociais. Também não deveria reproduzir o viés da

desigualdade entre o público e o privado vivido historicamente pela população brasileira no seu dia a dia. No entanto, de fato o exercício do direito à educação nas relações cotidianas da escola, na organização do currículo, nas atividades extraclasse e nas possibilidades de participação ainda não se efetivou (DAYRELL, GOMES, LEÃO, 2010, p. 250).

Também não se pode desconsiderar que existem muitas pressões e atribuições aos professores da EAJA, exigências burocráticas, pressões por melhoria da qualidade da educação, desvalorização do seu trabalho, responsabilidade por procurar alunos para se matricularem, violência, falta de formação continuada que leve em consideração os seus saberes e experiências, entre outros. Essa situação aliada aos diversos desafios que se apresentam a todo instante na atividade real e baixos salários corroboram para que sejam poucas as iniciativas de diálogo nas escolas, bem como o desinteresse pela carreira docente no Brasil²⁵.

Apesar desses desafios, muitos professores têm tentado realizar uma práxis comprometida com a formação humana dos alunos da EAJA. No entanto, às vezes se angustiam e se sentem impotentes por avaliarem que estão conseguindo pouco. Freire e Shor (2011, p. 69), nesse sentido, nos diz que “precisamos conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até os limites, e nos empenhar para além da educação a fim de evitar esse desespero”.

Na análise das possibilidades não se pode esquecer de que a educação é política, não existe neutralidade e que é a partir dessa tomada de consciência que o professor deve se indagar constantemente a favor de quem está trabalhando nas salas de aula. Se por um lado a educação escolar não é capaz de transformar a realidade, uma vez que a educação formal se encontra organizada segundo os moldes que favorecem a ideologia dominante, por outro sabemos que esta se configura como espaço de contradição. Espaço de luta onde se torna possível ao professor, com segurança, “segurança, que por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 61), por meio de diálogo, pesquisa, rigor, entre outros, conhecer a trajetória, as necessidades, os anseios e as dificuldades do aluno trabalhador.

Diálogo que, segundo Freire e Shor (2011, p.167), “deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos”. Portanto, deve permear todo processo educativo, a começar pela busca dos conteúdos a serem trabalhados. Para isso, é preciso que o professor alegre, esperançoso, consciente de sua humana inconclusão acredite na possibilidade de junto com seus alunos, fazer da sala de aula espaço de diálogo, de

²⁵ Para melhor entendimento deste tema ver: Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. (TARTUCE, NUNESO, ALMEIDA, 2010).

compreensão do funcionamento da sociedade capitalista, potencializando assim o uso que os alunos fazem de si em sala de aula e na sociedade em geral. Nesse processo, professores e alunos vão se mobilizando com rigor e com curiosidade na construção do conhecimento escolar.

Charlot (2013, p.178) destaca que a educação “é um movimento de dentro alimentado pelo que o aluno encontra fora de si mesmo”. Dessa forma, na EAJA é essencial que o trabalho pedagógico se organize a partir dos saberes que os alunos constroem na sua relação com o mundo. Ao organizar a aula com a compreensão de que ela é um espaço de atividade de trabalho, o professor estará sempre se interrogando sobre as prescrições feitas aos alunos e sobre o envolvimento dos mesmos na atividade. Como tem sido realizado o diálogo? Que valores o aluno atribui aos conteúdos discutidos em sala? O aluno tem sido tratado como executor ou tem sido par dialético do professor no processo ensino- aprendizagem? Como as discussões realizadas em sala podem contribuir na construção de conhecimentos, que lhes auxiliem na compreensão e no enfrentamento das condições de exploração em que se encontram no mercado de trabalho?

Organizar o trabalho de ensino é um dos grandes desafios do professor da EAJA, que lida com sujeitos com interesses diversos e desenvolvimentos cognitivos diferentes. O “trabalho de ensino” compreende as prescrições feitas aos professores, bem como sua (re)elaboração e organização a partir das condições concretas que encontram para realizá-lo, sua história, a história da instituição, os valores coletivos e individuais que perpassam a atividade do professor, entre outros. Assim, “a relação entre prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas” (AMIGUES, 2004, p. 43).

Pode se dizer que o diálogo é um elemento fundante da prática pedagógica dos professores que caminham rumo à construção de um meio que tenha os sujeitos alunos como parte integrante de todo o processo de ensino aprendizagem. “É pelo engajamento dialógico dos alunos que se realiza a co-construção desse meio, no qual estes podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar” (AMIGUES 2004, p. 47).

Conclui-se que o diálogo ocupa centralidade na pedagogia freireana e na ergologia. Deve ser princípio orientador de toda prática formativa que busque apreender e fazer dialogar os saberes produzidos por homens e mulheres na sua relação concreta com o mundo, com os saberes científicos para a produção de novos conhecimentos. A abordagem ergológica por meio do esquema do DD3P busca construir conhecimentos sobre o trabalho. Para tanto, propõem o dialogo entre as disciplinas e o vaivém entre saberes de experiência e

conhecimentos formais, mediados pelo dialogo. Diálogo que exige abertura, escuta, desconforto intelectual, rigor epistemológico, enfim “diálogo construtivo, porque faz existirem todos os pontos de vista”.

Resumindo, a prática dialógica na EAJA deve ter sempre em vista a possibilidade do trabalhador aluno “ser mais”, o que implica uma educação capaz de problematizar o conhecimento a partir da realidade concreta com vistas a superação do “pensar ingênuo” e esperança de (re) construir uma sociedade fundada em relações de solidariedade humana.

CAPÍTULO 3

DO PRESCRITO NA PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA EAJA À REALIDADE CONCRETA DA ESCOLA PESQUISADA.

Neste capítulo parte-se do pressuposto de que a atividade de trabalho do professor, embora balizada por documentos legais, propostas, diretrizes, entre outros instrumentos de normatização, não se resume à execução do que neles encontra-se prescrito, uma vez que cada escola, cada professor e coletivo nela presente possuem a sua história, a sua realidade, seus valores, seus saberes. Assim, pretende-se compreender como os professores, nas situações concretas de trabalho, a partir das prescrições, apreendem e dialogam com os saberes dos alunos trabalhadores.

3.1 O lugar da EAJA na Companhia

O campo de pesquisa deste estudo é denominada pela SME de Goiânia como Organização Alternativa por se diferenciar das demais estruturas organizacional da EAJA no que se refere ao quantitativo de alunos, ao número de professores e a organização das turmas. São 05 cinco professores responsáveis pelo desenvolvimento dos oito componentes curriculares previstos na *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos*. Desta maneira, na Organização alternativa alguns professores são responsáveis pelo desenvolvimento de dois componentes curriculares e encontram-se modulados por áreas de conhecimento da seguinte forma:

Comunicação: Língua portuguesa e Língua estrangeira

Desenvolvimento lógico – Matemática

Ciências Naturais – Ciências (Físicas, Químicas e Biológicas)

Jogos e Expressão – Educação Física e Arte

Ciências Socioambientais – Geografia e História

Esta forma de atendimento foi pensada para assegurar o direito à educação o mais próximo possível das demandas, mesmo em regiões cujo número de alunos não é suficiente para abertura de quatro turmas ou com baixa procura pelo processo de escolarização.²⁶

²⁶ No ano de 2014, a EAJA encontrava-se estruturada em quatro tipos de organização: Programa AJA Expansão/ Brasil Alfabetizado; 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em escolas e em locais alternativos; 5ª a 8ª séries atendimento por série e por agrupamentos de séries, denominada como Organização Alternativa em escolas e espaços alternativos; 5ª a 8ª série por meio de Programa de Educação Fundamental Integrada à qualificação profissional – PROEJA- FIC/PRONATEC.

“Entende-se por regiões com demanda insuficiente aquelas que possuem baixa concentração de população jovem e adulta com 15 anos ou mais, sem escolarização” (GOIÂNIA, 2013, p. 51). Criada em 2003, para atender uma escola, a Organização Alternativa no decorrer de 2004 a 2013, foi gradativamente implantada em escolas que apresentavam alto índice de evasão, chegando em 2014 a funcionar num total de 38 escolas

A Organização Alternativa campo desta pesquisa é a única experiência desenvolvida na sede de uma Instituição da Prefeitura de Goiânia, para atender principalmente os trabalhadores da mesma. É considerada como turmas de extensão de uma escola situada na região sudoeste de Goiânia²⁷. Toda documentação dos alunos, modulação dos professores, merenda escolar, bem como outras questões burocráticas referentes aos alunos e aos professores da extensão são de responsabilidade da escola a que a turma está vinculada.

Na extensão, objeto de estudo desta pesquisa, os 18 alunos frequentes em 2015 encontram-se organizados em duas turmas, uma de 5ª e 6ª série e outra de 7ª e 8ª série. São, em sua maioria, trabalhadores da empresa e atuam em atividade “predominantemente” manual, que embora seja de extrema necessidade para a sociedade é desqualificada socialmente. Em relatos das professoras, sobre diálogo com estes trabalhadores, elas explicitam o quanto eles se sentem e são vítimas de preconceitos e invisíveis aos olhos da sociedade.

O espaço físico destinado a escolarização dos trabalhadores é formado por duas salas, de aproximadamente 12 metros quadrados, localizadas no interior da instituição. Para chegar às salas de aula os professores adentram um corredor que dá acesso também as salas da administração da instituição. Não existe nenhuma placa, banner ou qualquer outro indicativo de que ali naquele espaço encontram-se professores e servidores trabalhando na construção de conhecimento. Porém, ao chegar ao chegar ao espaço, pela primeira vez, no início do mês de dezembro de 2014 e perguntar onde funcionavam as salas de aula fui informada imediatamente pela pessoa que estava na portaria e que fez questão de me acompanhar até o espaço, dizendo que do contrário talvez eu não conseguisse localizar a sala da coordenadora.

Distante aproximadamente uns 100 metros das salas de aula, existe um espaço onde fica a sala da coordenadora do programa na empresa. Além do coordenador pedagógico, professor concursado da SME, que vai ao atendimento duas vezes por semana, existe uma pedagoga, funcionária da empresa, que mobiliza os trabalhadores, forma as turmas que

²⁷ Por questões de ordem ética, optamos por não revelar a identidade da instituição da Prefeitura de Goiânia, bem como da escola e das professoras participantes da pesquisa.

funcionam na sede da instituição e também em outros espaços da cidade, dialoga com os gestores da instituição e com a Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. Neste mesmo ambiente fica a sala de professores, onde existe uma pequena estante com algumas dezenas de livros e uma TV. Em uma sala anexa a cozinha, onde é servido o lanche e em outra sala há um laboratório de informática que ainda não se encontra em funcionamento. O espaço físico é sem dúvidas um desafio para professores que atuam nesta organização, uma vez que adentrar na cozinha, no laboratório de informática, na sala da coordenadora ou para usar a TV com os alunos é necessário passar pela sala dos professores quando estes se encontram em momento de estudo ou planejamento.

Assentando-se num discurso que afirma oportunizar aos trabalhadores o acesso a educação formal, a empresa permite que seja desenvolvido o processo de escolarização em seu espaço. Porém, a ausência de signos que identificam este espaço dentro da empresa pode ser a demonstração de que esta não incorporou este atendimento como parte de um projeto educativo ao qual os trabalhadores têm direito. Assim, o acolhimento e o valor atribuído ao espaço pedagógico pela empresa omite muito mais do que explicita ao trabalhador que este é um direito seu. Não basta existir o atendimento, os alunos da EAJA para frequentarem a escola necessitam se sentirem mobilizados para a atividade intelectual precisam ver sentido na escola e no conhecimento (CHARLOT, 2013).

Neste aspecto, a organização de um espaço pedagógico acolhedor, enquanto “contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica, deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério” (FREIRE, 1995, p.78). Pelo que se pode detectar nesta pesquisa, até mesmo na sala de aula existem poucos cartazes, fotos e produções dos alunos. Conforme Freire (1991, p.34) “o ético está muito ligado ao estético[...]”. Desta maneira, organizar um ambiente onde se sintam acolhidos e valorizados é um ato de respeito aos trabalhadores que, antes de irem para casa após um longo período de trabalho, se deslocam para as salas de aula.

Em entrevista a professora 3 disse, inclusive, que o ambiente não é muito favorável para desenvolverem seus momentos de estudo e planejamento. “Pois o tempo todo tem muita movimentação de pessoas, o telefone toca, os alunos vêm lanche, entre outros.” Nas observações de campo no desenvolvimento da pesquisa, pude perceber claramente as dificuldades enfrentadas pelas professoras e alunos para gerir os desafios do espaço físico, o que influencia diretamente sobre a atividade de trabalho do professor. As professoras, “face às demandas do meio, arbitra entre o que deve ser feito, o que pode ser feito, o que se deseja fazer e guarda outras tensões entre o que deveria ser feito, inclusive por que se desejou, e que não foi feito” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 31).

Essa dificuldade foi percebida de maneira muito clara numa terça feira em que as professoras, coletivamente, haviam pesquisado e planejado com antecedência um reagrupamento com os alunos. Elas estariam no auditório com os alunos para realizarem uma atividade de leitura, interpretação e produção de texto a partir da música *Comida* da banda *Titãs*. Quando me aproximei da sala onde estavam percebi que havia um clima diferente. Um grupo de professoras comentavam que não poderiam realizar o trabalho porque a entrada para a sala de aula e para o auditório estava interditada. Naquele dia não puderam usar as salas, pois no outro dia haveria uma cerimônia no auditório e os organizadores não queriam que ninguém visse a ornamentação antes do evento. As professoras não foram avisadas com antecedência, os alunos acabaram indo embora mais cedo e o trabalho coletivamente planejado não foi desenvolvido. Era explícito no rosto das professoras o descontentamento com a atividade planejada e não realizada.

Muitas vezes as condições de trabalho são tão adversas que dificultam ao professor a renormalização com vistas ao bem comum, neste caso, o desenvolvimento do reagrupamento tão importante para o processo ensino aprendizagem. A escolha, tendo em vista os seus limites, levou as professoras a dispensar os alunos. Para realizar o seu trabalho as mesmas precisam de “condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p.73).

Conforme Ventura e Rummert (2007, p.41) “o reconhecimento da EJA como modalidade de educação básica ganha espaço no plano formal, porém isto não tem sido traduzido no plano político concreto”. Embora a educação seja direito de todos e dever do estado, conforme prescrito no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, e o ensino fundamental no artigo 205 - inciso I assegurado a todos os cidadãos, independentemente da idade, no campo da EJA este direito ainda carece de reconhecimento e de ações efetivas por parte das esferas públicas, bem como do reconhecimento deste direito pela sociedade civil. Em conformidade com Cury (2007), no caso da EJA, faz-se necessário mais do que proclamar este direito faz-se necessário declarar e assegurar, pois:

Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou se esqueceram que somos portadores de um direito importante. Declarar e assegurar, sob esse enfoque, resultam na necessária cobrança de quem de direito (dever) e na indispensável assunção de responsabilidades por quem de dever (direito) em especial quando ele não é respeitado (CURY, 2007, p.485).

A garantia do direito ao acesso e a continuidade na educação a jovens e adultos, ao contrário do que acontece na educação infantil e no ensino fundamental considerado

obrigatório para crianças e adolescentes dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, é, no Brasil, conforme Machado (2009), campo de disputa que ganha expressão nos fóruns que atuam na luta pela EJA enquanto direito que deve ter efetividade para melhoria da qualidade de vida das pessoas. Nos fóruns todos os envolvidos são demandantes do direito a EJA, uma vez que nem sempre os jovens e adultos sem escolarização possuem consciência deste direito e da importância do conhecimento para a sua participação efetiva nos rumos da sociedade e na defesa dos direitos individuais e coletivos, sociais e políticos, pois:

Não basta o arcabouço legal, embora ele já exista; não bastam as condições efetivas de financiamento, que já estão inicialmente dadas pelo Fundeb: é fundamental a permanente inquietação e mobilização dos sujeitos que demandam a EJA, pelos seus mais diversos motivos, por meio dos fóruns. Isso fará com que a vigilância no cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante nessa modalidade (MACHADO, 2009, p. 35).

Desta maneira, garantir a educação para trabalhadores jovens e adultos implica criar organizações e formas de atendimento que possam facilitar a sua frequência e continuidade na escola. Neste aspecto, o plano municipal de educação de Goiânia de 2003, na meta 22, com o objetivo de garantir o acesso à educação aos trabalhadores estabelece que os responsáveis pelo desenvolvimento da EJA em Goiânia devem,

Ampliar e incentivar a criação de programas permanentes de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos nas empresas públicas e privadas, a partir do primeiro ano deste plano (GOIÂNIA, 2003, p. 33).

No que diz respeito ao atendimento educacional na sede da empresa, este se antecipa ao plano municipal de educação. Conforme diálogo com a coordenadora do programa na empresa e que acompanha a organização das turmas desde o início da parceria entre a SME e esta instituição, o atendimento aos trabalhadores iniciou-se em 2001. Conforme relato desta coordenadora, que trabalha na empresa desde 1983, os trabalhadores recebiam o seu salário em um envelope e em espécie. Não havia nenhuma preocupação por parte da empresa e nem demanda dos trabalhadores por escolarização. Porém, a partir do ano 2000 o pagamento passou a ser via banco o que provocou um certo alvoroço entre os trabalhadores e também certa preocupação por parte dos gestores.

Conforme a coordenadora, neste período a empresa contava com aproximadamente 12.000 funcionários na área operacional, dos quais aproximadamente 8.000 não eram alfabetizados e ou não tinham concluído o ensino fundamental. Ela ressalta que neste período a prefeitura de Goiânia sob a gestão do prefeito Pedro Wilson Guimarães e a SME tendo como secretária a professora Walderez Nunes Loureiro também

demonstravam preocupação e compromisso em construir uma política educacional para todos. Segundo censo do IBGE Goiânia contava neste período com 42.303 pessoas com mais de 15 anos, sem escolarização. Assim, a gestão 2001-2004 iniciou um projeto de alfabetização de adultos e implementou ações que pudessem contribuir com o direito de acesso e continuidade no processo de escolarização.

[...] estava posta a necessidade de resgate da dívida social para com o povo excluído e marginalizado, sendo um dos enfoques o processo de educação extensivo a todos, especialmente aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou foram excluídos do processo educativo escolar (CUNHA, RODRIGUES, MACHADO, 2007, p. 23).

O atendimento educacional aos trabalhadores teve início com o Projeto AJA – Expansão, que objetivava mobilizar pessoas com idade acima de 15 anos para a alfabetização e continuidade do processo de escolarização. Conforme informação da coordenadora, como este projeto se restringia à alfabetização inicial, mas mobilizava para a continuidade, os trabalhadores alunos começaram a reivindicar a continuidade, segundo ela muitos diziam: “quero aprender logo”. Desta forma, a partir de avaliações e de diálogo junto a DEF- AJA, em 2005, iniciou-se o atendimento às turmas de 1ª a 4ª série.

Neste ano, período de transição de governo, a coordenadora faz questão de ressaltar o desafio que foi dar continuidade a escolarização dos trabalhadores, pois o novo presidente da empresa lhe disse que era preciso provar que o atendimento dava certo. Na fala da coordenadora fica explícito que manter as turmas nesta Instituição é um desafio constante que envolve as professoras e os trabalhadores alunos. As salas são pequenas e poucas e mantê-las é uma luta constante. Sempre que muda gestores é necessário mostrar a importância do programa e lutar para não perder o espaço físico destinado às turmas.

Percebe-se que o lugar destinado a EJA, dentro da empresa, varia de acordo com o projeto político do partido que se encontra à frente da prefeitura e da SME. Este quadro, em certa medida aponta, conforme Ventura e Rummert (2007, p.41-42) “para o fato de que não dispomos, até hoje, de políticas que superem ações de governo implementadas a partir de objetivos e critérios discutíveis e se consolidem como políticas de Estado”.

Porém, é importante salientar que, mesmo não sendo o espaço físico ideal, o fato de funcionar na sede da empresa facilita aos trabalhadores o acesso e a permanência no processo de escolarização. A coordenadora e professoras que estão desde o início do atendimento afirmam que do início do atendimento até o presente houve perdas, rupturas, mas também conquistas, dentre elas, a extensão do atendimento que inicialmente era só de alfabetização ao segundo segmento do ensino fundamental, a conquista das salas de aula, aquisição de TV,

data-show e possivelmente um laboratório de informática. As professoras relatam que muitos alunos já terminaram o ensino médio. Alguns saíram da empresa e voltam para agradecê-las.

