

## **Os estudantes da educação de jovens e adultos: um olhar sobre suas condições de estudo e trabalho**

Elisa Campos Teodoro<sup>1</sup>, Silvia Alves dos Santos<sup>2</sup>

### **Resumo**

Para se realizar uma pesquisa, Lüdke e André (1986) colocam que é preciso realizar o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. A proposta deste estudo se justificou pela necessidade de conhecermos e ampliarmos a compreensão sobre quem são os sujeitos jovens e adultos que buscam a formação escolar no período noturno, bem como, compreender as relações mais amplas que influenciam a vida desses sujeitos no que diz respeito ao seu retorno ao contexto escolar e às condições que conciliam estudos e trabalho. Entendemos que essa proposta tende a contribuir significativamente para as escolas por possibilitar identificar quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contribuindo com dados para realimentar as propostas pedagógicas a partir das referências desenvolvidas neste trabalho acadêmico, de modo a contribuir com os professores para uma ação de repensar suas práticas pedagógicas no atendimento às demandas desse público específico. Na direção do entendimento da educação como direito, este estudo se alia às lutas mais amplas da classe trabalhadora no sentido de compreender as condições objetivas que o estudante trabalhador da EJA possui para concluir seus estudos.

### **Palavras-chave**

Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Formação. Escola Pública.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: elisacampost@uel.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professora do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil; coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Marxismo. E-mail: sillalves@uel.br.

## **The students of young and adult education: a look at their study and work conditions**

Elisa Campos Teodoro<sup>3</sup>, Silvia Alves dos Santos<sup>4</sup>

### **Abstract**

To do a research, Ludke and André (1986) state that it is necessary to confront data, evidence, information collected on a given subject and the theoretical knowledge accumulated about it. The purpose that study was justified by the need to know and expand the understanding of who are the young and adult subjects who seek school education at night, as well as understanding the broader relations that influence the lives of these students regarding their return to the school context and the conditions that combine studies and work. We understand that this proposal tends to contribute significantly to schools by making it possible to identify who are the subjects of youth and adult education (EJA), contributing with data to feed the pedagogical proposals from the references developed in this academic work, in order to contribute with teachers to rethink their pedagogical practices in meeting the demands of this specific public. In the direction of understanding education as a right, this study allies itself with the broader struggles of the working class in order to understand the objective conditions that the working student of EJA has to complete his studies.

### **Keywords**

Young and Adult Education. Job. Formation. Public school.

---

<sup>3</sup> Specialist in Youth and Adult Education, State University of Londrina, State of Paraná, Brazil. E-mail: elisacampost@uel.br.

<sup>4</sup> PhD in Education, Federal University of São Carlos, State of São Paulo, Brazil; professor at the Education, Communication and Arts Center at the State University of Londrina, State of Paraná, Brazil; coordinator of the Research Group on Education and Marxism. E-mail: sillalves@uel.br.

## Os caminhos do estudo em tela

Durante a experiência da Alternância<sup>5</sup>, numa escola pública de porte médio, na região leste do município de Londrina, Paraná, como parte dos estudos da pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Universidade Estadual de Londrina, tivemos contato com diversas experiências de professores e alunos que nos possibilitaram observar a sua condição de classe e as implicações para a busca do conhecimento escolar a partir da EJA.

As dificuldades observadas são extensas, especialmente quando se trata da questão de conciliar estudos e trabalho como fonte de renda (sobrevivência), porque grande parte dos alunos que frequentam o ensino noturno é oriundo da classe trabalhadora e precisa do estudo como fonte de acesso ou permanência no mercado de trabalho. Outros buscam as salas de aula da EJA porque não lhes foi possível estudar na idade/série apropriada, devido ao fato de terem de trabalhar, quando jovens, para ajudar no sustento da família.

Diante de tais observações e com o auxílio de material bibliográfico sobre a temática, levantamos alguns questionamentos norteadores nesta proposta de estudos, entre eles: a) quem são os educandos da EJA que frequentam a escola no período noturno?; b) quais as suas dificuldades em conciliar estudo e trabalho (renda)?