Fica claro na fala da coordenadora, das professoras e nas observações de campo que existe uma tensão constante entre aqueles que reconhecem o direito e a importância do processo de escolarização na vida dos trabalhadores e outros que não vêem a necessidade de que trabalhadores que atuam nesta companhia se escolarizem para além da alfabetização.

Face o movimento reivindicatório dos alunos que haviam concluído a 4ª série e da caminhada da EAJA e de seus sujeitos na rede municipal de Goiânia, inicia-se em 2007 na sede da Companhia, o atendimento de 5ª à 8ª série, garantindo a continuidade da escolarização, aos trabalhadores que haviam iniciado o processo e extensivo aos que tinham parado de estudar no segundo segmento do ensino fundamental. A coordenadora esclarece que a partir de 2005 o Ministério Público passou a exigir concurso público para preenchimento de cargos na empresa. A partir daí houve mudança expressiva no grau de escolaridade dos trabalhadores. Muitos dos que adentraram via concurso já possuem ensino fundamental completo, outros o nível médio e alguns até cursando o ensino superior, o que implicou em diminuição da demanda.

A coordenadora relatou que não possui dados do número de trabalhadores que ainda não concluíram o ensino fundamental. O atendimento é aberto também para a comunidade e as professoras no início do ano divulgam por meio de cartazes, carros de som, entre outros. É importante ressaltar que na SME também não existem dados do número de trabalhadores que concluíram o ensino fundamental neste atendimento e nem dos que ainda não concluíram. Durante a pesquisa, ao solicitar por parte da DEF-AJA dados sobre o número de alunos matriculados no atendimento, foi possível perceber que a escola até 2014 estava informando ao Departamento de Administração Escolar - DAE, os dados dos alunos da empresa junto com os da escola.

As cinco professoras permanecem todo o período das 17h às 20h neste atendimento. Trabalham e são remuneradas por 30 horas. Possuem momento de estudo e de planejamento coletivo na escola. Das cinco professoras entrevistadas, três são mestres, uma está cursando o mestrado e uma possui especialização. Todas afirmaram que antes de assumir a turma passaram pela DEF-AJA, onde foram informadas sobre a especificidade da organização alternativa.

Em relação aos conteúdos trabalhados e às discussões feitas em sala de aula cabe a essas professoras, referenciados na Proposta Político Pedagógica da EAJA, construir o currículo a partir das necessidades, dos saberes e experiências dos alunos. Assim, tendo em

vista que o projeto político pedagógico expressa de forma mais próxima as concepções e a formação que os professores almejam para os alunos trabalhadores e que a construção deste deve ser pautado na PPP da EAJA, no próximo item pretendemos analisar o projeto político pedagógico da escola tendo o foco na abordagem dada à categoria trabalho e aos saberes dos alunos trabalhadores.

3.2 A EAJA, o trabalho e os saberes dos trabalhadores no Projeto Político Pedagógico do campo de pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico – PPP, enquanto documento prescritivo, construído nas escolas, é fundamental para se (re) pensar o projeto educativo das mesmas. Entretanto, a construção deste documento nem sempre é coletiva, sendo muitas vezes construído num curto espaço de tempo para cumprir o que é determinado na legislação sem refletir o que acontece no cotidiano da escola, assim, [...] “o que se registra nem sempre se faz (e às vezes não foi coletivamente discutido), o que se discute e se planeja nem sempre acontece e o que se faz efetivamente nem sempre se registra no “documento oficial” (CUNHA; OMETTO, 2013).

A educação de adolescentes jovens e adultos, como parte do projeto educativo da escola, possui especificidades que merecem ser explicitadas no PPP em relação, aos seus sujeitos, construção de currículo, avaliação, flexibilidade de horário e atendimento, entre outros que demandam por parte dos professores e gestores um olhar diferenciado na construção do projeto político pedagógico. Assim, o PPP da escola campo, no que tange especificamente a EAJA já na apresentação, ancora-se no legado de Paulo Freire e assume a compreensão de que a educação não é mera transferência de conhecimento, assim como a necessidade do diálogo e valorização dos saberes de alunos.

O coletivo de professoras da EAJA ressalta, por meio do PPP, que é com base no legado de Paulo Freire que assumem o compromisso e possuem esperança de poder contribuir com a formação dos alunos à medida que deles se aproximarem para conhecê-los melhor (GOIÂNIA, 2014). É importante salientar que a esperança é uma categoria bastante trabalhada por Paulo Freire. Para ele, a esperança implica busca, compromisso e posicionamento político. Portanto, “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p. 97).

Na análise do PPP da escola é possível perceber que a educação de jovens e adultos é compreendida pelas professoras como direito, que para ser efetivado não basta o

poder público oferecer vagas, garantindo assim o acesso. É preciso que sejam pensadas e construídas formas de atendimento que garantam flexibilidade de horário, atendimento próximo da casa ou do trabalho, horário alternativo bem como uma prática pedagógica que respeite as características e especificidades dos sujeitos que frequentam esta modalidade. Para tanto, destaca algumas orientações da PPP da EAJA para o trabalho com adolescentes, jovens e adultos, são eles: o diagnóstico da realidade dos alunos, o diálogo e a valorização dos conhecimentos que os alunos trazem, o trabalho com a metodologia dos temas geradores ou de projetos, a interdisciplinaridade, a importância de valorizar o saber superficial e alcançar o conhecimento científico. (ESCOLA, 2014).

Percebe-se que a construção do PPP da escola toma como referência a PPP da EAJA e a orientação para que o trabalho pedagógico com jovens e adultos seja pautado no respeito aos saberes que os alunos trazem para a escola. Ressalta que não se pode perder de vista que os jovens e adultos da EAJA têm o direito de acessar os saberes sistematizados. Em consonância com a proposta da EAJA, o projeto político pedagógico da escola destaca que

Cabe a nós, educadores, estarmos conscientes de que a educação deve conter uma correlação direta com a vida do educando, visando promover situações que tenham um real significado e, dessa forma, possam contribuir para melhoria na qualidade de vida desse educando mediante instrumentos que facilitem a superação do senso comum. Os saberes dos educandos têm valor e são considerados como ponto de partida para o diálogo que resultará em construção de novos conhecimentos e desvelamento da realidade (ESCOLA, 2014, p. 10).

Visualiza-se na citação acima o compromisso das professoras com uma formação que propicie aos alunos uma leitura crítica da sociedade em que se encontram. Isso pressupõe trabalho coletivo, diálogo entre os professores dos diferentes componentes curriculares, assim como entre os saberes que os alunos trazem de suas vivências e os saberes sistematizados. Neste aspecto, o diálogo enquanto movimento dialético é elemento fundamental. Na análise do PPP é possível perceber a intenção das professoras para realizar um trabalho que não se limite a memorização, à repetição mecânica de conteúdos, à utilização de atividades infantilizadas, entre outros. Para tanto, o PPP explicita que

[...] devemos reconhecer que apenas a formação permanente e continuada poderá nos guiar em nossa prática, para que esta possa assumir contornos cada vez mais democráticos e participativos, envolvendo todos os sujeitos no processo e fazendo de cada um deles co-responsáveis pela escola e cientes da responsabilidade de cada um para o êxito da educação (ESCOLA, 2014, p. 10).

Na citação supracitada, os professores chamam atenção para a necessidade de formação que oriente a prática pedagógica para que esta se torne cada vez mais democrática e participativa, dando voz a todos os envolvidos no processo educativo para a consecução de

uma educação exitosa. As professoras expressam a consciência de que a prática educativa é complexa e que envolve vários elementos, formação inicial e continuada, financiamento, estrutura física, gestão, questões salariais, jornada de trabalho, entre outros.

Ao analisar o projeto político pedagógico desta Organização Alternativa com o intuito de verificar se este aborda o trabalho, indicado pela PPP da EAJA como um eixo organizador do currículo na escola, foi possível perceber que este aparece no projeto político pedagógico de maneira superficial. Existe nele o reconhecimento de que o aluno é trabalhador, argumenta-se sobre a necessidade de flexibilidade de horário como forma de garantir a frequência do trabalhador aluno, discorre sobre a necessidade de compreender que os alunos aprendem em outros espaços que não somente a sala de aula, tais como o trabalho, do desejo dos alunos em adquirir conhecimento para preparar-se para concursos entre outros. O documento não discute o que se entende por trabalho do ponto de vista conceitual, bem como das possibilidades metodológicas de apreensão e de diálogo com os saberes que os alunos trabalhadores da companhia trazem para a sala de aula.

No tocante às experiências e saberes dos alunos, estas aparecem em vários momentos do PPP. Segundo este cada um dos alunos carrega consigo experiências de vida que marcam a sua história e a constituição de sua identidade. Salienta ainda que a maioria são trabalhadores da empresa e destaca a necessidade de uma prática pedagógica que os reconheça enquanto sujeitos de experiências e saberes que não podem ser desprezadas ou ignoradas. Segundo o PPP os alunos são,

[...] trabalhadores que participam da garantia da sobrevivência da família a qual pertencem, trazem das suas relações sociais, culturais e afetivas, especificidades de conhecimento, memória, religiosidade e política. Essas dimensões devem então, ser incorporadas ao saber escolar. A escola pode ser mais um agente de aprendizagem além de tantos outros espaços já presentes como o trabalho, o sindicato, a igreja, os grupos políticos, as festas populares, a televisão e outros (ESCOLA, 2014, p. 13).

Sobre a opção metodológica que possibilite trazer à tona este patrimônio de saberes que os trabalhadores trazem para a sala de aula com vistas a (re)construção de novos saberes, embora o PPP faça menção às orientações da proposta da EAJA sobre o trabalho com temas geradores, projetos ou eixos temáticos, ele não apresenta uma definição da metodologia adotada pelas professoras, porém ressalta a necessidade de diálogo e de tornar a escola:

[...] um espaço privilegiado onde se possa exercitar a capacidade de pensar com o outro e de tratar pedagogicamente as histórias de vida, as necessidades, os desejos e a condição socioeconômica e cultural desses educandos/as (ESCOLA, 2014, p. 13).

No PPP fica explícito o reconhecimento de que os alunos vivenciam experiências

diversas, entre elas as de trabalho, mas que cabe ao coletivo de professores ir além dessas experiências, o que vai ao encontro do proposto por Freire e Schwartz. Conforme já foi discutido no capítulo 2, tornar uma experiência formadora, implica problematizá-la de maneira a tornar visíveis os saberes nela gerados e que podem tanto ser formadores quanto alienantes. Isto requer por parte dos professores, postura, saberes e dispositivos metodológicos que contribuam com seu trabalho. O projeto político pedagógico anuncia que no decorrer do ano letivo, por meio de diagnóstico e diálogo com alunos, são levantados temas a serem trabalhados entre os quais: habitação, saúde, educação, cultura, lazer, alimentação, religiosidade, economia, sexualidade, política, afetividade, valores, entre outros.

Embora o PPP leve em consideração as condições sociais e econômicas em que os trabalhadores se encontram, ele não explicita o referencial teórico metodológico que as professoras utilizam para dar materialidade ao diálogo com os alunos, bem como entre os componentes curriculares, de forma a contribuir para que os alunos compreendam, questionem e rompam com as fronteiras que lhes impedem de participar, de falar de si, de suas dificuldades, desafios e dos saberes que possuem. Desta maneira, confirma-se que muito do que se vive nas escolas, suas possibilidades, seu potencial, as dificuldades enfrentadas, os condicionantes, os projetos desenvolvidos, as metodologias usadas, as condições de trabalho do professor, entre outros, não são muitas vezes relatadas no PPP.

A partir do referencial teórico adotado por esta pesquisa entende-se que os professores da EAJA, em sala de aula e na convivência direta com trabalhadores alunos, são instados pelas experiências dos mesmos, pelas comparações que fazem, pelas histórias que já vivenciaram no trabalho, pelos saberes, pelos valores que determinam suas relações com os colegas em sala, pelas inferências que fazem durante as explicações dos professores enfim pela “leitura de mundo” no qual eles, enquanto fazedores de história se fazem e refazem.

Compreender como os trabalhadores professores e alunos e seus saberes são de fato vistos e reconhecidos, se como fazedores de história ou como meros trabalhadores assalariados e alienados, implica o reconhecimento por parte do pesquisador de que na EAJA alunos e professores são trabalhadores e que na atividade de trabalho, enquanto expressão de vida e debate de normas, os sujeitos (re) produzem saberes. É com base nessa premissa que se pretende nos próximos itens dialogar com os dados das entrevistas e da instrução ao sócia, realizadas com as cinco professoras que atuam no campo desta pesquisa. Assim como Arroyo (2011, p.108), entende-se nesta pesquisa que é necessário o alargamento da autoria dos professores, o que depende em grande parte da organização e da capacidade coletiva de resistir aos controles e condicionantes externos e ao mesmo tempo, [...] “inventar projetos

centrados na garantia do direito dos alunos ao conhecimento, à cultura. Aos saberes do trabalho”.

3.3 A EAJA, as professoras e as condições de trabalho.

No caminhar desta pesquisa procuramos evidenciar que a prática pedagógica dos professores da EJA não se resume a execução do prescrito nas legislações, na PPP da EAJA, no PPP da escola e até mesmo no que é planejado pelo próprio professor. Conforme Schwartz (2010, p.95) todo este conjunto de prescrições, orientações e legislações fazem parte das normas antecedentes e, portanto, por mais que carreguem um patrimônio de conhecimentos e sejam pensados e construídos de forma participativa, o que permite uma maior aproximação das condições reais do trabalho de ensino, caberá sempre ao professor, tendo em vista as variabilidades do meio “à resingularização, à desneutralização dessas normas que podemos chamar normas antecedentes”.

Aqui é importante recordarmos que a PPP da EAJA entende que eixos, princípios, organização curricular, avaliação e metodologias encontram - se dialeticamente relacionadas, e que a efetivação da proposta deve se dar a partir de um referencial teórico metodológico que possibilite o trabalho coletivo entre os professores, a realização de diagnóstico das aprendizagens, dos saberes e da leitura de mundo dos alunos, tendo em vista a seleção dos conteúdos e a organização das aulas. Assim, a PPP da EAJA não estabelece rigidamente, ou seja, não traz uma listagem fixa de conteúdos que devem ser trabalhados por cada professor em cada componente curricular. Conforme a proposta, o currículo deve ser construído em cada unidade escolar com base em pesquisa e de modo que “possibilite ao educando a ampliação do conhecimento crítico da realidade, o acesso ao conhecimento mais elaborado e a construção de um novo” (GOIÂNIA, 2013, p. 30).

Compreender a prática pedagógica das professoras e como dialogam com os saberes dos trabalhadores numa abordagem ergológica implica reconhecer e dar visibilidade às suas tentativas de singular e coletivamente gerir as variabilidades do meio que, muitas vezes, passam despercebidas em muitos estudos e que ao adquirir visibilidade e serem problematizadas podem contribuir tanto para a construção de novos saberes, quanto potencializar saberes que encontram-se invisíveis e que podem ser agregados às discussões sobre as especificidades da EJA. Em conformidade com Schwartz (1996) buscaremos aproximar-nos do trabalho como realidade complicada procurando ver na atividade das professoras as barreiras, os impedimentos, mas também a circulação de valores e de saberes

que não são exclusivamente os de mercado.

Para tanto, à luz do referencial teórico que embasa esta pesquisa discutiremos os dados que emergiram das entrevistas e das instruções ao sócio, procurando dar visibilidade aos saberes e valores em movimento na atividade de trabalho das professoras, bem como de elementos que as constroem e até certo ponto impedem o desenvolvimento de um trabalho de ensino com vistas a educação emancipatória.

Conforme já apresentado em item anterior, todas as professoras deste campo de pesquisa são professoras efetivas. Três são mestres, uma está cursando mestrado e uma é especialista. Importante salientar que uma das professoras é mestre com pesquisa no campo de EJA e militante do Fórum Goiano de EJA. Das cinco professoras, apenas uma, fez antes da licenciatura outro curso, porém após cinco anos resolveu fazer a licenciatura. Pode-se afirmar que do ponto de vista da dimensão conceitual ou da formação acadêmica o coletivo de professoras desta organização encontra-se num patamar de qualificação acima da média nacional dos professores da educação básica. Segundo dados do INEP, em 2013, a educação básica contava com 2.141.676 professores atuando, dos quais 74,8% possuíam educação superior.

As cinco professoras trabalham há mais de cinco anos no espaço pesquisado, sendo que três atuam desde o início do atendimento na companhia, o que difere da situação vivenciada pelos professores da EAJA na maioria das escolas. Segundo a PPP da EAJA (GOIÂNIA, 2013, p.23), “a rotatividade dos professores nesta modalidade é um desafio que influencia no processo ensino aprendizagem”. Entende-se que o tempo de trabalho numa escola ou organização quando acompanhado de um processo constante de ação- reflexão – ação do coletivo de professores agrega aos profissionais conhecimentos e saberes sobre a especificidade de seu trabalho.

Quanto à modulação das professoras, percebe-se que somente duas foram moduladas na escola sem ser por indicação da SME/ DEF-AJA ou da diretora da escola. Uma destas professoras, em entrevista, fez questão de dizer que foi orientada a procurar pela professora 1, que além de pesquisadora no campo da EJA é também militante no Fórum Goiano desta modalidade. Duas foram convidadas pela diretora, pois já trabalhavam na escola e uma foi convidada pela SME/ DEF-AJA. Porém, quando questionadas sobre opção por trabalhar nesta organização, duas se referiram ao horário alternativo das 17 h s 20h, uma à distância do atendimento até sua casa, e outra disse ter ido trabalhar neste atendimento com o compromisso de contribuir com o trabalho pedagógico.

Comecei a trabalhar aqui em 2007. Inclusive acho que foi no início do projeto do segundo segmento. Acho que ele começou em abril de 2007. Foi um convite da diretora na época. Ela me convidou falou que estava precisando de uma professora de [...] inicialmente eu nem quis pegar por causa do horário eu estava com criança pequena não tinha como. Mas aí logo na sequência eu tive interesse porque o horário ficava melhor pra mim (Professora 5, entrevista).

[...] quando eu vim trabalhar aqui eu estava muito insegura, com muita dificuldade, mas já vinha assim, querendo aprender. Já vim com indicação do pessoal para estar procurando pela professora [...] que é uma pessoa que já está nesse processo a algum tempo. Então, eu tive a ajuda para trabalhar com para esse alunado (Professora 4, entrevista).

Eu saí de licença para o mestrado, quando voltei lá na divisão eles me ofereceram. Devido eu ter feito o meu mestrado na educação, na formação de professores de educação de jovens e adultos. Então eu vim pra cá, mais na tentativa de assim, nessa perspectiva de trabalhar na proposta alternativa que requer um pouco mais de conhecimento de uma concepção de jovens e adultos ampla, que compreende esse sujeito na dimensão do direito. (Professora 1, entrevista).

Na fala desta professora fica evidente uma compreensão do que é a EJA e da negação do direito a escolarização da qual os sujeitos desta modalidade foram vítimas ao longo da história, o que a leva a afirmar que foi trabalhar no atendimento já imbuída de uma concepção de educação que reconhece os sujeitos que frequentam a modalidade como sujeitos de direito. Neste aspecto, acredita-se que o conhecimento desta professora sobre a modalidade pode contribuir no trabalho pedagógico desenvolvido no espaço pesquisado. O domínio de conhecimentos teóricos sobre a EJA, seu histórico e sobre as suas bases legais são relevantes para que as professoras, na concretude do trabalho pedagógico, reconheçam os trabalhadores alunos como sujeitos que podem e devem participar da construção do currículo e na gestão da escola. Todavia o trabalho docente é complexo. Conforme afirma a professora:

[...] não é fácil trabalhar essa modalidade e aí a formação é extremamente importante, mas se o professor não fez a opção por trabalhar com essa modalidade, não tem uma consciência política sobre o papel dele na escola pública ele vai, vai entrar e sair da educação de jovens e adultos sem nunca se preocupar com a formação (Professora 1, Entrevista).

Em certo sentido a professora chama atenção para a importância da formação, seja ela a inicial ou continuada que, sem dúvidas, é essencial para que o professor realize a sua atividade de ensino tendo maior clareza dos rumos, dos objetivos e do cidadão que pretende formar. Porém, é preciso não perder de vista que a atividade de trabalho é formadora. Conforme Schwartz (2010), a atividade humana e principalmente a atividade de trabalho é formadora, é espaço de debate de normas e de negociação. Assim, é preciso estar atentos ao que acontece na escola, na atividade singular do professor, no seu encontro com o coletivo de trabalho, com as condições de trabalho e com as variabilidades do meio. Estar atento e

respeitar “aquilo que se recria sempre da história na atividade em geral e no trabalho em particular” (SCHWARTZ, 2010, p.31).

A carga horária de trabalho é geralmente uma problemática que se faz presente na vida dos professores. Segundo Santos (2007) e Goiânia (2013), a maioria dos professores que atuam na EAJA trabalham três períodos consecutivos. Porém, neste *lócus* de pesquisa nenhuma professora faz jornada tripla. Quatro fazem jornada dupla e uma trabalha somente no atendimento pesquisado. Das cinco professoras, três trabalham também na rede estadual de educação de Goiás. Nenhuma exerce outro tipo de atividade remunerada, são efetivamente trabalhadoras da educação pública. Quanto à idade as professoras possuem entre 33 e 60 anos. Sendo duas com idade entre 33 e 36 anos, duas com idade de 40 e 43 anos e uma com sessenta anos.

Aproximar-se da atividade de trabalho desenvolvida por estas professoras implica, por parte da pesquisadora, estar atenta às diversas dimensões que a compõem num movimento dialético: saberes conceituais, saberes de experiência, valores individuais e coletivos, constrangimentos, normas.

Resumindo, num primeiro olhar estas professoras parecem estar numa situação até certo ponto privilegiada em relação ao que demonstra grande parte das pesquisas e estatísticas que discorrem sobre as condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. As professoras do atendimento pesquisado trabalham em média 8h por dia, possuem carga horária de 3h a 3h e 30m para estudo; espaço mensal para planejamento coletivo; proposta que reconhece o professor como sujeito capaz de elaborar o currículo a partir de pesquisa e de trabalho coletivo; coordenador pedagógico que vai ao atendimento duas vezes por semana e número reduzido de alunos por turma conforme esclarece a professora:

Nosso horário de estudo é no horário de trabalho isso já dá uma mudança pedagógica bem interessante porque você fica mais próximo do outro colega e tem como você trabalhar. [...] aqui desenvolvemos um trabalho mais próximo do aluno porque temos um número reduzido de alunos. A gente faz quase que um trabalho individual. Porque as salas, assim não têm comparação com o que a gente se depara nas escolas. [...] Por outro lado, a gente se depara com dificuldades muito grandes com o público, por serem pessoas que tem uma história de vida bastante sofrida, pessoas que tem muito tempo que não estudam, alguns alunos idosos mesmo ou quase, temos alunos que tem faixa de 20 anos que parou de estudar. Então são alunos que abandonaram a escola por inúmeros motivos. Muitos, inclusive, se queixam que pela própria escola e não só porque não tiveram oportunidade. Eles falam que tiveram de deixar porque a escola não... ele não se enquadrava na realidade ali da escola né? Então muitos deixaram a escola por causa disso. Então é assim, um público bem especial. Justifica que se tenha um trabalho pedagógico completamente diferente com ele (Professora 5, Entrevista)

Do ponto de vista da abordagem ergológica estes dados relativos às condições de

trabalho são considerados como antecipações, que embora importantíssimos não são suficientes para a compreensão do que se passa na atividade de trabalho de ensino, enquanto trabalho vivo no *lócus* da pesquisa. Conforme Cunha e Alves (2012, p. 26), “para a Ergologia, se o trabalho tem sempre uma dimensão do prescrito, ele tem sempre também uma dimensão histórica que nos reenvia a uma experiência do *uso de si* que fazem os trabalhadores”. É esta a questão que perseguimos.

Como na atividade real as professoras apreendem e dialogam com os saberes dos trabalhadores alunos dessa companhia? Para tanto, a partir de agora buscaremos apresentar os dados obtidos em nossa tentativa de aproximação da atividade real das professoras envolvidas, por meio das entrevistas e das instruções ao *sócia*.

3.4 Desafios e dramáticas do uso de si postas pela organização do trabalho pedagógico.

Para o desenvolvimento das entrevistas e das instruções ao *sócia* fomos ao atendimento doze vezes. Embora na primeira ida já tivéssemos explicitado para as professoras a intenção de desenvolver a pesquisa, e as mesmas terem se colocado à disposição, só iniciamos na terceira vez que fomos, pois estas nos orientaram a falar primeiro com a coordenadora do projeto na Companhia. Atitude que foi reafirmada pelo apoio pedagógico da Unidade Regional de Ensino (URE) da SME, que acompanha a Organização e que encontramos uma vez no atendimento. Foi marcado horário com a coordenadora, que se mostrou bastante receptiva à pesquisa, inclusive trazendo vários dados sobre o atendimento e que já foram discutidos em itens anteriores.

A atitude das professoras e do apoio pedagógico deixou claras as relações de poder no atendimento. Mesmo não sendo funcionária da SME e estando a pesquisadora com a autorização do Departamento Pedagógico (DEPE) da SME de Goiânia e da escola, não deveríamos em hipótese nenhuma iniciar a pesquisa antes de falar com a coordenadora. As professoras me disseram em outras palavras “que escolher essa ou outra opção, essa ou aquela hipótese é uma maneira de se escolher a si mesmo – e em seguida ter de assumir as conseqüências de sua escolha” (SCHWARTZ; DURRIVE; DUC, 2010, p.191). Com esta compreensão é que voltamos para falar com a coordenadora. Neste atendimento tem sempre três professoras fora da sala de aula, momentos estes que são destinados, segundo a PPP da EAJA para estudo e ou planejamento individual ou em pequenos grupos, nos organizamos para as professoras participarem das entrevistas e das instruções ao *sócia* nestes horários.

Neste atendimento, a organização do trabalho pedagógico, no que tange às

prescrições, segue as orientações da PPP da EAJA já explicitadas: base curricular paritária, construção de currículo a partir de pesquisa com alunos, metodologia de tema gerador, projetos ou eixos temáticos, coerente com o referencial teórico da proposta, entre outros. Ao comentarem sobre o trabalho pedagógico as três professoras responsáveis pelo desenvolvimento de dois componentes curriculares demonstraram que a exigência do atendimento de se trabalhar por área de conhecimento, pensada pela DEF-AJA, é para elas um desafio constante, haja vista que não tiveram formação inicial para trabalhar o segundo componente curricular. Como já mencionado, nesta organização o professor é modulado por área de conhecimento e se responsabiliza pelo desenvolvimento de uma disciplina para a qual não foi habilitado, considerada pela proposta como afim, mas para a qual o professor não teve formação inicial. Sobre esse aspecto, as professoras assim se pronunciaram:

[...] é um desafio muito grande porque, por exemplo, eu sou professora de história e geografia, eu não vou dizer pra você, a minha formação inicial eu estudei dois anos de geografia humana, a geografia física, ela é uma geografia difícil, ela não é fácil. Ela requer que o professor sente e estude muito. Porque estudar o professor tem que estudar, mas quando se trata daquela matéria que ele não domina ele tem que estudar mais. E tem mais, o que eu descobri nesta trajetória, que a geografia ela chama a atenção do aluno. O aluno gosta da geografia física. Ele acha fantástico o movimento da terra, os planetas, ele acha fantástico. Entendeu? Então o professor tem que estudar muito porque senão, você acaba pecando e ficando mais na área que você domina (Professora 1, entrevista).

[...] eu particularmente tenho muita dificuldade de lidar com a segunda disciplina que é arte. Nesta organização alternativa educação física assume arte. E quando eu vim assumir, quando eu entrei na organização alternativa a gente passava na triagem lá com [...], ela explicava como era que a gente tinha que assumir arte, eu vim ciente disto, mas não é algo fácil e eu acho muita responsabilidade. Neste sentido eu acho que fica falho até o suporte para o trabalho pedagógico da gente (Professora 3, entrevista).

O depoimento das professoras evidencia que trabalhar nesta organização significa lidar com exigências que demandam o estudo de disciplinas para além daquelas referentes à sua formação inicial. O que significa uma sobrecarga de estudo e preparação. Na fala da professora 1 é possível perceber o que Schwartz (2010) denomina “dramática do uso de si”. A professora não domina os conteúdos da Geografia Física, estuda muito e demonstra a sua preocupação e compromisso em atender as prescrições da proposta e o interesse de garantir a aprendizagem dos alunos, e por isso, se polícia para não os prejudicar em seu direito à aprendizagem dos conhecimentos das duas disciplinas. Aqui se pode dizer que a professora demonstra existir a possibilidade de escolha, ou seja, de arbitrar entre ficar mais na disciplina que tem domínio, ou como ela afirma se policiar para não prejudicar o aluno e cumprir o que está normatizado na PPP da EAJA. É possível afirmar que a atividade de trabalho desta

professora não se resume às leis do mercado, à venda de sua força de trabalho, É possível constatar nesta situação “[...] mesmo se o mais frequentemente na penumbra, imersão num universo de valores: ora, não mais do que a propósito de corpo-si, não se pode compartimentar este universo em “valores do trabalho” e “outros valores” (SCHWARTZ, 1996, 152).

A professora 3 também fala que foi orientada pela DEF-AJA quanto à especificidade do trabalho pedagógico na Organização Alternativa, mas demonstra que esta orientação não é o suficiente, ela sente falta de um suporte pedagógico. O depoimento das duas professoras chama atenção para necessidade de avaliação, por parte da SME de Goiânia, da política de formação continuada que vem sendo desenvolvida com o intuito de contribuir com o professor na condução do processo pedagógico frente às exigências reais das organizações alternativas. O Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), responsável pelo desenvolvimento da política de formação de professores da SME de Goiânia desenvolveu, nos anos 2008 e 2009, um grupo de trabalho e estudo intitulado: O trabalho pedagógico na organização alternativa da EAJA. Porém, nestes cursos são oferecidas vagas para todas as escolas que desenvolvem a Organização Alternativa, sendo possível somente a participação de um professor por escola. Neste aspecto, destacamos a necessidade de organização da formação continuada no espaço da escola, uma vez que este tempo já é previsto na carga horária do professor.

Assim, frente à responsabilidade pedagógica que lhes são atribuídas, as professoras necessitam decidir, arbitrar, fazer uso de si. Estudar, aprender e trabalhar com os trabalhadores alunos os dois componentes curriculares ou trabalhar mais a disciplina de sua formação inicial. Em consonância com Cunha e Schwartz (2005) é possível pensar a atividade de trabalho destas professoras “como experiência educativa, como lugar de possíveis aprendizagens e imprevistos de todo tipo”.

Se por um lado a Organização Alternativa viabiliza o atendimento para um pequeno grupo de alunos, bem como possibilita a modulação de um coletivo de professores no espaço com carga horária suficiente para estudo, diálogo com os pares e planejamento coletivo, por outro essa forma de organização do trabalho pedagógico requer das professoras mais estudo, trabalho coletivo, discussão e a construção de saberes para lidar com um componente curricular para o qual não foram habilitadas.

Assim, ao enfrentar estes desafios no trabalho de ensino, pois quem realiza a atividade são as professoras, elas se encontram totalmente envolvidas e têm que arbitrar, ponderar, decidir, pois são elas que vivenciam, na situação real, a sala de aula, com

trabalhadores alunos com diferentes níveis de conhecimento e interesses, diferentes relações com o conhecimento escolar, entre outros, a necessidade de trabalhar dois componentes curriculares e mobilizar os alunos para a aprendizagem. As “dramáticas” vivenciadas pelas professoras são muitas, o que nos provoca a inferir sobre a necessidade de dialogar e estar aberto à escuta destas professoras, tendo como ponto de partida a atividade de trabalho, trazendo à luz saberes importantes para a EAJA, saberes que necessitam serem problematizados, questionados, sistematizados e divulgados. Neste aspecto, entende-se que a EAJA ganharia ao incorporar as professoras desta organização nos processos formativos e na construção de conhecimentos sobre as especificidades da mesma. Conforme Arroyo (2011) é urgente reconhecer as “autorias positivas” dos professores.

Segundo Rodrigues e Machado (2011), a Rede Municipal de Educação de Goiânia se destaca por procurar construir formas diferenciadas de atendimento aos jovens e adultos trabalhadores. A Organização Alternativa de 5ª à 8ª séries é uma dessas e são os professores que, em meio a inúmeras dificuldades, fazem a gestão pedagógica dessas experiências. Assim, embora seja considerado um avanço construir formas alternativas de acesso à escolarização pelos trabalhadores, é necessário pensar nas condições de trabalho e em formação continuada que considerem as especificidades do trabalho dos professores da EAJA. Se considerarmos que essas professoras na gestão da atividade fazem também uso de si por si é possível tirar consequências de seu trabalho. É possível, conforme Arroyo (2013), reconhecê-las como autoras. Para tanto, faz-se mister olhar para o trabalho dos professores “como um momento da vida, uma realidade humana” (DURRIVE, 2010, p. 305). Assim, do ponto de vista da abordagem ergológica é essencial que as instituições gestoras se abram para a escuta e o diálogo a partir do ponto de vista de quem trabalha.

Também a professora 2 disse que inicialmente encontrou dificuldades, já que a turma é muito heterogênea, o que para ela não se dá só devido a multisseriação. Ela entende como uma característica do atendimento.

No início, a gente acha um pouco difícil, porque a gente está acostumada com o seriado né? Aqui, eu acho que é mais difícil não por conta da multisseriação, mas, por conta da heterogeneidade dos alunos. Então, com o que a gente se depara aqui? A gente se depara aqui na 5ª, 6ª série com alunos muito bons... Na 7ª e na 8ª também temos alunos muito bons, mas, na 7ª e na 8ª, temos alunos abaixo dos alunos da 5ª e da 6ª

Tem aluno aqui que está matriculado na 5ª série e tem mais facilidade do que outro que está na 6ª ou 7ª série. As turmas são bem heterogêneas e a gente tem que fazer um atendimento, às vezes quase que individual. (Professora 5, entrevista).

As professoras se referem à heterogeneidade relativa ao nível de conhecimento

dos trabalhadores alunos. Aqui se confirma o que vários autores vêm denunciando: a ampliação da oferta de vagas não foi acompanhada de investimentos necessários para a garantia da aprendizagem. Um grande quantitativo de crianças, adolescentes, jovens e adultos frequentam a escola, mas muitos não têm tido sucesso na aprendizagem, não tem permanecido nas escolas e tornam-se alunos da EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Muitos adultos são também vítimas de projetos de alfabetização e das políticas descontinuas destinada à EJA, sem compromisso com a aprendizagem do aluno. Contudo, esses jovens e adultos são portadores de direito à aprendizagem e ao saber e a grande maioria, embora procure a escola e acredite nela, tem dificuldade para estabelecer uma relação de saber com os conhecimentos escolares. Estes dados confirmam também a heterogeneidade presente em toda sala de aula da EAJA, o que favorece a construção de um ambiente de discussão, de solidariedade, de troca entre os pares e de aprendizagem.

Frente à realidade enfrentada por essas professoras, as formações iniciais das mais diversas licenciaturas, as pós-graduações, as prescrições da proposta da EAJA, as orientações fornecidas pela DEF-AJA e até mesmo as formações continuadas não são, por si só, suficientes para que as mesmas saibam lidar com os desafios da heterogeneidade de conhecimentos em salas de aula e do trabalho com dois componentes curriculares, entre outros. Isto pode ser confirmado na fala da professora 2 quando esta afirma que *no início, a gente acha um pouco difícil, porque a gente está acostumado com o seriado né?*. Cabe também ao professor, individual e coletivamente, na concretude de seu trabalho enfrentar este desafio e construir alternativas. É preciso, entretanto, afirmar que a experiência e os saberes construídos nesse enfrentamento só se tornam relevantes para o crescimento do professor e do coletivo quando são colocados em diálogo com os saberes conceituais.

É importante não perder de vista a relevância de uma formação inicial sólida e o domínio dos saberes conceituais. Há que se inferir, no entanto, que ao professor de EJA isso não é o suficiente. Na formação continuada, na escrita da PPP da EAJA, na organização dos tempos de estudo e planejamento é preciso reconhecer os saberes por eles construídos na concretude do trabalho docente, que é compreendido aqui como [...] “lugar de uma dupla dialética entre o conceito, as normas, o prescrito, de um lado, e a experiência sempre singular do trabalho humano de outro” (ALVES, p. 119).

Se ser professor significa enfrentar desafios cotidianos, ser professor de EJA significa de forma ainda mais acentuada lidar com variabilidades do meio, o que exige do professor na atividade de trabalho individual e coletivamente, ir tecendo saberes que lhes auxiliam no trabalho de ensino. Aqui se destaca a importância de uma formação continuada

que leve em consideração esses saberes e que utilize o diálogo para trazê-los à tona e problematizá-los, tanto para potencializar quanto para superar visões equivocadas dos sujeitos e das possibilidades de aprendizagem na EJA.

No depoimento das cinco professoras foi relatado que a organização da carga horária do professor nesse atendimento favorece o trabalho pedagógico. A professora 5, que trabalha em outra rede pública, compara e diz que na EAJA da Rede Municipal de Educação de Goiânia você cumpre a sua carga horária em uma única escola, tem momento para estudo e planejamento, o que favorece uma maior proximidade com os colegas e facilita o trabalho. De fato, esta é uma conquista dos professores da RME de Goiânia. A professora ressalta que a base paritária é também importante, pois todas as disciplinas são valorizadas. Destaca que possuem poucos alunos, que as salas são multisseriadas e que os alunos são quase todos adultos e idosos, muitos pararam de estudar há mais de vinte anos, outros foram recentemente alfabetizados, o que exige delas um trabalho quase que individual. Segundo a professora 5, *Então é assim, um público bem especial. Justifica que se tenha um trabalho pedagógico completamente diferente com eles.* A professora 3 também reconhece o horário de estudo e planejamento como necessários e diz que eles poderiam ser mais bem aproveitados.

Eu acho que falta um pouco de assistência. Então assim, a gente tem, eu acredito, uma necessidade pedagógica. A gente em questão dos horários... Os nossos horários de estudos a gente tem que aproveitar ao máximo né? A gente tem que trocar idéias. Então eu vejo assim: mas falta... Acho que falta um acompanhamento mais de perto sabe? Pedagogicamente é preciso ter este acompanhamento mais de perto (Professora 3, entrevista).

A garantia de horário para estudo e as orientações da PPP quanto à forma como devem ser organizados na escola, embora reconhecido em discurso unânime entre as professoras como fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, não são suficientes para que este de fato se efetive na escola a contento das próprias professoras. No seu depoimento a professora 3 afirma: *temos que estudar muito, temos que aproveitar ao máximo o horário*, e ainda sente falta de um acompanhamento mais de perto. No que aponta a professora é possível afirmar a necessidade da SME, CEFPE, DEF-AJA, URES, gestão da escola e professores dialogar sobre a organização dos momentos de formação na escola. O que se pode inferir a partir dessa fala é que a professora reconhece a necessidade de estudo e diálogo, mas reclama que estes momentos deveriam ser geridos mais de perto. Já a professora 1, assim se pronuncia sobre os momentos de estudo:

Tem hora que eu acho que o professor precisa se conscientizar de que assim, ele tem que ter uma postura política. É formação política do professor. Sabe? Não tem outro jeito. Não adianta a secretaria obrigar, não adianta vir apoio estudar com professor, ele não vai vir todo momento. Ele tem que ter uma

postura política de que aquilo ali é um momento que o professor tem. É claro que a gente discute muitos problemas. Porque surge, a sala de aula é um laboratório né, é uma loucura. Mas então surge muita discussão ali, mas estudar aquilo mesmo que deveríamos estudar aqui juntos... Aqui a gente fica três professores fora da sala, então é assim uma coisa muito interessante sabe? Eu fiquei de conduzir um pouco essa coisa por conta própria aqui junto com elas. Eu falei ó não adianta ficar com raiva de mim, eu vou fazer isso, fazer isso. Então faz mesmo. Mas aí depois eu fico assim, sei lá...[...]