Como objetivos estruturamos a seguinte intenção: compreender a relação entre estudo e trabalho para os sujeitos da EJA de nível médio, numa escola pública, no município de Londrina, tomando como recorte aqueles que estudam no período noturno. Como objetivos específicos, destacamos: identificar características que evidenciam a condição de classe dos sujeitos delimitados nessa proposta; verificar quais elementos são impeditivos ou dificultadores para a conciliação entre estudo e trabalho (renda) para os alunos da EJA; e entender quais as razões que permeiam o retorno aos estudos por meio da EJA.

Para realizar-se uma pesquisa, Lüdke e André (1986) reforçam que é preciso realizar o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Essas autoras ressaltam que isso se faz a partir do estudo de um problema, que tenha despertado o interesse do pesquisador e limite sua

---

<sup>5</sup> A Alternância refere-se ao período em que o estudante do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual de Londrina realiza no período da formação. A Alternância corresponde ao tempo em que ele alterna sua formação entre o ambiente universitário e momentos no ambiente comunitário/prática. Segundo Gimonet (1999, p. 45), “a alternância em comparação com a escola tradicional inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende suas experiências e seus conhecimentos e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator socioprofissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber”.

atividade de pesquisa a determinada porção do saber que pretende construir naquele momento.

A justificativa deste estudo decorre da necessidade de conhecermos e ampliarmos a compreensão sobre quem são os sujeitos da EJA que buscam a formação escolar no período noturno, bem como compreender as relações mais amplas que influenciam a vida desses sujeitos no que diz respeito ao seu retorno ao contexto escolar e às condições como conciliam estudos e trabalho.

Pudemos observar que o perfil dos estudantes é, na maioria das vezes, caracterizado por sujeitos que trabalham oito horas ou mais por dia, mostrando, dessa forma, o quanto esses espaços são ainda fundamentais para a garantia do direito à educação a todas as pessoas. Entendemos que este estudo tende a contribuir significativamente para as escolas que ofertam a modalidade EJA, possibilitando realimentar as propostas pedagógicas a partir das referências aqui desenvolvidas, de modo a contribuir com os professores para que possam repensar suas práticas pedagógicas no atendimento às demandas desse público específico. Na direção do entendimento da educação como direito, esse estudo se alia às lutas mais amplas da classe trabalhadora no sentido de compreender as condições objetivas que o estudante trabalhador da EJA enfrenta para concluir seus estudos.

### **O debate sobre Estado e o mundo do trabalho: aproximações críticas**

O processo de humanização do homem e sua trajetória histórica são permeados por transformações. Elas movimentam ações simultâneas que possibilitam extrair meios da natureza para manter e reproduzir a sua vida.

No entanto, é pelo trabalho que o homem vai se socializar e romper os laços com a natureza orgânica, alterando sua forma biológica e constituindo um ser capaz de agir teleologicamente e dar respostas, propor finalidades e antecipar metas (NETTO; BRAZ, 2008). Nesse processo do trabalho do homem e a sua evolução histórica, os modos de busca pela sobrevivência foram modificando o seu meio, então o homem começou a produzir seus alimentos, a ampliar a caça e a pesca etc. Com a necessidade de organizar a sociedade a partir de uma estrutura já mais evoluída e, dividida socialmente, surge o “Estado” na medida em que as contradições de classes sociais já não podem mais ser conciliadas.

Ao analisarmos o Estado moderno, convém ressaltar que ele não é apenas um instrumento típico da sociedade burguesa e nem é uma condição eterna, pois nem sempre

existiu. Ele é a necessidade das sociedades de classes e suas expressões, que se dão de acordo com o desenvolvimento do modo de produção vigente de cada sociedade. Engels (1984, p. 191) definia:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a “realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão” como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade em uma luta estéril, faz-se necessário um poder colocado acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, e dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

De acordo com Marx e Engels (1989), o Estado moderno surge como uma nova expressão política em um dado momento histórico, o da sociedade regida pelo capital ou sociedade burguesa. Assim, ele apresenta-se com uma estrutura política com características peculiares, que corresponde ao modo de produção baseado na propriedade privada, ou seja, na exploração generalizada do trabalho assalariado e na extração da mais-valia. Para os autores, “o Estado [...] nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa como internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos interesses” (MARX; ENGELS, 1989, p. 101).