A professora demonstra preocupação, se sente um pouco responsável e diz que o professor precisa ter formação política. Pode-se inferir que a professora se refere à postura política necessária aos professores de EJA, que vem sendo discutida desde a década de 1960, quando Paulo Freire anuncia a necessidade de uma educação comprometida com os sujeitos aos quais se destina, educação problematizadora, que concebe o mundo como um vir a ser, que reconheça que embora a educação não possa transformar sozinha a realidade política e econômica em que os alunos estão inseridos, pode contribuir para que a compreendam e possam nela interferir. Para tanto, é necessário por parte do professor a compreensão de que não existem fórmulas mágicas para se trabalhar na EJA. Neste aspecto, os momentos de estudo, se bem utilizados, podem contribuir para reflexão coletiva da prática balizada pelos estudos sobre EJA, bem como sobre as especificidades do trabalho em cada escola. Os momentos de estudo devem ser espaços de busca e pesquisa constante, pois,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que – fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 1996, p. 32).

Conforme é explicitado na fala da professora 1, no horário de estudo elas discutem muitos problemas, a sala de aula é um laboratório que traz constantemente problemáticas a serem pensadas. O que a professora demonstra é a necessidade de se aprofundar em estudos sobre a EJA, de fazer uso da teoria e dos estudos sobre a modalidade para dialogar com os desafios concretos que se apresentam no trabalho de ensino. Estudar e trazer os conhecimentos já produzidos sobre a modalidade para articular às situações específicas vivenciadas neste atendimento, aos saberes neles produzidos uma vez que,

Os conceitos são necessários, ainda que neutralizem a atividade, porque antecipam fundamentalmente as situações de trabalho e, ao mesmo tempo, são a maneira pela qual as pessoas, apropriando-se deles, vão poder ver mais claramente em que sentido sua atividade representa um desvio parcial em relação ao conceito – o que é muito importante para se saber o que se está fazendo (SCHWARTZ, 2010, p. 147).

Em síntese, vários autores vêm denunciando que existe carência de discussões sobre a EJA nas formações iniciais, bem como das especificidades desta modalidade: salas multisseriadas, heterogeneidade de idade, saberes e níveis, entre outras. A EJA não ocupa em diversas instâncias que discutem as políticas educacionais lugar de destaque, o financiamento para esta modalidade é diferenciado e menor que o das outras etapas e modalidades da educação básica, as políticas de formação continuada não levam em consideração o trabalho dos professores e seus saberes. Portanto, garantir aos professores carga horária de estudo é um primeiro passo, é preciso construir um movimento formativo dialógico articulado ao trabalho vivo dos professores, tendo em vista suscitar neles a necessidade de se comprometer com a EJA, de se constituírem enquanto coletivos comprometidos com a modalidade. E é preciso ter clareza de que não basta que os professores relatem suas experiências, o seu fazer. Uma formação que busque de fato ser espaço de aprendizagem e de transformação das situações de trabalho requer leitura, estudo e pesquisa.

3.5 O lugar dos saberes dos alunos na seleção dos conteúdos.

Conforme já mencionado, todos os documentos prescritos analisados até o momento anunciam que os conteúdos a serem trabalhados com os trabalhadores alunos devem partir de suas necessidades e saberes. Segundo a PPP da EAJA, os professores devem se organizar coletivamente, e por meio de diálogo e pesquisa com os alunos levantar os conteúdos a serem trabalhados. Também o PPP da escola afirma que *“os saberes dos alunos têm valor e são considerados como ponto de partida para o diálogo que resultará em construção de novos conhecimentos e desvelamento da realidade”* (ESCOLA, 2014, p.14).

Embora o horário de estudo e planejamento coletivo sejam apontados pelas professoras como espaços importantes para o diálogo e organização do trabalho pedagógico, no que tange à seleção dos conteúdos, no início do ano, as professoras durante o planejamento inicial levantam os objetivos específicos de cada componente curricular para cada série e alguns temas a serem desenvolvidos durante o ano letivo em todas as turmas de 1ª a 8ª série, tendo em vista a experiência de trabalho com os alunos. Afirmam que, no dia a dia da prática pedagógica, vão repensando e revendo os conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos. Quando interrogadas na entrevista sobre a forma como selecionam os conteúdos as professoras assim se posicionam:

A gente faz um planejamento no começo do ano aí elenca as temáticas e aí a gente senta os professores né? Mesmo que tenha elencado todas as temáticas, então todo dia (a gente) eu me avalio, todos os dias como é que foi hoje? Como será que vai ser hoje? O que eu vou trabalhar? Qual o texto que vou trabalhar? O que é que eu quero que os meus alunos absorvam o que eu quero que eles apreendam aqui que vá colaborar pra que pelo menos eles possam reivindicar os direitos deles. [...] E também tem aquele aluno que fala professor eu quero fazer faculdade. É um desafio muito grande. Então eu não deixo, por mais que eu tente essa questão de trabalhar o conteúdo mesmo (Professora 1, entrevista).

Todo começo de ano a gente tem uma discussão levanta eixos temáticos e constrói o projeto político pedagógico. A escolha dos conteúdos é pautada no PPP. E tem as linhas temáticas também. Por exemplo, este ano a gente tem três eixos temáticos. Um a cada trimestre com esses eixos temáticos a gente vai trazendo o máximo possível para a realidade deles. (Professora 3, entrevista).

Bom, é... No início do ano, nós sempre fazemos uma avaliação diagnóstica dos alunos. Então, nas primeiras semanas, nós temos uma conversa com os alunos sobre as necessidades deles no dia a dia, no trabalho e fora a experiência que a gente adquire na sala de aula também né?! Que é o conteúdo pré-estabelecido pela secretaria. Que está na proposta. Mas a gente tenta fazer a adequação da melhor forma possível para tentar atender as necessidades deles, baseada nessa conversa que a gente tem durante essas primeiras semanas, e também depois, no decorrer do ano letivo. (Professora 2, entrevista).

Eu levanto os conteúdos analisando as necessidades deles. O que eles querem aprender. Por exemplo, hoje... Eu estou começando um projeto de sustentabilidade! Porque aqui na ... se ouve muito em falar de sustentabilidade. E eu fui dar aula para eles e eles não sabiam na verdade do que se tratava a sustentabilidade. Então assim, eu tento levantar dentro da minha disciplina assuntos que pra eles vão ter algum sentido. E também eu não deixo de dar o conteúdo, porque aqui nós temos também alunos que vão para a faculdade, que pensam de uma forma diferente [...] (Professora 4, entrevista).

Eu priorizo os conteúdos. Priorizo o que eu vejo que seria o básico que ele poderia ter, inclusive com a preocupação de que ele continue estudando. Por que muitos pelo menos do nosso público aqui a maioria deram sequência aos estudos. De vez em quando aparecem uns aí dizendo: consegui entrar no Cefet ou na faculdade. Então assim, eu tenho essa preocupação de na minha matéria especificamente de passar pra eles pelo menos aquilo que dê condições dele prosseguir com o estudo. A parte básica do dia a dia, das coisas do cotidiano dele são prioridade, mas eu procuro também prepará-los minimamente para que eles consigam prosseguir (Professora 5, entrevista).

Os fragmentos acima demonstram a preocupação das professoras em atender as necessidades dos alunos, em trabalhar conteúdos que julgam significativos, em garantir-lhes acesso ao conhecimento sistematizado. Por outro lado, algumas demonstram desconhecimento da PPP da EAJA, quando falam em conteúdos pré-estabelecidos pela secretaria e quando fazem questão de afirmar que não deixam de trabalhar os conteúdos. A PPP da EAJA orienta que as práticas pedagógicas devem ser fundamentadas em referencial teórico metodológico que possibilite o diálogo com a realidade dos educandos e com seus saberes, porém deixa claro que este é o ponto de partida para que o aluno se mobilize e num movimento dialético se aproprie do conhecimento sistematizado.

Estes apontamentos indicam, para a SME de Goiânia, a necessidade de desenvolver formações continuadas com foco na PPP da EAJA e articuladas a atividade concreta do professor. . Importante ressaltar que o trabalho em qualquer modalidade, exige por parte do professor conhecimento das normas antecedentes, domínio dos conceitos, normas e leis que possam orientar o trabalho. Desta maneira, acredita-se que a organização de formação continuada que possibilite ao professor o conhecimento e domínio do referencial teórico metodológico da PPP da EAJA, num movimento dialógico com o trabalho real dos professores, pode contribuir no desenvolvimento de práticas pedagógicas que se aproximem mais dos princípios defendidos pela PPP da EAJA. Neste aspecto a professora 5 confirma a necessidade de estudo sobre a PPP da EAJA.

A PPP da EAJA da uma orientação sim, mas eu acho que ela deveria, inclusive, ser mais debatida. Estar constantemente sendo debatida. Eu acho importante que seja algo que seja reforçado sempre né? Pra que a gente não se afaste dela. Eu acho que ela é interessante e que precisa ser retomada constantemente, até pra que a gente não se perca e não se afaste (Professora 5, entrevista,).

O trabalho pedagógico no atendimento campo desta pesquisa é de fato extremamente desafiante para as professoras, pois lidam, diariamente, com problemáticas estruturais tais como falta de espaço digno para o momento de estudo, certa distância em relação a escola e a gestão da mesma, luta constante para manterem o atendimento na empresa, falta de espaço físico para realizar aulas de educação física, não existência de biblioteca e laboratório de informática, responsabilidade por buscar e devolver o lanche e vasilhames todos os dias na escola, organização do horário, entre outros. E ainda se defrontam cotidianamente com sujeitos concretos que já passaram pela escola e dela se ausentaram, outros que só vieram acessá-la bem mais tarde, sujeitos que vivem e leem o mundo de formas bastante diferenciadas, que possuem interesses diferentes em relação à escola, alguns com marcas profundas de sofrimento. As professoras são o tempo todo desafiadas por estes alunos que trazem para a sala de aula histórias, questionamentos e dúvidas.

Neste aspecto, Arroyo (2006) chama atenção para o fato de que na LDB 9.394/96 a educação de jovens e adultos não aparece como ensino, e sim como educação, o que traduz uma concepção ampliada que busca articular o ensino e a aprendizagem à formação humana e às necessidades dos trabalhadores alunos. Porém, neste atendimento, apesar das prescrições afirmarem a necessidade de pesquisa e organização sistemática da participação dos alunos na seleção dos conteúdos a serem trabalhados, tanto no diagnóstico inicial, como ao longo do processo, o que se percebe é que este movimento não ocorre de forma sistemática. No

decorrer das aulas a participação dos trabalhadores alunos ocorre à medida que as professoras questionam e se abrem para a escuta.

É perceptível nos depoimentos das professoras, que não existe uma sistemática coletiva para levantarem e organizarem o processo pedagógico com a participação efetiva dos alunos trabalhadores. Embora relatem realizar, no início do ano letivo, um movimento de escuta dos alunos e uma avaliação diagnóstica das necessidades de aprendizagem dos mesmos fica claro que, no decorrer do ano, cada professora vai trabalhando os conteúdos a partir dos objetivos apresentados no PPP, do seu conhecimento, de sua experiência, bem como daquilo que julgam ser mais importante para os alunos. É possível inferir que o trabalho das professoras encontra-se fragmentado.

As professoras demonstram saber da importância de trabalhar com temas relativos ao trabalho, aos direitos dos trabalhadores, a sustentabilidade, mas fazem questão de dizer que não deixam de trabalhar os conteúdos. Sem dúvidas, é direito do trabalhador aluno da EJA e função da escola construir práticas pedagógicas que os levem a acessar os conhecimentos historicamente produzidos. Do mesmo modo, é importante a participação desses sujeitos no levantamento desses conteúdos. O que não pode ser prescindido é o questionamento de quais conteúdos e porque são trabalhados. Como discutir e compreender temas como direitos do trabalho e sustentabilidade sem trabalhar conteúdos? A compreensão destes temas por parte do alunos, a ponto de provocar mudanças na maneira de perceberem e se posicionarem criticamente no mundo, implica, por parte das professoras, em trabalho coletivo, planejamento, pesquisa, metodologia que privilegie o diálogo e abordagem interdisciplinar. Portanto, tais discussões não são possíveis de se realizar num trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem, sem conteúdo, pois,

Não há, nunca houve nem poderá haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual (FREIRE 1992, p.110).

A despeito da seleção dos conteúdos observa-se que as professoras almejam atender s expectativas dos alunos quanto à continuidade dos estudos, ao desejo de passar no vestibular, de compreenderem seus direitos enquanto trabalhadores, ou seja, realizam um movimento que traduz um compromisso com a aprendizagem, com os desejos e com a formação humana dos alunos. Entende-se, entretanto, que a dinâmica do trabalho real, a carência de estudos específicos sobre a EAJA, a falta de suporte pedagógico levantada pela professora 3, o espaço físico, a falta de política de formação que reconheça o ensino como trabalho e fortaleça os coletivos de professores a partir da concretude de seu trabalho têm contribuído para que o

estudo e o trabalho coletivo, essenciais para refletirem coletivamente sobre: quais conteúdos trabalhar, por que trabalhar tais conteúdos e não outros, que metodologia utilizar, como dialogar com os saberes dos alunos, não ocorra a contento.

Aqui, uma vez mais, destaca-se que lidar com a educação de jovens e adultos significa lidar com sujeitos que vivenciam diversas experiências e que as carregam consigo. Na sala de aula quando são acolhidos e sentem confiança expressam suas dificuldades, falam de suas vivências, experiências, saberes, expectativas e dúvidas. É o que expressam as professoras em entrevista quando questionadas sobre o trabalho de ensino com trabalhadores e se suas experiências e saberes contribuem no processo ensino aprendizagem. Fica evidente que as professoras na atividade de trabalho docente procuram por um lado atender as normas antecedentes, ou seja, o que propõe a PPP da EAJA, o que discutiram no início do ano durante a construção do PPP, as suas concepções sobre conhecimento e sobre a EJA, seus valores individuais e coletivos e, por outro, recria as normas em virtude da situação de trabalho e do que os trabalhadores trazem para a sala de aula.

Vale dizer, que há toda uma dinâmica de negociação, de abertura das professoras para as falas dos trabalhadores alunos durante as aulas e que em algumas entrevistas é possível perceber que os comentários e saberes que os alunos trazem são aprofundados, provocando questionamentos, tanto para os alunos quanto para as professoras.

[...] estávamos discutindo sobre o trabalho. Aí pela vivência deles, pela experiência deles de trabalho eles me colocaram sobre a questão da distancia que existe, de como eles são invisíveis na cidade né? Que ninguém os vê, que as pessoas quando os consegue ver é de forma assim como se eles fossem leprosos. Ele falou assim, professora aí a gente pede água ai tem gente que dá o copo e fala assim, não, pode levar. Aí ele disse: “Eu sei que quando a pessoa fala isso é porque tem nojo da gente. É como se a gente fosse um leproso”. [...] Eles trazem muito essa questão das relações de trabalho, da forma como é tratado, o clientelismo aqui é muito forte [...] eles são vítimas desse clientelismo. Eles contam isso abertamente. É assim, quer dizer, se eu me posicionar assim, se eu falar isso eu saio do cargo porque aqui tudo é na base.... Tudo é desvio de função. Às vezes ele é coletor, mas está num cargo diferente aí ele tem que votar no candidato que o chefe pediu, ele tem que agir conforme. E aí isto vira tema de debate na sala, porque aí eu vou tentar trabalhar o que? Eu vou tentar trabalhar e não só eu falando, mas trazer texto pra discutir essa coisa. [...] porque esse é o momento que eles têm porque se não for agora a onde vai ser? É a rede globo que vai fazer? Mas se a gente fosse fazer assim uma investigação, seria diferente né? Assim aquilo que o Paulo Freire fala do tema gerador seria diferente. (Professora 1, entrevista).

Se a gente não pautar nossas aulas nessa realidade do aluno fica uma coisa muito distante. Então a gente procura trazer muito essa realidade dele. Às vezes é um comentário... ó professora quando eu morava lá no sertão acontecia isso. Às vezes traz coisa riquíssima, que cabe uma pesquisa. Em contrapartida, às vezes, faz a aula também ficar tensa. Como a sala é multisseriada, têm alunos que tem uma leitura excelente, compreensão de texto ótima em contrapartida tem outros que esta engatinhando então às vezes fica assim... um pouco perdido um ou outro e na

discussão, às vezes, fica dois ou três. Mas isso faz parte né? Até de nós entendermos estas diferenças e eles compreenderem as diferenças entre eles (Professora 3, entrevista).

Eles sempre trazem as experiências deles né?! Dá própria empresa, nas discussões dos textos, durante a própria produção de texto... Estou falando da minha área né. Então eles sempre trazem isso. E aí a gente tenta usar essas experiências durante as aulas (Professora 2, entrevista).

[...] eu comecei o projeto e a primeira coisa que eu fiz foi passar para eles uma folhinha. Nesta folhinha, eu perguntava para eles: O que eles entendiam sobre sustentabilidade, o que era uma educação ambiental e o que eles faziam no dia a dia, no trabalho deles, o que eles conheciam em relação à empresa que trabalhava em cima de um ambiente sustentável. [...] é dessa forma que a gente começa compartilhar, entre eles, primeiramente sem eu dizer nada, porque esse primeiro contato tem que ser somente entre eles e eu não falei nada e eles foram fazendo. E assim, eu fui trazendo né? Não deu o tempo suficiente, mas eu fui trazendo o que cada um tem de saber para a que a gente fosse discutindo. Então, eu trabalho desta forma. E não é só com sustentabilidade.: Hoje eu planejei dar esta aula até certo ponto, mas eu não consegui. Porque é aquela coisa... Se estendeu tanto, foi tão intenso! Então não é só em cima disso aí. Na disciplina de ciências a gente tem essa facilidade de trabalhar. Então assim, eles têm um conhecimento e através dele, é mais fácil a minha disciplina estar ajudando no ensino deles. E isso na EAJA é o nosso ponto forte! Que é o conhecimento que ele vem trazendo para a gente e a gente consegue trabalhar aqui desta forma, por termos um número menor de alunos também (Professora 4, entrevista).

[...] a matemática ela é assim uma disciplina que abstrai demais. Quando a gente toma assim como referencia a matemática do dia a dia. Do cotidiano mesmo é até fácil então, por exemplo, o aluno se a gente, por exemplo, está trabalhando as operações fundamentais muitas vezes ele sabe fazer a conta de cabeça, faz conta de mais de menos, de vezes tudo de cabeça. Se for preciso sistematizar ele já tem dificuldade... Por outro lado a parte de sistematização ou então a parte mais abstrata da disciplina que eu também considero que é importante pra que eles possam ter o desenvolvimento que a gente espera, eu acredito na matemática como uma ferramenta que possa ajudar a desenvolver o intelecto dele inclusive utilizando essa parte da abstração. Apesar de ser tão difícil conseguir isso com aluno desse perfil. Eles têm facilidade mesmo só com aquilo que ta bem próximo da realidade deles *ne*? O que não é tão diferente do que acontece com as crianças e com os jovens (Professora 5, entrevista).

Ao analisar as falas acima é possível inferir que os trabalhadores alunos, seres de atividade, provocam com suas participações e comentários, a abertura para discussões de temas que fazem parte de suas vidas. As intervenções dos alunos ganham significado na prática de algumas professoras, que tentam aprofundar o assunto, que planejam e trazem para sala de aula textos e teorias que contribuem para a compreensão das situações reais vividas pelos alunos, contribuindo assim para que possam problematizar e compreender melhor o mundo. Desta forma, em alguns casos, existe a tentativa de levar o aluno a compreender a situação concreta partindo dela, mas relacionando-a a um contexto mais amplo. Percebe-se também o respeito à fala dos alunos, à sua forma de expressar, aos seus conhecimentos de

“experiência feitos.” Por outro lado, fica evidente que em alguns casos não se busca aprofundar o conhecimento que os alunos trazem, mas utilizá-los no momento da aula.

Conforme Charlot (2013), por não termos natureza e sim por vivermos uma condição humana, estamos sempre aprendendo, somos seres educáveis. Nesta linha de pensamento é preciso desnaturalizar a ideia de que com os adultos trabalhadores é difícil avançar com o conhecimento para além do que lhes é familiar e próximo. Ora, o que cabe à escola é mobilizar o aluno para a atividade intelectual, o que exige do professor procurar compreender a relação do aluno com o saber escolar, com mundo por ele vivido e com os outros. Neste aspecto é importante deixar registrado que:

O essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclareçam o mundo. Por ser a educação, indissociavelmente, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Portanto são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou de qualquer incentivo a aprender); o resultado do processo de ensino- aprendizagem decorre dessas duas atividades, intimamente articuladas (CHARLOT, 2013, p.178)

Tais diferenças na forma de se engajar no trabalho de ensino e de dialogar com os alunos e seus saberes podem se dar por inúmeros motivos, entre os quais a formação acadêmica, saberes adquiridos em outras experiências profissionais, a compreensão do que é a modalidade, a concepção que se tem dos sujeitos que frequentam a modalidade, a situação em que a atividade é realizada, as relações autoritárias vividas pelas professoras, entre outros.

As palavras da professora 1 traduzem a consciência de que o diálogo e a apreensão dos saberes dos alunos, requer por parte do professor embasar-se em referencial teórico-metodológico que tenha a pesquisa com os alunos como princípio. Esta é uma reflexão necessária e uma condição para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vise dar vida as salas da EAJA, tornando-as espaço de diálogo onde os saberes dos alunos seja o ponto de partida do processo ensino aprendizagem, possibilitando aos mesmos acessar e apreender aos conhecimentos escolares, bem como a utilizá-los no dia a dia tendo em vista a construção uma sociedade mais justa.

Como se vê, nas entrevistas com as professoras o diálogo com os o alunos ocorre, uma vez que as professoras valorizam a participação e reconhecem os saberes que trazem para a escola. Porém, essa aproximação ou esse possível diálogo ocorre muito mais por que os trabalhadores alunos de forma espontânea os trazem para serem discutidos em sala do que pela utilização sistemática de uma metodologia que privilegie a construção do conhecimento a partir dos saberes dos alunos.

Que os alunos trazem consigo para sala de aula saberes, marcas de suas experiências no trabalho e na vida que podem ser explicitadas, entendidas, sistematizadas e compreendidas a luz dos conhecimentos escolares está proclamado nos diversos documentos da EJA e no discurso dos professores, no entanto os saberes dos trabalhadores alunos não encontram, ainda, centralidade no desenvolvimento da prática pedagógica neste atendimento. Considerando que a PPP da EAJA, desde 1993, traz explicitamente que o trabalho pedagógico deve partir da realidade e da escuta aos alunos é fundamental que se faça uma avaliação: das políticas desenvolvidas para sua (re) escrita, das condições para sua efetivação, bem como para as de formação continuada. Nessa dimensão, enfoca-se a importância de se pensar e elaborar formações continuadas com os professores e não para os professores considerando a realidade concreta vivida por estes nas escolas e nas salas de aula.

3.6 O Trabalho “vivo” das professoras.

Conforme Trinquet (2010) e Schwartz (2010), é prudente que nos aproximemos da atividade humana tendo em vista um certo “desconforto intelectual”. Pois em se tratando de seres humanos, não há uma só maneira de fazer as coisas, assim como uma maneira correta e definitivamente verdadeira. Há sempre possibilidades de busca e de avanço, o que nos impele nesta pesquisa, sem a presunção de apreender toda a riqueza da atividade de trabalho das professoras, a buscar uma maior aproximação do trabalho real.

Assim, para compreender como as professoras fazem uso de si por si e pelos outros na atividade de ensino, como lidam com as variabilidades do espaço físico, como enfrentam os condicionantes econômicos e políticos, a falta de políticas públicas de Estado para a EJA, a falta de conhecimentos específicos sobre a modalidade nas formações iniciais, o descaso com o atendimento por parte da Instituição, enfim como gerem o trabalho de ensino nessa organização, em conformidade com a abordagem ergológica procuraremos por meio da análise das instruções ao sócia nos aproximar da atividade de trabalho das professoras entendendo a como o lugar de:

[...] um universo de gestos, de palavras, de micro-escolhas, de arbitragens, de laços coletivos, atados sempre localmente, de "dramáticas de usos de si", de uso do "corpo"-si, tantos tesouros que "escapam das fronteiras" do conceitualmente antecipado (SCHWARTZ, 2007, p.3).

A primeira instrução foi realizada com a professora 4 na presença de duas professoras do coletivo, após serem esclarecidas sobre a metodologia. A análise da instrução ao sócia demonstra o quanto o trabalho de ensino é complexo e que ele não se resume ao que acontece

na sala de aula. Ao instruir a sócia a professora vai desnudando detalhes de sua atividade que conforme Schwartz (2010), envolvem questões ligadas às políticas educacionais, o lugar da EJA nestas políticas, o lugar da educação dentro da empresa, a perversa questão das desigualdades sociais no Brasil, entre outros, que se apresentam em salas de EJA e no trabalho das professoras e que exigem por parte delas gestão e escolhas com base em valores, uma vez que no trabalho, “[...] há sempre uma espécie de destino a se viver. “Não há outro jeito, sempre é necessário fazer escolhas. Se fazemos escolhas, por um lado elas são feitas em função de valores[...]” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Instrução ao Sócia

Professora 4

Suponha que amanhã serei sua sócia e virei te substituir. Como deverei fazer para que ninguém, os colegas e alunos não percebam que não é você?

Primeiro você vai ter que sair de sua casa e antes de chegar aqui na companhia desviar o seu caminho. Passar na escola, na unidade escolar para pegar o lanche. Aí você vai empurrar um portão pesado que tem lá. Você vai encontrar um montão de gente sentada vai entrar. A cozinha está na sua frente, aí vai bater e vai pedir o lanche que você tem que trazer aqui pra extensão. Aí eles vão vir, geralmente, com muita coisa, muito peso né? E você não vai achar uma viva alma daquelas pessoas que estão sentadas ali pra te ajudar geralmente.

Sócia: E com relação ao conteúdo que vou trabalhar como devo selecioná-lo?

[...] Eu preparo minhas aulas todas na segunda feira. Eu preparo a minha aula pra semana. Nós chegamos aqui e temos que esperar, às vezes, a gente tem que esperar o horário ficar pronto. Nós mesmas fazemos o horário.

Sócia: Então eu tenho que ajudar a fazer o horário?

Sim, você terá que ajudar a fazer o horário, se organizar, e aí depois do horário feito você sobe. Geralmente quando você sobe pode ocorrer um transtorno devido, às vezes, quando temos que fazer o horário subir uns cinco minutos atrasados porque até que se organiza né?

Sócia: E aí se eu chegar lá atrasada, os alunos esperando, eles vão reclamar? Como tenho que fazer, tenho que explicar?

Não, não, tadinho eles geralmente não reclamam, a gente é que justifica. Ó gente, foi o transtorno do horário[...].

Sócia: Então amanhã que conteúdo devo trabalhar e como?

Amanhã você trabalhará com eles sobre os ossos tá? Na sétima série está programada uma aula sobre a osteoporose. Você vai explicar que é uma doença causada pela ausência de cálcio, muito peso.

Sócia: Então, pra trabalhar esse conteúdo o que devo fazer?

Você vai levar o esqueleto que está em cima da prateleira, que é meu e que trouxe para tornar as aulas mais interessantes. Aí, eles já têm certo conhecimento porque já estudamos fraturas né? Então você vai levar o esqueletinho e vai ler um texto de uma senhora que

quebrou a bacia tá? E uma pessoa mais idosa. Nós vamos discutir com eles o que aconteceu com essa pessoa que quebrou a bacia e que não colou. Então você vai trabalhar o porquê disso [...]

Sósia: E depois de ler o texto eles já vão me perguntar alguma coisa?

Ah! Sim, com certeza vão te perguntar e vão falar que tem muitas doenças, que tem osteoporose também. Vão te perguntar quais são os alimentos né? Você vai explicar e falar pra eles também de alimentos alternativos, casca de ovo da qual se pode fazer a farinha nutritiva que é rica em cálcio e que pode ser acrescentada na alimentação. Com certeza eles vão te procurar com relação a isso também. [...] Eles vão se interessar pelo assunto e te fazer muitas perguntas.

Sósia: Aí depois que de expor o conteúdo e responder as perguntas deles terá alguma atividade?

Amanha não. Amanhã você só vai expor o conteúdo e debater com eles. Você fará um diálogo com eles. A gente vai discutir, falar sobre eles também se tem alguém na família que tem esse problema, aquele diálogo mesmo sobre a doença. Onde e em que alimentos encontram-se o cálcio né? [...] Necessidade de estar procurando um geriatra. Você tem que explicar o que é a especialidade do geriatra. Eles vão te perguntar muito sobre os cuidados. Inclusive eu fiquei de ver isso aí também pra eles (foi até bom comentar aqui porque eu não olhei) a questão de geriatra pelo IMAS. Então eles vão perguntar pra você. Como a maioria tem IMAS fiquei de olhar pra eles o telefone do geriatra, porque eu estou estimulando eles a irem né, porque principalmente aqui que eles trabalham pegando peso, forçando musculatura, pegando muito sol, então eu estou estimulando eles marcarem[...]

Sósia: E aí sobre essa questão do trabalho deles, que pegam muito peso, ficam no sol e que pode acabar acelerando o processo, eles vão me perguntar muita coisa né?

É até pra levantar o que você vai trabalhar com eles. Por último eu estava trabalhando sobre pele e aí eu trabalhei muito com eles a questão do melanoma, carcinoma que são doenças cancerígenas que atacam principalmente a pele. Você inicialmente falou sobre o levantamento de como levanto os conteúdos. Eu trabalho principalmente esses tópicos relacionados às vivências deles.

A leitura de parte das intruções proferidas pela professora 4 nos permite inferir que o trabalho de ensino nessa organização, para além do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula com o objetivo de levar o aluno a aprendizagem, requer o envolvimento das professoras em questões que, em primeira mão, parecem não ser de sua responsabilidade como é o caso de levar o lanche para os alunos em seu carro, lavar os vasilhames e devovê-los na escola, bem como organizar o horário das aulas. Nas idas à organização, pude ouvir muitas vezes das professoras que buscar o lanche é um incômodo, pois elas precisam sair mais cedo de casa, às vezes o lanche cai e suja o carro, o que implica em prejuízos financeiro, entre outros problemas. Duas professoras fizeram questão de iniciar a instrução relatando a lida que é buscar o lanche na escola. Foi dito por elas que esta é uma exigência do trabalho

nessa organização, pois não existe na empresa espaço para o lanche ser preparado e o número de alunos também não é suficiente para se modular uma merandeira. Assim, esta responsabilidade é atribuída às professoras, que se organizam para buscar o lanche fornecido pela SME e preparado na escola a qual a extensão é administrativamente ligada. Para quem está distante da situação real isto pode ser visto como uma coisa simples, afinal são poucos alunos, é só passar lá e pegar, o lanche já estará pronto.

Quanto a organização do horário, sabe-se também que não é uma atribuição das professoras, e que ter que organizar o horário pode provocar atraso no início das aulas, o que consequentemente fere o direito do aluno no que tange à sua carga horária, como também seu direito de saber quais aulas e em quais horários estas acontecerão durante a semana. Além disso, a PPP da EAJA (2013) traz orientações sobre o horário das aulas. Orienta que devem ter a mesma duração e que o horário deve ser rotativo para não prejudicar o aluno trabalhador. Conforme informações da DEF-AJA são oferecidos aos apoios pedagógicos da UREs, coordenadores de escolas e professores interessados, modelos de horários e orientações para organização dos mesmos pelas escolas. Neste aspecto, é bom lembrar que devido as especificidades da EJA, esta geralmente já possui uma carga horária menor. No caso deste atendimento são três horas aulas. Assim, quando a sósia questiona se teria que explicar para os alunos sobre o atraso e se estes não reclamavam a professora 4 diz : *Não, não, tadinho eles geralmente não reclamam, a gente é que justifica*. Esta fala encontra eco no que diz a professora 1:

[...] quase ninguém assim está na educação de jovens e adultos por opção e sim porque o horário favorece, porque os sujeitos, muitas vezes, não reclamam do professor eles acham que o professor até que é bom demais porque ele está acostumado é não ter nada. Ele foi acostumado a não ser ouvido, e tudo isso faz com que ele ache que o fato de estar aqui na escola e do professor já estar ali com ele na sala já está fazendo demais da conta e ele não tem consciência de que isso é um direito né? E nem o professor trabalha isso com ele (Professora 1, entrevista).

Mais do que vitimá-los como “coitadinhos” acredita-se que com o trabalhador aluno faz-se necessário um trabalho pedagógico que os provoque a refletir e compreender sua condição. No caso dos alunos trabalhadores desta empresa seria coerente um trabalho pedagógico que, partindo do diálogo sobre a sua atividade de trabalho, os levassem a tomar consciência da relevância de seu trabalho para toda a sociedade, bem como o porquê do não reconhecimento da atividade desenvolvida por eles por grande parte da sociedade na qual se encontram inseridos. Dialogar com estes trabalhadores alunos com o foco em sua atividade de trabalho pode trazer à luz saberes investidos dos quais eles não têm consciência. Porém, para que isto aconteça faz-se “necessário inventar, experimentar outros modelos pedagógicos,

vislumbrar outras configurações, além de outros laços de formação que os laços tradicionais e habituais” (TRINQUET, 2010, p.151).

Contudo, o que se percebe é que a dimensão do trabalho abstrato é tão forte que inviabiliza outro olhar para o trabalho e para os saberes que os alunos trabalhadores (re)constroem na atividade concreta. Assim, estes depoimentos provocam um questionamento sobre o lugar do trabalho na seleção dos conteúdos. Como procedem com a seleção dos conteúdos?

Em busca de garantir que os alunos aprendam os conteúdos vale destacar que as professoras realizam um movimento dialético do uso de si e é nesse instante conforme Trinquet (2010, p.98) “que se expressa a personalidade, a individualidade, a história sempre singular, tanto individual quanto coletiva daqueles que participam, em tempo real.”

É até pra levantar o que você vai trabalhar com eles. Por último eu estava trabalhando sobre pele e aí eu trabalhei muito com eles a questão do melanoma, carcinoma que são doenças cancerígenas que atacam principalmente a pele. Você inicialmente falou sobre o levantamento de como levanto os conteúdos. Eu trabalho principalmente esses tópicos relacionados às vivências deles (Instrução ao Sósia, professora 4).

A professora 4 diz que levanta os conteúdos principalmente relacionando-os as vivências dos alunos, entretanto faz o planejamento somente individual, não destaca dialogo com as demais professoras, [...] *Eu preparo minhas aulas todas na segunda feira. Eu preparo a minha aula pra semana.* Esta fala pode ser confirmada também nas instruções abaixo, onde duas professoras instruem a sósia no que se refere a seleção dos conteúdos.

Instrução ao Sósia

Professora 3

Sósia: amanhã serei sua sósia e virei te substituir. Como deverei fazer para que ninguém, os colegas e alunos não percebam que não é você?

Você vai dar aula de arte amanhã e vai selecionar uma música do Toquinho que chama aquarela. Eu procuro sempre trabalhar como os alunos, como eles têm muita dificuldade na leitura e escrita a gente tem que tentar contribuir né?

Sósia: O que devo levar em consideração ao selecionar o conteúdo?

Você tem que estar atenta às necessidades deles. Aí, então você vai separar o CD e preparar sua aula.

Sósia: na minha casa?

Isso você vai trazer o CD da sua casa. Quando chegar verifica o som que está na gaveta. Como a escola está em greve, você vai passar na copiadora e tirar cópias para os alunos.

Professora 1

Sósia: amanhã serei sua sósia e virei te substituir. Como deverei fazer para que ninguém, os colegas e alunos não percebam que não é você?

Em casa você vai preparar a aula pros seus alunos a aula vai ser na 5ª série, eu trabalho com o livro da Ledônias na 5ª e 6ª série em História, porque eu sou professora de duas disciplinas então eu trabalho em História com o livro da Ledônias. Porque que eu trabalho com o livro da Ledônias? É que eu acho que é um livro que alcança mais os alunos. É um livro que não tem um discurso infantilizado, é um livro que tem um texto, assim, que flui bacana os alunos gostam.

Professora 2

Sósia: amanhã serei sua sósia e virei te substituir. Como deverei fazer para que ninguém, os colegas e alunos não percebam que não é você? Gostaria que me dissesse como selecionar o conteúdo que irei trabalhar.

O conteúdo a gente já tinha feito um levantamento, no início do ano, sobre as dificuldades dos alunos e também das dificuldades que tínhamos observado o ano passado. Aí, a gente fez uma listagem e entregou para o coordenador e na medida em que os alunos vão apresentando novas dificuldades eu vou reelaborando. Eu procuro trabalhar muito com texto, gênero textual principalmente. Aqui tem muitos livros de 5ª a 8ª série, tem também os livros da EJA que possuem muitos textos e posso também pra trazer de casa pra complementar os gêneros que são trabalhados de 5ª a 8ª série.

É possível inferir que ao selecionarem os conteúdos e preparar as aulas as professoras têm como referência os sujeitos, pois afirmam à sósia que ela deve estar atenta às necessidades dos alunos, que deve utilizar um livro que não tenha discurso infantilizado e que os alunos gostem. Percebe-se que selecionam os conteúdos e preparam suas aulas com a intenção de atender as necessidades dos trabalhadores. Buscam trabalhar a partir de suas dificuldades, esforçam-se para que aprendam como demonstra a professora de educação física ao afirmar que os alunos têm muitas dificuldades na leitura e escrita.

Segundo as professoras 1, 2 e 3, muitos alunos têm dificuldades para ler e interpretar um parágrafo. Constata-se que a professora 3 escolhe uma música, ou seja, utiliza-se de um gênero textual para motivar os alunos. E orienta a sósia a trabalhar primeiro a letra. *Você entrega a letra e como a cópia já está em estrofes você vai fazendo a leitura compartilhada, cada um vai lendo as estrofes e depois você, vou ler novamente comentando.* Ela diz à sósia

que essa deve motivá-los para que todos leiam. Diz ser importante trabalhar o vocabulário, pois existem palavras que eles não conhecem. A professora 2 também destaca o trabalho com os gêneros textuais. Afirma que os alunos possuem muitas dificuldades com a organização e estruturação de textos. Muitos têm uma oralidade excelente, mas dificuldades na hora de escrever.

Neste momento eu tenho passado texto no quadro, não tenho trabalhado com texto impresso. Eu tenho passado textos pequenos no quadro, explicado e discutido com eles para ensiná-los a organizar o texto no caderno. Então você vai escolher um texto pequeno, passar no quadro, explicar e discutir com eles. Iniciei com textos narrativos porque são mais simples pra eles entenderem. E depois eu quero chegar ao momento de produção. Quando forem produzir o texto eu acredito que o texto narrativo fica mais fácil pelas histórias que eles vivem no dia a dia, eles têm mais facilidade de contar essa história na escrita. Eu procuro textos que se aproximem mais da realidade deles para que possam discutir. Eu estava trabalhando com fábulas. Você sempre tem que chamar a atenção para a estruturação do texto. (Instrução ao Sósia, professora 2).

A professora 3 também evidencia que o trabalho pedagógico com o gênero textual canção exige que ela dialogue com conhecimentos de outras disciplinas, contribuindo para o aprendizado numa perspectiva mais ampla, que possibilite ao aluno o desenvolvimento da capacidade de ler, escrever, relacionar, interpretar e ampliar o seu universo cultural.

E tem uma situação interessante na música aquarela que ele fala que vai fazer a grande curva norte - sul. Então eu já sei que eles vão ter dificuldade de repente de entender o que é a curva norte-sul. Então dá pra entrar nos pontos cardeais, assim bem por cima falar alguma coisa. Então sempre eu procuro fazer este trabalho em todo texto que levo. Aí especificamente é a música aquarela, mas pode ser um texto sobre saúde e qualidade de vida. Em todas as aulas sai alguma coisa totalmente diferente do programado. Então, às vezes, você passa a aula todinha só na letra, às vezes, discute a letra rápida e vai pra música. Aí às vezes eles cantam um pouquinho e tem dias que você consegue até que eles dancem (Instrução ao sósia, professora 3).

Porém, apesar da existência do momento de estudo e planejamento, a seleção do conteúdo a ser trabalhado e o planejamento das aulas é realizado, na maioria das vezes, individualmente pelas professoras. Assim, uma professora só fica sabendo o que a outra está trabalhando a partir dos comentários que são feitos nos momentos de estudo e nas conversas entre elas. Em nenhum momento elas se referem ao trabalho com determinado conteúdo a partir um projeto ou tema gerador que estão desenvolvendo coletivamente. Identifica-se uma fragmentação no trabalho entre as professoras o que inviabiliza o diálogo entre as disciplinas. Aqui é importante ressaltar que Schwartz e Freire chamam atenção para a necessidade do respeito às experiências e leitura de mundo que os alunos trazem como condição para se estabelecer o diálogo com os trabalhadores alunos e entre os saberes escolares e os saberes de experiência como essenciais para a compreensão da realidade.

Nas instruções da professora 4 nota-se que ela compra material didático e leva pra empresa, seleciona um texto que tem relação com a vida dos alunos para introduzir o conteúdo e desenvolve sua aula dialogando com eles a partir do texto. Chama atenção quando a professora 4 diz para a sósia: *eles vão se interessar pelo assunto e te fazer muitas perguntas*. Constata-se que os alunos se interessam, fazem perguntas, querem saber mais e mais, sentem desejo e prazer pela aprendizagem quando veem sentido no que estão estudando (CHARLOT, 2013). Ressalta-se que uma condição para o professor desenvolver suas aulas tendo em vista uma abordagem metodológica que privilegie ouvir o aluno e a partir daí organizar suas aulas é, sem dúvida, “fazer sua “a íntima convicção” de que o aluno (ou quem está aprendendo, em geral) tem realmente um ponto de vista que lhe é próprio” (DURRIVE, 2002, p.25).

Nessa perspectiva a professora 4 demonstra valorizar os saberes que os alunos possuem, pois escuta, dialoga, debate, articula o conteúdo às necessidades dos alunos trabalhadores. Ela utiliza uma aula para ir dialogando com eles e revela que se abrir para a escuta das vivências dos trabalhadores alunos no caso do trabalho nesta empresa, significa também tomar consciência das relações de trabalho e das marcas de experiências diversas que estes alunos vivenciam

A professora frente à situação real faz uso de si por si, se envolve com as problemáticas dos trabalhadores alunos, vai além daquilo que lhe é demandado, faz escolhas a partir de valores individuais e coletivos. Porque deveria se preocupar com a saúde dos trabalhadores alunos? Porque se comprometer a localizar para eles um geriatra que atende pelo convenio que eles possuem?

Por um lado, poderíamos dizer que a professora entende a EJA como assistencialismo e por entender que os alunos são uns “coitadinhos” precisam ser ajudados. Por outro lado, o que pode estar presente no uso de si que faz a professora são seus valores do bem comum, a concepção que tem da EJA, que pode e deve extrapolar a transmissão mecânica de conteúdos e estar a serviço da vida, da possibilidade que estes trabalhadores têm se “ser mais” em todas as dimensões da pessoa humana. Mas o trabalho das professoras podem fazer da EJA local de construção de conhecimento a favor da vida e contra a desumanização?

Ainda nesse contexto, a professora 4 ressalta que ao trabalhar sobre melanoma e carcinoma, doenças cancerígenas que são frequentes em trabalhadores que se encontram expostos ao sol, ouviu dos trabalhadores alunos que a empresa deixou de lhes fornecer protetor solar²⁸.

²⁸ O protetor solar é um equipamento de proteção individual assegurado aos trabalhadores que trabalham exposto ao sol. Este direito está assegurado pela Norma Regulamentadora de Nº 15 do Ministério do Trabalho e

Instrução ao sósia

Professora 4

Sósia: Eles trazem exemplos pra sala de aula? Tem muitos casos de câncer de pele aqui?

Tem aqui mesmo na.... têm, eles contam que antigamente eles forneciam protetor solar. E nós já temos aí, eu estudei com eles foi no início do ano a constituição da pele e eles falaram que eles não estão mais dando, desde o início do ano passado. Então eles não fazem uso. Não compram. Não sabiam que era cumulativo, agora de tanto a gente explicar eles estão usando sabe? Pelo menos no rosto e braço.

Sósia: Antes mesmo a empresa fornecendo eles não usava?

Isso eles não sentiam necessidade. Sabe muitos falavam ah, ficar retocando, eles não viam necessidade de usar.

A professora 4 na instrução ao sósia diz: *Não sabiam que era cumulativo, agora de tanto a gente explicar eles estão usando sabe? [...] não sentiam necessidade. Sabe muitos falavam ah, ficar retocando, eles não viam necessidade de usar.* Esta fala traduz a importância do acesso ao conhecimento sistematizado na vida desses trabalhadores, e o quanto ele pode provocar mudanças positivas na compreensão do mundo e em suas ações. Se antes não usavam o protetor, com o trabalho desenvolvido pela professora viram que ele é um equipamento de proteção individual necessário e passaram a fazer uso. Percebe-se que a prática educativa da professora neste aspecto se “afirma como desocultadora de verdades escondidas” (FREIRE, 2001, p.79).

Por outro lado, se este conhecimento é significativo para os trabalhadores alunos e capaz de promover a sua mobilização para a atividade intelectual, bem como a sua mudança de postura individual e coletiva é preciso avançar. Faz-se urgente que o acesso ao conhecimento sistematizado e a aprendizagem de conteúdos que possuem significado para estes trabalhadores possam também provocar nas professoras e nos trabalhadores alunos um movimento dialético em que ambos consigam se perceber enquanto construtores de conhecimento e cidadãos com potencial para interferir, coletivamente, na realidade conforme recomenda a PPP da EAJA e Freire (1996),

Emprego na clausula 15.4.1 “A eliminação ou neutralização da insalubridade deverá ocorrer: a) com a adoção de medidas de ordem geral que conservem o ambiente de trabalho dentro dos limites de tolerância; b) com a utilização de equipamento de proteção individual”.

O conhecimento é um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, formação de conceitos, de transformação do mundo vivido e sempre provisório. Tal ação humana está atrelada ao desejo de saber, de aprender e de mudanças, porque o homem é um ser incompleto em busca do ser mais, ou seja, da sua humanização (GOIÂNIA, 2013, p.28).

Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que a de simplesmente nos adaptarmos a ela. (FREIRE, 1996, p85-86).

No que tange aos professores, vale sublinhar aqui o papel das universidades e faculdades na formação destes enquanto sujeitos capazes de pensar a realidade e nela intervir. Conforme Santos (2007, p.32), é preciso que os universitários, futuros professores “adquiram bagagem intelectual ampla, que lhes ofereçam condições para buscar saídas diante das incertezas e dificuldades.” Portanto, se por um lado é papel destas instituições formarem professores com sólida base teórica e conceitual, por outro é importante não perder de vista a dimensão dos estudantes e futuros professores enquanto sujeitos com capacidade para dialogar, opinar e se posicionar criticamente com base em conhecimentos conceituais tão necessários a docência. Porém, não se pode ignorar que o conhecimento, seja ele qual for é um processo humano, ou seja, uma produção social. Dessa maneira, é imprescindível na formação de professores o diálogo com as realidades das escolas e, sobretudo, com os o saberes produzidos pelos docentes. Neste sentido, Arroyo (2011), destaca a necessidade do trabalho e dos saberes dos trabalhadores professores serem incorporados ao currículo dos cursos de formação de professores.

“incorporar o trabalho e os saberes do trabalho no currículo poderá significar aos mestres e educandos o direito, a saber-se sujeitos desses direitos Preparar os docentes e educandos para fazer esse exercício de entender e se enriquecer com os saberes das situações de trabalho que vivem e viverão. Um papel que cabe aos cursos de formação de educadores e docentes (ARROYO,2011, p.111).

Porém, no extremo o que a professora 4 denuncia é um impedimento de seu trabalho, quando questionada pela sócia sobre a possibilidade dos alunos trabalhadores se organizarem e reivindicarem o protetor, já que este é um equipamento do qual eles têm direito. A professora 4 diz: *É outra dificuldade nossa aqui é isso. Você deve tomar cuidado para não pode agredir a empresa. Você entendeu? A gente não pode agredir a empresa, uma vez que se a empresa se sentir agredida pode fechar o atendimento.* Assim, a professora orienta a sócia a não deixá-la em maus lençóis. Durante o período em que estivemos neste atendimento pude sentir um mal estar expresso pelas professoras em relação a certos encaminhamentos que

envolviam o trabalho delas e sobre os quais sequer eram consultadas. Nesta direção, a professora 3 ao instruir a sua sócia diz:

Como educação física está bastante complicada a parte prática eu já tinha programado, por exemplo, hoje pra gente fazer uma atividade externa. Só que como choveu não vai dar, os bancos estão molhados. . Então amanhã provavelmente você poderá fazer uma atividade externa com eles (Instrução ao sócia, professora 3).

Esta professora desenvolvia suas aulas de ed. física no auditório, porém foram avisadas que este não poderia ser mais usado pelas professoras e alunos. As professoras ficaram angustiadas com a situação, pois era no auditório que realizavam as atividades em grupo, uma vez que as salas de aula são pequenas. Conforme dito pela professora 4 é angustiante não poder contribuir e orientar os trabalhadores para que se organizem e busquem seus direitos. Também a professora 3 afirma estar complicado desenvolver a sua disciplina. O que se percebe é que normas explícitas e implícitas da empresa tentam impedir o desenvolvimento de um trabalho crítico que vise intervenção e mudança no viver dos trabalhadores alunos. Frente a esse desafio político-pedagógico Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996, p87) afirma que “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”

A situação de trabalho vivida por essas professoras é complexa. No que se refere à PPP da EAJA, esta propõe que o trabalho pedagógico seja orientado por uma perspectiva de educação crítica e libertadora. Propõe que o professor dialogue com os alunos a partir de seus saberes adquiridos no trabalho, na igreja, na família, enfim em todas as instituições formadoras das quais participam. No caso específico deste atendimento, ao realizar este diálogo o professor se vê envolvido em uma situação que extrapola a sala de aula.

Conforme Amigues (2004, p.51) “considerar a atividade como unidade de análise é uma tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho”. Trabalhar nessa organização e dialogar com os alunos significa também adentrar no terreno das relações de poder existentes na empresa. Frente a essa problemática a professora 4 se vê impedida em sua atividade: *sinto que o meu papel não foi totalmente cumprido. A professora afirma: se eu adentrar muito no terreno da empresa o atendimento pode ser fechado*. Desta forma, analisando o que cada professora coloca de si no trabalho não se pode falar em descompromisso das professoras com o trabalho de ensino.

Diante do exposto pelas professoras confirma-se a necessidade de ir à situação de trabalho, não só ir, mas ouvir aqueles que estão lá e realizam o trabalho, confrontar-se com a singularidade das situações, “levar a sério o trabalho que acreditamos ser simples”

(DURAFFOURG, 2010, p.67). As professoras vivenciam e gerenciam contradições no dia a dia do trabalho de ensino. Precisam estar atentas a PPP da EJA, às normas do coletivo de trabalho, às normas visíveis e às invisíveis da empresa, aos direitos do aluno, ao seu papel de professora que deve ser capaz de construir mecanismos que levem os alunos a acessar o conhecimento sistematizado, aos seus valores, aos seus saberes. É, de acordo com Alves (2010) uma dramática que envolve estas professoras por inteiro.

A atividade é sempre debate de normas. Uso de si por si e o uso de si pelos outros. Esta arbitragem se encontra intimamente relacionada àquilo que este meio vale para a pessoa e como ela se sente nesse meio no qual labora. Como ela se reconhece nesse meio, “um meio no qual ela possa fazer valer, mais ou menos, um certo número de suas formas de vida” (SCHWARTZ, 2010, p.213). É possível depreender que as professoras sentem que a educação e o trabalho por elas desenvolvido não é valorizado pela instituição. É possível também inferir que sentem falta de um suporte pedagógico por parte da SME. A empresa apesar de se abrir para o atendimento não parece percebê-lo e nem tratá-lo como um direito.

Se, conforme vimos, o atendimento iniciou-se numa gestão da prefeitura de Goiânia que buscou por meio de ações integradas valorizar a educação e garantir o respeito aos direitos do trabalhadores (SANTOS, 2007; GOMES, 2011), pode-se dizer que o atendimento permanece na empresa, mas que não ocupa centralidade nas suas políticas e nem nas da SME de Goiânia, que não tem mantido diálogo com as professoras e nem com a gestão da instituição sobre as problemáticas vividas por estas no *lócus* de trabalho. Assim, o que se mantém é a idéia de uma aparente processo de democratização e respeito aos direitos do trabalhador aluno.

Conforme Frigotto (2013, p.1), “Cidadania política significa ter os instrumentos de leitura da realidade social que permitam ao jovem e ao adulto reconhecer seus direitos básicos, sociais e subjetivos e lhes confirmam a capacidade de organização para poder fruí-los”. Com esta compreensão pode-se afirmar que, por parte da instituição, existe um discurso da educação enquanto direito do trabalhador, mas desde que o conhecimento adquirido por estes trabalhadores não interfiram no andamento da empresa, não questionem as decisões tomadas pelos chefes mesmo quando estas ferem diretamente os seus direitos. A SME como responsável pela elaboração e pela efetivação da PPP da EAJA, não pode se furtar a discutir constantemente, com os responsáveis pela instituição o direito dos trabalhadores a educação, bem como esclarecê-los sobre as concepções de educação, de homem e de sociedade defendidas pela PPP da EAJA.

Na distância entre as prescrições da PPP da EAJA, fundamentada numa perspectiva de educação dialógica, crítica e emancipatória e o trabalho real dessas professoras há muito a ser percebido e problematizado pela gestão da empresa, pela escola a qual a extensão pertence, pela gestão da EAJA na SME de Goiânia, pelas professoras e pelos trabalhadores alunos. Portanto, aqui não cabe encontrar “culpados”, mas existe [...] “a necessidade de ir ver de perto como cada um não apenas “se submete” - entre aspas- mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho [...]” (SCHWARTZ, 2007, p.26).

Dito isto, ações consequentes no sentido de potencializar o coletivo de professoras e alunos trabalhadores pode ser um caminho para o entendimento, assunção e avanço dos trabalhadores, professoras e alunos “como produtores de saberes, culturas, modos de pensar. Como sujeitos de história” (ARROYO, 2013, p.139). Só assim pode-se pensar no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que, efetivamente, garanta aos trabalhadores alunos o direito de conhecer e compreender o processo histórico político cultural e econômico que tenta reduzi-los a condição de subcidadãos (ARROYO, 2011).

Percebe-se nesta organização um trabalho coletivo enfraquecido, a falta de vínculos profissionais, de valores comuns que possam nortear o trabalho das professoras nessa empresa. As professoras sofrem constrangimentos na empresa, mas não conseguem se articular coletivamente para enfrentá-los e embora os trabalhadores alunos, a partir de seus questionamentos, gritem por outros conteúdos e por outra organização das aulas as professoras silenciam-se, pois se sentem “impotentes” e “angustiadas” frente a questões que fogem do seu alcance.

Se der tempo de de.....aí também tem uma coisa na 5ª série você deve ficar atenta. Porque, muitas vezes, você está falando, falando aí você percebe que eles estão assim....como quase todos são trabalhadores da empresa se aconteceu alguma coisa aqui, exemplo, algum tipo assim de ...(a professora da uma pausa) o salário que eles percebem que foi cortado alguma coisa, algum benefício que eles tinham, ou então que foi cobrado determinadas coisas, cobraram duas vezes. Então, se você perceber que olharam um pro outro, conversaram alguma coisa assim, você para. Para, porque não adianta você tem parar, o aluno enquanto você não chegar e falar gente o que é que está acontecendo? O que aconteceu aqui hoje na empresa? Se percebeu assim alguma discriminação nas relações de trabalho, porque aqui elas são tensas demais. Aqui é um sofrimento pra esses alunos, esses trabalhadores. Então aí não adianta você ir pra frente, você tem que parar e ouvir o que está acontecendo, se você puder dar uma contribuição você dá, mas você tem que parar e ouvir porque senão não adianta (Instrução ao sócio, professora 1).

É possível inferir que frente às dramáticas por elas vivenciadas, estas não têm encontrado no coletivo subsídio para enfrentá-los. Embora relatem tentativas de construção de alternativas, elas são isoladas e não seguem sistematicamente critérios de pesquisa, discussão

e sistematização do trabalho desenvolvido. Fato é que embora não discutam coletivamente, vão construindo e cristalizando experiências e saberes no trato com a modalidade que podem tanto ser formadores quanto deformadores.

Nas entrevistas e nas instruções ao sósia as professoras demonstram em vários momentos uma preocupação com a aprendizagem dos alunos que perpassa a atividade de todas e que, em alguns momentos, elas discutem e tentam realizar trabalho em parceria como pode ser observado na instrução da professora 3:

Então, tem hora que você estará trabalhando Arte e vai ter que ir lá em ciências, em História, as vezes, sem perceber. A professora que está ouvindo diz: acontece demais – fazem perguntas que tem haver com outras disciplinas e a gente tenta responder. Então você pesquisa, conversa com o colega da área. Às vezes eu tenho facilidade em alguma coisa. Por exemplo, uma atividade que a professora de matemática deixou eu explico porque eles gostam. Eles gostam disso, então às vezes, é muito mais proveitoso eu estar do lado auxiliando em algo que eles estão querendo do que estar com uma coisa que naquele momento ali não vai ser tão proveitoso sabe? Então eu percebo que isso aqui pra eles é de fundamental importância a gente ter essa sensibilidade. Você precisará estar atenta a estas questões. (Instrução ao sósia, professora 3).

Ainda sobre a possibilidade de desenvolvimento do trabalho coletivo, em nossas idas ao atendimento, nas conversas e observações pude vê-las conversando sobre o reagrupamento. O reagrupamento é um momento em que buscam trabalhar, leitura, interpretação, verbalização, escuta e a escrita de maneira coletiva. Todos os alunos juntos e todos os professores também. O fragmento de entrevista abaixo revela que este momento possuía para as professoras bastante significado. Pode-se dizer que este se configurava para elas como um momento prazeroso.

No reagrupamento a gente senta e aí a gente trabalha a leitura e a escrita que é orientação também da secretaria e aquilo que o aluno mais precisa. É leitura, escrita e interpretação. Todos os professores focam nisso. Nesse momento a gente senta, a gente elabora, quer dizer erramos porque o aluno que devia fazer isso, mas a gente escolhe o livro, a gente escolhe se é conto, se é crônica, então a gente trabalha diversos tipos de texto com os alunos pra eles terem a dimensão das diferenças textuais de gênero. Então, é outra coisa, isso aí a gente faz em grupo, realmente a gente faz esse trabalho em grupo e faz o reagrupamento conforme planejamos. A gente planeja e trabalha no grupão a leitura e interpretação. Depois a gente trabalha em grupos pequenos as dificuldades. É hora da produção, todo reagrupamento ele tem leitura em voz alta, ele tem leitura silenciosa porque os autores da lingüística estão sempre a falar que é ler, ouvir, falar então envolve todos os sentidos. A gente tem essa preocupação em ouvir o aluno. O colega ouvir o outro, ouvir o professor. [...] a gente tenta essa dinâmica em grupo, a gente faz um círculo então cada aluno vai lendo porque nesse momento é muito bacana porque o aluno percebe. Aqui tem aluno que não sabe ler direito ele fica juntando as palavras, tem aquele que já lê fluentemente e esse momento é importante porque eles percebem que existem diferentes níveis de aprendizagens, que uns estão mais adiantados, outros menos e aí a gente tem toda aquela preocupação de esperar aquele que está soletrando ali, porque essa é a nossa realidade, para eles perceberem isto. E isso eu acho que é um

momento bacana. Outro momento muito bacana, que eu acho que o reagrupamento apresenta, é o momento que eles vão falar sobre o texto, quando vão interpretar o texto. Quando a gente questiona e aí então eles começam a falar. Muitos apresentam depoimento, eles falam: eu tinha tanto medo de ler em voz alta, eu tinha tanto medo de falar, mas eu agora estou melhorando nisso e agora eu não tenho medo mais, eu vou lendo de qualquer jeito mesmo assim sem dar muito conta, mas eu não desisto eu não tenho vergonha mais, então aos poucos a gente vai criando assim, a gente vai rompendo, a gente nem percebe, eles vão rompendo com a.....(pausa) e aí a gente termina esse reagrupamento depois desse momento de reflexão, de questionamento termina com a produção deles referente aquilo que a gente estudou. Referente ao texto que a gente trabalhou. E então, de certa forma a depois desse momento cada um olha a temática não existe aquela coisa de sentar junto e fazer um projeto não. Porque é ainda é um desafio sabe a gente trabalhar em grupo, pegar esse momento que a gente tem aqui pra estudar, sabe é um desafio ainda (Professora 1, entrevista). Aqui a gente sempre sabe o que a outra esta trabalhando. Esta sempre acompanhando porque tem essa proximidade. A gente prepara algumas coisas juntas, por exemplo, a gente planeja e trabalha o reagrupamento todas juntas. Então na escola onde não existe isso é muito difícil de acontecer, até porque o momento que você tem pra falar com o seu colega é o momento do intervalo que são quinze minutos (Professora 5, entrevista).

Conforme pode ser visto, as professoras demonstram contentamento com o trabalho realizado no reagrupamento e diz que nele existe envolvimento de todas as professoras. A professora diz que é orientação da secretaria, mas que percebem que é também aquilo que os alunos mais precisam. Talvez esteja aí o motivo do engajamento das professoras no desenvolvimento desta atividade. Veem sentido na atividade, sentem que os trabalhadores alunos se desenvolvem, aprendem a ler, a interpretar o texto, a escrever, a respeitar as diferenças, se encorajam na busca do conhecimento, percebem que são capazes.

O reagrupamento trata-se, porém, de um trabalho pontual o qual se encontra suspenso, pois a última vez que as professoras o planejaram não conseguiram realizá-lo por falta de espaço físico. Desta forma, pode-se afirmar que o trabalho pedagógico segue fragmentado. Conforme Schwartz (2010), trabalhar em equipes, desenvolver um trabalho coletivo requer uma sinergia das competências profissionais do coletivo. É preciso entender que essas professoras em função de suas histórias de vida, de suas experiências profissional e pessoal, de seus conhecimentos referentes a EJA, de suas relações com os alunos trabalhadores, entre outros aspectos, são diferentes, possuem perfis diferenciados e podem contribuir, assumindo suas responsabilidades no coletivo tendo este perfil respeitado. Schwartz (2010, p.218), salienta que “a partir do momento em que o meio tem valor para você, todos os ingredientes da competência podem ser potencializados e desenvolvidos”.

No decorrer das instruções ao sócio as professoras demonstraram que durante as aulas estão sempre atentas à escuta dos alunos, reconhecem seus gestos quando estão impacientes, desinteressados ou que não estão entendendo. Elas mantêm com os trabalhadores uma relação muito próxima, conhecem as dificuldades e potencialidades de cada um e, assim, conseguem

administrar conflitos, atendê-los em suas necessidades e diferenças. Em conformidade com Arroyo (2013), nota -se que os trabalhadores alunos ao chegarem à sala de aula com suas experiências de trabalho, de dificuldades vividas em experiências escolares descontínuas, nos limites da desumanização provocam as professoras a assumir a dimensão do educar. Esses alunos provocam nas professoras um aflorar de saberes sobre a EJA e sobre o trabalho nesta modalidade.

Você vai às carteiras, vai ficar o tempo todo circulando nas carteiras. Porque eles sempre têm muitas dúvidas. Aí você vai à carteira de um da uma força lá, olha na outra carteira se estiver fazendo alguma coisa errada você explica, vai ajudando. Se o A estiver na sala vai te chamar o tempo todo. Responder tudo alto vai pensar alto, aí você tem que dar um jeito de contornar isso aí para não atrapalhar tanto os outros. Provavelmente o Elton vai terminar primeiro então você já deixa outra atividade preparada pra ele. A V e o W provavelmente vão fazer juntos vão ficar trocando idéias e só vão te chamar de vez em quando. Não passe atividade muito longa. Se passar atividade longa fica de uma aula pra outra e não é bom porque na próxima aula pode ser que uns não venham (Instrução ao sósia, professora 5).

Isso você tem que ter um joguinho de cintura. Eu não estou falando que eu tenho não. Mas já estou acostumada com os alunos. Conheço os detalhes, tem um que começa a passar a mão na cabeça. Que ta meio sem paciência. A professora que está participando diz: Olha no relógio. Isso, só que a gente vai trabalhando essa ansiedade da gente também. Porque tem horas que o aluno deixa a gente ansiosa... (Instrução ao sósia, professora 2).

Então assim você vai trabalhar a letra, vai fazer essas discussões, qualquer assunto, qualquer pergunta que eles fizerem mesmo se for fora da letra responda. Se você não conseguir diz que vai pesquisar e traz a resposta. Eles gostam muito disso (Instrução ao sósia, professora 3).

O V é um aluno que sempre faz umas perguntas assim, por exemplo, em tempo de eleição, sobre política, fala professora, a senhora viu o que aconteceu hoje? Então ele sempre traz e eu sempre dou uma parada e e discuto o que ele traz e, muitas vezes, o que ele traz tá relacinado a vida cotidiana e a política mesmo. Outras vezes além de conversar eu trago no outro dia um texto para mostrar que aquela preocupação pode ser trabalhada e discutida. Então trago um texto pra trabalhar estas questões (Instrução ao sósia, professora 1).

Os trabalhadores alunos se fazem presentes na sala de aula por inteiro, com seus saberes e vivências. Se a escola não se abre para discutir as suas necessidades ele não se reconhece nela. No entanto, estas discussões não podem se resumir a paradinhas sem consequências pedagógicas para eles contarem o que estão vivendo. Sobre isso Freire (1992, p118) alerta que “o diálogo não pode converter-se num “bate papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e alunos”. Conforme foi dito pelas professoras é preciso pesquisar para dar respostas, é preciso buscar textos e autores que aprofundem o assunto.

No trabalho de ensino e ao abrir-se para a participação e escuta dos alunos as professoras vivenciam conforme Alves (2012, p.4) “*variabilidades* de toda ordem– dos contextos e das pessoas – e isto configura uma sorte de imprevisibilidade de toda situação de

trabalho”[...]. No caso da educação de jovens e adultos, as professoras atendem sujeitos com trajetórias de vida e de trabalho marcadas pela exploração, pelo desrespeito aos seus direitos sociais, mas que não são sujeitos passivos no mundo. São sujeitos que carregam consigo saberes, que questionam e que buscam a escola como espaço de aprendizagem. Assim, nas salas de aula da EAJA, enquanto espaço de convivência de sujeitos diversos, com diferentes percepções do mundo e de relações com o outro, as variabilidades a serem geridas pelas professoras são diversas e abrem espaço para florescer saberes, gestos, valores, que elas revelam nas instruções ao sósia.

Não passe atividade muito longa. Se passar atividade longa fica de uma aula pra outra e não é bom, porque na próxima aula pode ser que uns não venham e que venham outros. Você tem que ter o cuidado de estar sempre recordando, porque eles faltam aula e esquecem muito. [...] vão te chamar o tempo todo. Você tem que ter paciência (Instrução ao sósia, professora 5).

Se em todas as aulas sai algo diferente do programado a professora precisa gerir, se o aluno chama a professora o tempo todo ela tem que dar atenção, mas precisa saber contornar a situação daquele que fala alto, pensa alto e atrapalha os colegas, o que gera uma situação de conflito na sala. A professora sabe que determinado aluno termina primeiro e por isso prepara outra atividade pra ele. É preciso escutar o aluno, mas estar atenta para não deixar que somente um participe. A professora deve contornar essa situação. Percebem nos gestos e pelas conversas dos alunos quando algo na empresa está incomodando e diz: aí não adianta. Você tem que dialogar com eles sobre o assunto. Assim, na atividade de ensino as professoras envolvem-se por inteiro, corpo, emoções, saberes de experiência, saberes conceituais. Tudo isto é colocado em sinergia para conseguirem gerir a sala. Essas e outras dimensões do trabalho geralmente são invisíveis aos olhos dos gestores, pesquisadores e até mesmo das professoras. Para Schwartz (2011, p.31) “todo ‘trabalho’ comporta uma parte invisível provisória, na espera de uma eventual elucidação, e uma parte irredutivelmente enigmática”.

O trabalho destas professoras conforme foi apresentado, comporta dimensões visíveis tais como o espaço onde se localiza a organização com seus condicionantes e possibilidades, as leis e diretrizes que regulamentam a EJA nacionalmente, a PPP da modalidade que traz orientações teórico metodológicas quanto a organização administrativa e pedagógica da escola e do trabalho docente, o PPP da escola, o nível de formação profissional das professoras, normas antecedentes, entre outros. Porém, de acordo com a afirmação anterior de Schwartz (2011), a dimensão invisível do trabalho dessas professoras ao ser elucidada revela que as prescrições, embora importantes, são sempre insuficientes para dar conta da complexidade do trabalho docente. Na distância entre o prescrito e o real a subjetividade, “o

corpo si” ganha expressão, ou seja, “alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (SCHWARTZ, 2010, p.44).

No trabalho de ensino, ao fazer uso de si por si e pelos outros, as professoras ora se distanciam, ora se aproximam dos princípios apontados pela abordagem ergológica e pela pedagogia freireana. Entre esses princípios pode-se citar: ter como ponto de partida para prática pedagógica e para a apreensão dos saberes do trabalho a realidade concreta, estar aberto para a escuta e para o diálogo, preparar as aulas, do ponto de vista teórico e metodológico, colocando em dialética os saberes dos alunos e os saberes escolares, entre outros.

Assim conforme as idéias de Arroyo (2013), Freire (1992) e Schwartz (2010), é preciso reconhecer que os trabalhadores jovens e adultos da EAJA e as professoras desta modalidade são sujeitos inacabados em permanente construção, que ao viverem suas experiências de vida no trabalho, na escola, na família, se formam e deformam. A construção de políticas educacionais que dialogue com os sujeitos que realizam o trabalho, reconhecendo-os como fazedores de história pode ser uma pista para o engajamento dos professores e dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, isso levanta questionamentos que envolvem dimensões que extrapolam a sala de aula entre os quais: como a DEF-AJA e o Centro de formação dos professores tem orientado a gestão dos momentos de estudo nesse espaço de atendimento da EAJA? Como as formações iniciais contribuem na formação de professores autônomos, capazes de se auto-organizarem nas escolas como professores pesquisadores? Até que ponto o momento coletivo tem sido um espaço onde as professoras possam expressar o que pensam e de fato e tomar decisões coletivas? Como a SME acompanhou e contribuiu na formação do coletivo responsável pelo desenvolvimento de uma proposta alternativa e inovadora, a única experiência de atendimento de 5ª a 8ª série dentro de uma instituição pública? Como o trabalho é abordado nas formações de professores, tanto na inicial como na continuada? Como as professoras se sentem nesse meio de trabalho? Como propor que professoras organizem o trabalho pedagógico a partir dos saberes dos trabalhadores e não propor políticas de formação continuada que também reconheçam os saberes produzidos pelas professoras?

Os desafios estão postos, enfrentá-los e intervir não é tarefa que cabe não só aos professores, mas aos alunos, a gestão da empresa, à SME, aos pesquisadores e a todos os envolvidos na construção da EAJA. Finalmente, este capítulo convida a todos os responsáveis pela EAJA a deixar-se interrogar pelo ponto de vista de quem trabalha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a compreender como os professores da EAJA apreendem em suas práticas pedagógicas, os saberes de experiência de trabalho dos trabalhadores alunos de turmas de 5ª a 8ª série dessa modalidade. O percurso da pesquisa foi realizado tendo como referencial teórico a Ergologia e a Pedagogia freireana, bem como pesquisadores do campo da EJA e trabalho e educação. Para responder a indagação da pesquisa, além do referencial teórico já explicitado, utilizamos análise de documentos, entre os quais a Proposta curricular do MEC para o segundo segmento, livros, pesquisas e artigos de estudiosos da modalidade, acessamos sítios que tratam da EJA com destaque para o do Fórum Goiano de EJA, procurando acessar parte do conhecimento conceitual sobre a modalidade, bem como sobre o trabalho na perspectiva ergológica. Procuramos nesses estudos o “alimento” fundamental para ir ao campo de pesquisa, à situação concreta de trabalho das professoras da EAJA com a abertura necessária ao pesquisador que busca compreender conforme Schwartz (2010, p.34) “o que é a vida, a vida no trabalho”.

Em nossas idas à escola, com o objetivo de compreender como as professoras realizam o diálogo com as experiências dos alunos trabalhadores, utilizamos como instrumentos a observação, entrevistas e a instrução ao sócio, por ser este último um dispositivo metodológico coerente com a abordagem ergológica. Iniciamos o estudo com a crença de que este espaço seria *lócus* propício para a efetivação da proposta da EAJA, no que tange as possibilidades de diálogo entre os saberes escolares e aqueles (re) criados no trabalho e em outros espaços nos quais os trabalhadores participam. Tanto a Proposta Político Pedagógica da EAJA, quanto o PPP da organização estudada afirmam que os alunos desta modalidade são adolescentes, jovens e adultos trabalhadores, alguns atuando em trabalho formal e outros na informalidade.

No desenvolvimento desta dissertação alunos e professoras são reconhecidos como trabalhadores e, portanto, como sujeitos inacabados, inconclusos, vivendo em um mundo também inacabado por ser histórico e passível de ser mudado, transformado, reconstruído. (FREIRE, 1992) Foi com este olhar que num primeiro momento realizou-se uma reflexão sobre os alunos e professores da EAJA. Para tal recorremos às pesquisas sobre os jovens, adultos e idosos que frequentam essa modalidade e sobre os professores que nela atuam procurando demonstrar o contexto social, político e econômico em que se encontram inseridos com seus condicionantes, mas também enquanto sujeitos de atividade humana e, por isso, “seres de transformação e não de adaptação” (FREIRE, 2001, p.23).

Utilizando os aportes da Ergonomia Francesa, da Ergologia, da Pedagogia freireana e dos estudos de Bernard Charlot sobre a relação com o saberes, optamos por abordar o trabalho enquanto atividade humana, espaço onde os sujeitos debatem normas, gerem situações, criam e recriam saberes a partir de sua singularidade, de seus valores e saberes individuais e coletivos, e para a EJA enquanto direito e espaço de possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos escolares e de formação de um sujeito autônomo e não como mera reprodutora de força de trabalho alienada para o capital.

Tendo em vista a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mas também considerando a importância das prescrições e dos conceitos como produção histórica e necessários para a compreensão do trabalho desenvolvido pelas professoras, realizou-se a leitura da PPP da EAJA. Foi possível identificar que o trabalho se apresenta na PPP da EAJA como um eixo articulador do currículo e que a proposta reconhece a dupla dimensão do trabalho enquanto trabalho abstrato e trabalho concreto. Nesse propósito, afirma que os alunos trazem para a sala de aula saberes das experiências de trabalho que devem ser o ponto de partida para organização das aulas. Para tanto, em conformidade com Freire (1987), afirma que o diálogo é elemento fundante de qualquer prática educativa que reconheça o aluno como sujeito. Portanto, deve iniciar-se na busca dos conteúdos a serem trabalhados e perpassar por todo o processo pedagógico.

Entretanto, na situação concreta da organização pesquisada ganha destaque nos depoimentos das professoras o caráter alienante do trabalho e as condições de exploração em que se encontram os alunos trabalhadores. O que pode ser confirmado nas referências feitas aos alunos como “coitadinhos” e quando se afirma que “eles estão acostumados a não ter nada mesmo”. Embora esta pesquisa reconheça e saiba ser necessária a discussão da dimensão abstrata do trabalho na sociedade capitalista, acredita que no que tange a PPP da EAJA e ao trabalho pedagógico considerá-lo também como “matéria estrangeira” (SCHWARTZ, 2008, p.42) como local onde homens e mulheres vivem e fabricam conhecimentos pode ser um ganho para a EAJA. Nessa ótica, o professor e o aluno trabalhador passam a ser reconhecidos como sujeitos detentores de uma riqueza “de experiências e saberes produzidos em situação de trabalho, na qual se fundem e, ao mesmo tempo, se separam trabalho intelectual e manual, criação e destruição” (FISHER; FRANZOI, 2009, p.35).

Organizar o trabalho pedagógico a partir dos saberes de experiência dos sujeitos, requer clareza conceitual e metodológica sobre que saberes comporta uma experiência e como apreendê-los para fazê-los dialogar com os saberes escolares. Como tornar as experiências vividas pelos alunos em experiências de fato formadoras? Como apreender os saberes que são

construídos pelos alunos nas situações de trabalho? De fato, a organização de aulas que dialoguem com os saberes dos trabalhadores alunos adquirem para eles significado e os mobilizam para a atividade intelectual (CHARLOT, 2013).

No que diz respeito aos saberes de experiência com base em Aranha (2003), Schwartz (2010), Cavaco (2009) e Freire (1996), ressalta-se a necessidade da PPP da EAJA aprofundar a análise deste conceito, pois, para Cavaco (2009) ele é usado de maneira frequente sem precisão teórico. Os saberes de experiência não são facilmente verbalizados, é preciso considerar que o sujeito “é um todo e nesse sentido também seu o corpo vive experiências, e acumula saberes, gestos, entonação da voz, postura, sinalizações, olhares, entre outros.

Na fala das professoras foi possível perceber que os trabalhadores alunos e suas experiências de trabalho e de vida não têm, de forma sistemática, ocupado centralidade na organização coletiva do processo pedagógico e na seleção dos conteúdos. Isto se confirma quando estas afirmam trabalhar assuntos de interesse dos trabalhadores, mas não abandonar os conteúdos. Esta afirmativa é incoerente com as metodologias de temas geradores, eixos temáticos e de projeto de trabalho/ ensino aprendizagem apontadas, pela PPP da EAJA, como coerentes com a concepção de educação desta modalidade. Assim, entende-se que na EAJA organizar o currículo a partir de pesquisa e diálogo com os alunos não significa não trabalhar os conteúdos, mas sim torná-los significativos para o trabalhador aluno.

Por outro lado, as professoras demonstram que suas aulas não se caracterizam pela mera exposição dos conteúdos, elas questionam os alunos, abrem espaço para que participem durante as exposições, exercitam a capacidade de escuta, e como já foi exposto, em alguns casos aprofundam o conteúdo articulando os saberes adquiridos na atividade de trabalho ao conhecimentos escolares.

Evidencia-se nos depoimentos das professoras que o aluno se interessa pelo conteúdo quando este tem sentido para ele. Quando a aula é organizada de modo a promover um movimento dialético, que reconhece o saber que o aluno traz e que realiza o diálogo entre este e o conhecimento escolar, o aluno (re) constrói o conhecimento e o incorpora à sua vivência e visão de mundo. É o que pode ser percebido no que se refere ao uso do protetor solar. O conhecimento escolar discutido e trabalhado pela professora articulado a situação vivida pelos trabalhadores - exposição aos raios solares - levou a turma a compreender os fatores que desencadeiam o câncer de pele e a e mudaram seu comportamento em relação ao uso do protetor solar. Aqui se percebe que a discussão contemplou uma mudança na qualidade de vida dos alunos trabalhadores.

Foi também objetivo desta pesquisa contribuir na reflexão sobre os saberes de experiência do trabalho e indicar perspectivas e dispositivos teórico-metodológicos de análise do trabalho que contribuam com a prática pedagógica na EAJA e também nos espaços de formação dos professores dessa modalidade, uma vez que o conhecimento produzido pelos docentes nas suas experiências no ensino, principalmente da educação básica, não são reconhecidos nos currículos de formação e, conseqüentemente, os professores não são percebidos como sujeitos de conhecimentos. “Os conhecimentos produzidos no trabalho humano não são reconhecidos” (ARROYO, 2013, p.83).

Com esse intuito, fizemos uma discussão sobre princípios que devem nortear qualquer prática formativa que busque apreender os saberes de experiência de trabalho e fazê-los dialogar com os saberes conceituais. Nesta perspectiva, tanto o diálogo freireano com vistas à organização do currículo, a partir dos saberes de “experiência feita” dos alunos, quanto Schwartz (2010), a partir do Dispositivo Dinâmico de Três Pólos, destacam como elementos fundamentais para que este diálogo aconteça os seguintes pontos: o reconhecimento do outro e de si como ser inacabado, que se constroem e reconstroem nas diversas relações que estabelecem no mundo e com o mundo, a capacidade de escuta do outro e do que ele traz de sua atividade concreta, postura ética responsável e comprometida, competência técnica e pedagógica, rigorosidade na construção do conhecimento, humildade e valores capazes de contribuir na criação de um espaço pedagógico promotor de diálogo entre os saberes de experiência e os saberes conceituais com vistas a novas aprendizagens.

Por outro lado, foi possível verificar que a atividade de trabalho destas professoras comporta desafios que exigem delas gestão, arbitragem, tomada de posição e que influenciam no desenvolvimento do trabalho em sala de aula: falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas professoras e da EAJA como um direito dos trabalhadores por parte da instituição; falta acompanhamento e subsídios teórico metodológico por parte da SME, haja vista ser esta uma experiência ousada que exige das professoras um trabalho inovador; falta de articulação entre a SME e a instituição com relação ao trabalho pedagógico proposto na PPP da EAJ; falta de espaço físico para desenvolvimento de atividades em grupo e para estudo; sensação de cerceamento no desenvolvimento das aulas, ausência da gestão da escola a qual a organização é ligada administrativamente, entre outros. São questões invisíveis nas prescrições, mas que interferem no trabalho das professoras. É preciso dizer que organizar metodologicamente o trabalho pedagógico a partir dos saberes dos alunos requer condições objetivas para que isto aconteça.

Finalmente, a PPP da EAJA apresenta avanços significativos em relação à concepção da educação de jovens e adultos como direito, a concepção de homem, conhecimento, trabalho, currículo, bem como a garantia de carga horária para estudo e planejamento em horário de trabalho, a permanência dos professores em uma única escola, organização diferenciada para atendimento ao aluno, entre outros. Porém, esta pesquisa acredita ser significativo para esta modalidade o diálogo com novos aportes teóricos que estudam o trabalho, tais como a Ergologia e a Ergonomia Francesa, que pode contribuir para o alargamento das discussões sobre o trabalho e colocar no cerne das políticas e das propostas da EAJA o trabalho do professor a partir de seu ponto de vista. Faz-se urgente retirar o trabalho dos professores do esquecimento e de constituir no interior das escolas momentos formativos e dialógicos em que os professores, ancoradas em uma base conceitual possam compartilhar seus saberes, suas dramáticas, as experiências, as fragilidades, os valores e os desafios enfrentados, tendo por parâmetro os princípios e valores apontados pela ergologia e pelo diálogo freireano um vez que:

Se o formador não se interrogar sobre como praticar sua profissão; se ele não procurar fazer emergir as potencialidades de saberes e de valores que germinam no meio de trabalho, confrontando-os com seus próprios saberes de que ele pode medir o valor e os limites; então ele reforçará os movimentos de recuo, de individualismo de desconstrução de solidariedades, que os meios de trabalho carregam também em germe. (SCHWARTZ, 2008, p46).

A construção no interior das escolas destes espaços de discussão, sistematização e construção de saberes sobre a EAJA pode favorecer o fortalecimento do coletivo de professores e o trabalho interdisciplinar, haja vista que na fala das professoras ficou evidente um certa uma certa fragilidade do coletivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. de. *Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: os caminhos do trabalho e da Educação na prisão*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Goiânia, 2009. 162 f.

ALVES, Wanderson.F. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papirus, 2010.

_____. Experiência profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/295.pdf>>, acesso em: 01/05/2014

_____. Pesquisa sobre trabalho e saber docente no Brasil: perspectivas metodológicas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, p. 229-239, jan./jun. 2010.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>, Acesso em: 02 jun. 2013.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato.

ARGUMENTUM, Vitória, v. 2, n. 2, p. 09-15, jul/dez. 2010.

ARANHA, A. V. S. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, NETE/FAE/UFMG, v.12, jan/jun. 2003.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos*, v. 1, n. 0, p.1-18, ago. 2007.

_____. *Currículo, Território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. *Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos*. Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autentica SECAD/MEC? UNESCO, 2006.

BATISTA, Matilde; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. vol. 16, n. 1, p. 1-8. 2013.

BORGES, Ângela. Mercado de trabalho: Mais de uma década de precarização, In: DRUCK, Graça; FRANCO Tânia. (Org.). *A perda da razão Social do trabalho: terceirização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BRASIL. IBGE: censo demográfico 2010– educação e deslocamento. Resultado da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/pdf/tab_educacao.pdf>, acesso em: 07 jul. 2014.

_____. IBGE. Sinopse do Censo Demográfico 2010 . População residente, por sexo e grupos de idade, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=12>> acesso em :20/08/2015.

_____. Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000. Promulga Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação, concluídas em Genebra, em 17 de junho de 1999. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 2000b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3597.htm>. Acesso em: 29/11/2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, Censo Escolar da Educação Básica 2013: *resumo técnico*. Brasília: O Instituto, 2014.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 3.214, de 08 de junho de 1978

Norma Regulamentadora. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A47594D040147D14EAE840951/NR-15%20%28atualizada%202014%29.pdf>>, acesso em 16 out. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos. A avaliação da EJA no Brasil: *insumos, processos, resultados*. Brasília: 2015. 56 p.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, na formação inicial e continuada com ensino fundamental*. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 22/2/2015.

_____. *Estatuto do idoso: lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: 2004.

BRITO, Jussara. Trabalho Prescrito. In: PEREIRA, B. I; LIMA, C.F.J.(org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>, acesso em: 15 dez. 2014.

CALIXTO, D. T. R. *Temas geradores: uma prática em construção na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2004. 170 f.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola. In: MACHADO, Maria Margarida

- (org.). *Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Goiânia, 2007.
- CASTRO, R. P. Trabalho abstrato e trabalho concreto. In: *Dicionário da Educação Profissional em saúde*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/traabstracon.html>>, acesso em: 22 out. 2014.
- CARDOSO, Adalberto M. *Ensaio de Sociologia do mercado de trabalho brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- CAVACO, C. (2009). Experiência e Formação Experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação UNISINOS*, v.13, n. 3, p. 220-227, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/educacao_v13_n3/art04_cavaco.pdf>, acesso em: 19 mai. 2014.
- CALDEIRA, A.M.S; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/328.pdf>>, acesso em: 20 mai. 2014
- CENSO ESCOLAR. Educação de Jovens e Adultos: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos registra queda de 20%. In: Ação Educativa. São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20->](http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004807-censo-escolar-2013-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20-)>, acesso em: 04 Out. 2013.
- CHARLOT, Bernard. *Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas convergentes*. In: NOZAKI, Izumi (org). *Educação e Trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- _____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *Dicionário de educação profissional em saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>, acesso em: 03 jan. 2014.
- CIAVATTA, M; RUMMER. S. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educ.& Soc*, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em: 19 jun. 2014.
- CIMBALISTA, S. N. *Adversidades no trabalho: a condição de ser trabalhador no sistema de produção flexível na indústria brasileira*. Tese (Doutorado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. 226 f. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=44>, acesso em: 10 out. 2014.
- COSTA, Cláudia B. *O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação (mestrado) Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia. 2008. 148 f.
- COSTA, Silvio. O trabalho como elemento fundante da humanização. *Revista Estudos*, Universidade Católica de Goiás. 1996. v.22, n. 3/5, dez. p.171-178.
- CUNHA, Daisy M. Trabalho, humana atividade. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 25-43.

_____. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3586--Int.pdf>>, acesso em: 02 out. 2014.

_____. Atividade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.

DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CUNHA, Daisy, M; Alves, Wanderson, F. Da atividade humana entre paidéia e politeia:saberes, valores e trabalho docente. *Educação em revista*, v.28, n. 02, jun. p. 17-34. 2012.

CUNHA, A. B; RODRIGUES, M.E. C; MACHADO, M.M. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 19-38, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em: 02 mar. 2015.

CUNHA, R.C.O.B; OMETTO, C.B.N. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, p. 402-411, set./dez. 2013.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAE* – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAYRELL, J; GOMES, L. N; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educar em Revista*, Curitiba, nº. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Editora UFPR.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n.55. Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 02 de outubro de 2014.

DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFF, 2010

DURRIVE, Louis. Formação, trabalho, juventude: uma abordagem ergológica. *Proposições*, vol. 13.n.3-set./dez.2002 Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/39-dossie-durrivel.pdf> acesso em :02/06/2014

DURRIVE, L.; JACQUES, A. M. O formador ergológico ou “Ergoformador”: uma introdução à ergoformação. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFF, 2010.

ESCOLA. Projeto político-pedagógico. *Construção do conhecimento e a vivência de valores*. 2014.

FAVERO, Osmar. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. *Cadernos. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007.

FÁVERO, O; Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7 n. 3 DEZEMBRO 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>, acesso em: 23 out. 2014.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FILHO, D. L. L. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. Mesa Temática - II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Goiânia, 2007.

FISCHER M. C. B.; FRANZOI, N. L. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 35-51, 2009. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29ClaraFNairaF.pdf>>, acesso em 10 ago. 2014.

FRANCO, L. F. N. Norma, o normal e o patológico. *Filosofia. Especial*, p. 29 -39, maio, São Paulo, 2008.

FRANZOI, N. L. et al., Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. *Educação & Realidade*. p. 167-186. Jan/abr. 2010.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Extensão ou comunicação?* 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. A importância do ato de ler. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: paz e terra, 1996.

_____. *Professora sim tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR Ira. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

FREITAS, S. Ana Lúcia. Curiosidade epistemológica. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 107-109.

FRIGOTTO, G. et al. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 9, jul/dez. 2001.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. Simulação da Organização das Nações Unidas- *SIONU*. Editorial 98<<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>> acesso em 02/09/2015

FURTADO, Q.V.F. Jovens em situação de fracasso na educação de jovens e adultos: reflexos de uma infância sem sucesso escolar. *Poiésis*. Universidade do sul de Santa Catarina - Unisul, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 439, jul./dez. 2011.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta político pedagógica da educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos*. Goiânia, 2013.

_____. Prefeitura Municipal de Goiânia. *Plano Municipal de Educação*. Goiânia, 2003.

GODINHO, C. F. *et al.* Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA. (Coleção Pesquisa PROEJA no Rio Grande do Sul, v.1). Pelotas: UFPel, 2012. 358 p. Disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/.../Livro_I_curriculo_saberes_web.pdf> acesso em 10/12/2013>, acesso em: 17 nov. 2014.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 20 out. 2014.

GOMES, Dinorá de Castro. A "Escola Municipal Flor do Cerrado": uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2006. 168 f.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. N. 14 p.190-194, mai/jun/jul/ago, 2000.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação-trabalho – educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

MACHADO. L. C. P. Entre histórias, saberes e fazeres – relações de mulheres trabalhadoras domésticas com o saber. In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira *et al.* (Orgs.). *Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA*. (Coleção Pesquisa PROEJA no RS I). Pelotas: UFPel, 2012. p. 225-243.

MACHADO, M. Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir se como política pública. *Em Aberto*, 2009. v. 22, p. 17-39. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1576/1268>>, acesso em: 01 set. 2013.

_____. O que são os Fóruns de EJA? vídeo publicado em <<http://forumeja.org.br/audiovisualxeneja>>, acesso em: 20 ago. 2014.

_____. *Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. Mestrado em Educação Escolar Brasileira. 1997. 160 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia. 1997

MACHADO, M. M; RODRIGUES, M. E. C. Adolescentes, jovens e adultos: um convite à reflexão e à reconstrução. *Educação em Movimento*. v.1 n.1 jul./dez. p. 74-81, 2011.

MARTINS, Anália. Saberes-experiência de trabalho dos alunos do PROEJA. In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira *et al.* (Orgs.). *Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA*. (Coleção Pesquisa PROEJA no RS I). Pelotas: UFPel, 2012. p. 225-243.

MARQUES, D. T.; PACHANE, G. G. Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução: Reginaldo Sant Anna. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou

Complementaridade? *Cadernos Saúde Pública*. Rio de Janeiro, p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>, acesso em: 01 set. 2014.

MOLINA, K.R. Experiência. In: In: STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.172- 173

MOURA, T. M; FERRO, J. Os saberes docentes do professor do 2º segmento de eja. 2010. p.1-15. Disponível em: <<http://www.catedraunescoeja.org/GT10/COM/COM068.pdf>>, acesso em: 20 out. 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>, acesso em 12 ao. 2014.

OLIVEIRA, B. C. R. C.; CASTRO, N. O. C.B. O trabalho coletivo na escola: o projeto político-pedagógico como pauta de formação. *Educação*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. v. 36, n. 3, set./dez, 2013. p. 402-411.

OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº12. São Paulo, dez. 1999

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, João Celso ET.al.(org.). *Trabalho Formação e Currículo: Para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

RUMMERT, S. M. Jovens e Adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 113-133.

RUMMERT, S. M; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. *A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO*. 2000. 250 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia. 2000.

SANTOS, E. M. dos. *Os saberes dos professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação - (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, Goiânia. 2007. 179 f.

SANTOS, C. de S. *Jovens do proeja de Urutaí: Mediações Entre a Escola e o Mundo do Trabalho*. Dissertação - (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, Goiânia. 2011. 178 f.

SANTOS, E. H. Uma perspectiva de análise sobre os saberes no trabalho. In. IZUMI NOZAKI. (org.). *Educação e Trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; p. 147-159, 2008.

SANTOS, E. H. Contribuições da “Pedagogia da Ferramenta” para uma Pedagogia do Trabalho. *Educação Unisinos*. v. 10, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6048/3222>, acesso em: 23 abr. 2014.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores

associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SCHWARTZ, Yves. A Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de Saberes. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte. n. 7, jul/dez. 2000. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1681/1274>>, acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 2, p. 457-466, 2006. *Entrevista*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n2/15.pdf>>, acesso em: 23 jan. 2014.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho & Educação*. Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011.

_____. A Abordagem do Trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: antecipações do trabalho. In: *Linguagem e Trabalho: Construção de objeto de análise no Brasil e na França*. SOUZA E SILVA, Maria C; FAITA. Daniel (org). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*. UFRG, Porto Alegre, v. 35, n. 1 jan./abr. 2010.

_____. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./jul. 2003.

_____. Trabalho e Valor. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, 8(2), out., p. 147-158, 1996.

_____. Histórico e conceitos da ergologia. *Reflexão & Ação*. v. 21, n. 1. 2013. Entrevista concedida a Moacir Fernando Viegas. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=entrevista+shcwartz+reflex%C3%A3o+%26+a%C3%A7%C3%A3o+>>, acesso em: 16 fev. 2014.

_____. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. NOZAKI, Izumi (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. “Actividade” *Laboreal*. v. 1, n. 1, p. 63-64, 2005. Disponível em: <[HTTP://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223469](http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223469)>, acesso em: 28 mar. 2014.

_____. Do «desvio teórico» à «atividade» como potência de convocação dos saberes. *Serviço Social & Saúde*. Campinas, São Paulo, v. 6, n. 6, mai. 2007.

SCHWARTZ, Yves; Durrive, Louis. *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução: Jussara Brito e Milton Athayde, et al. 2. ed. Rio de Janeiro: UFF, 2010.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho & Educação*. Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011.

_____. A Abordagem do Trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: antecipações do trabalho. In: *Linguagem e Trabalho: Construção de objeto de análise no Brasil e na França*. SOUZA E SILVA, Maria C; FAITA. Daniel (org). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 1 jan./abr. 2010.

_____. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./jul. 2003.

_____. Trabalho e Valor. *Tempo Social*; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 8(2): out. p. 147-158, 1996.

_____. Histórico e conceitos da ergologia. *Reflexão & Ação*. v. 21, n. 1. 2013. Entrevista

concedida a Moacir Fernando Viegas. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=entrevista+shcwartz+reflex%C3%A3o+%26+a%C3%A7%C3%A3o+>, acesso em: 16 fev. 2014.

_____. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. NOZAKI, Izumi (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. “Actividade” *Laboreal*. v. 1, n. 1, p. 63-64, 2005. Disponível em: <[HTTP://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223469](http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223469)>, acesso em: 28 mar. 2014.

_____. Do «desvio teórico» à «atividade» como potência de convocação dos saberes. *Serviço Social & Saúde*. Campinas – SP, v. 6, n. 6, mai. 2007.

SILVA, Ivonete M. da. *Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Educação de Goiás. Goiânia. 2004. 136 f.

SILVA, Jerry Adriani. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. 191 f.

SIMBALISTA, Silmara Nery. *Adversidades no trabalho: a condição de ser trabalhador no sistema de produção flexível na indústria automobilística brasileira*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Santa Catarina, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88971>>, acesso em: 19 jun. 2014.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARTUCE, G. L. B. P; NUNESO, M. M. R.; ALMEIDA, P. C A. De. Alunos do ensino médio e atividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de pesquisa*. v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>, acesso em: 01 mar. 2015.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico, *HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010.

TRINQUET, P. Pierre o ponto de vista da atividade em formação profissional e segurança no trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. 2010, v. 13, n. 1, p. 149-157. Entrevista concedida a Maria Elisa Siqueira Borges e Paulo César Zambroni-de-Souza.

VENTURA, Jaqueline P. *As relações entre trabalho e Educação de Jovens e Adultos: elementos para a reflexão sobre a perspectiva conformadora e o potencial emancipador*. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos. UFPB, jul. 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZITKOSKI, J. Ser mais. In: *Dicionário Paulo Freire*. STRECK, D. R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369–371.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Mestranda: Maria Jacqueline Dias Alves

Orientador: Wanderson Ferreira Alves

Roteiro de Entrevista com professores.

- 1 – Em que ano você nasceu?
- 2 – Qual a sua formação inicial? Depois da licenciatura você fez algum outro curso?
- 3 – Você começou a trabalhar na EAJA quando? Como veio para esta organização aqui na Companhia?
- 4- Além de lecionar aqui você trabalha em outro lugar?
- 5 - Como é a organização do trabalho pedagógico para atender estes trabalhadores?
- 7 – Como você seleciona os conteúdos para trabalhar com os educandos?
- 8 – Como é para você trabalhar os conteúdos com os trabalhadores educandos? Você acha que a experiência de vida e de trabalho destes alunos contribui no processo aprendizagem?
- 9 –Como você vê e avalia a proposta pedagógica da EAJA?
- 10 – Como você avalia o tempo que possuem para planejamento e estudo? Como eles acontecem?

Quadro 1- Levantamento de Matrícula e Rendimento Escolar da EAJA, 2000- 2013

ANO	Matricula		Aprovados	%	Reprovados	%	Nº de turmas	Nº de escolas
	Inicial	Final						
2000	-	20.853	9859	47,3	1549	7,4	-	66
2001	18100	20.439	9734	47,6	1585	7,8	-	70
2002	21809	24656	10901	42,2	2028	18,6	-	88
2003	15445	26923	10618	39,4	2479	9,2	623	93
2004	22306	26104	9794	37,5	2599	10	621	98
2005	17643	25133	8773	34,9	2532	10,1	581	101
2006	15966	20321	7877	38,8	2219	10,9	546	90
2007	16106	18487	7052	38,1	1961	10,6	519	87
2008	14348	18242	6608	36,2	1844	10,1	498	88
2009	13624	16950	6696	39,5	1595	9,4	528	90
2010	12892	15932	6103	38,3	1785	11,2	512	92
2011	11178	13034	6093	46,7	1137	11	449	83
2012	13049	15105	8944	59,2	940	6,2	515	86
2013	10646							83

FONTE: Departamento de Administração Escolar (DAE) - SME de Goiânia

Quadro 2- Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	-	-	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	-	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	-	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	-	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	-	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
(%) 2012/2013	-3,4	-4,4	-4,3	-4,1	8,4	-19,1	-1,6	-2,0	14,7

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. 2014. (p.23)