Dessa forma, a sociedade burguesa atingiu o grau máximo de desenvolvimento das forças produtivas e conseqüentemente uma maior divisão do trabalho, que primeiramente se deu entre as atividades e distintos interesses entre o campo e a cidade e depois entre o trabalho manual e o intelectual. A sociedade burguesa foi se constituindo com o desenvolvimento do comércio, que, por sua vez, intensificou o crescimento da indústria com a superação da manufatura e a introdução da maquinaria e da divisão social do trabalho.

A maquinaria moderna foi substituindo o que era considerado o centro da produção na manufatura (o homem) e, com isso, foi promovendo uma verdadeira transformação na sociedade, pois provocou a independência em relação ao trabalho vivo. Na grande indústria, o capital subordina por inteiro (formal e realmente) o trabalho pelo controle do processo de trabalho: o trabalhador passa a ser apenas um apêndice das máquinas. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 112).

Essa transformação proporcionou uma inversão nas posições determinantes para a produção de mercadorias, colocando o trabalhador como instrumento na cadeia produtiva e a máquina ocupando o seu lugar. De acordo com Marx (1989), ao analisar esse processo, na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força do trabalho, na indústria moderna, o instrumental de trabalho.

De acordo com Heloani (1996), o fordismo e o taylorismo ficaram marcados como um modelo de produção em que vigorou a exploração do trabalhador por meio de processos de trabalho tortuosos que delegavam tarefas estafantes, mecânicas e repetitivas aos operários, submetendo-os a jornadas extenuantes. Posteriormente, surgiu um novo modelo de gestão do trabalho, que emergiu com o taylorismo, mas que pretendia romper com a imagem negativa do trabalho como a deterioração do trabalhador derivada do fordismo. Para isso, a nova gestão do trabalho criava programas de “qualidade total” fundados na constituição do trabalhador polivalente, integrado ao processo produtivo, com a ideia de liberdade para participar e intervir nos processos de trabalho.

A partir desses contextos, o operário passou a compor um novo quadro. Ele foi chamado a participar do processo, deixando de ser um apêndice da máquina, fortalecendo o novo modelo de produção – o Toyotismo – que exigia um operário polivalente e multifuncional, capaz de operar várias máquinas, ao mesmo tempo.

Com as novas formas de produção, a reestruturação produtiva e a globalização da economia unidas ao ideário neoliberal, intensifica-se a precarização do trabalho, com reflexos também na educação do trabalhador. Passa-se, então, a exigir a formação de profissionais mais flexíveis e polivalentes, que possam desenvolver novos modelos de competências adequados às novas tecnologias (ANTUNES, 2003).

Constatamos que, diante de tal desenvolvimento econômico e social, o modelo neoliberal e a reestruturação produtiva do capital têm afetado as relações de trabalho. Em decorrência disso, têm-se produzido a ampliação das situações de desemprego, a falta de condições de trabalho, a precarização e a desregulamentação das leis trabalhistas.

### **A educação para classe trabalhadora na sociedade neoliberal**

Com a reestruturação produtiva do capital em nível mundial e das relações no mundo do trabalho, a partir desse projeto, os trabalhadores passaram a ser, em grande parte, desprovidos de direitos e a submeterem-se a situações precárias no trabalho. Ocorreu um

aumento significativo de desemprego, elevação das condições de exploração do trabalho e redução de oferta de trabalho formal, passando a serem intensificados e flexibilizados o ritmo e a produção. De acordo com Soares (2002, p. 73):

a saúde, a educação, a alimentação, o trabalho, o salário perdem a sua condição de direitos – constitutivos de sujeitos coletivos – e passam a ser recursos (ou mercadorias) regulados unicamente pelo mercado. O não acesso a eles deixa de ser um problema do Estado, tornando-se um problema a ser resolvido no âmbito do privado.

A partir da década de 1990, tem-se um novo cenário na atuação do Estado. As políticas são prescritas como possibilidade para a retomada do desenvolvimento econômico por meio de reformas. Tais reformas, com ideias de modernização e racionalização, objetivaram mudanças substanciais no modo de vida e produção das pessoas.

O Plano da Reforma do Aparelho do Estado gestado, nesse momento, tinha como propósito alterar as bases do Estado brasileiro, a fim de melhorar o seu desempenho e propiciar as condições para democratizá-lo. Para materializar essa orientação, propugnava que as atividades que não fossem consideradas essenciais deveriam ser repassadas à iniciativa privada e reguladas pelo Estado, ao mesmo tempo em que se implantaria a administração pública gerencial. (CABRAL NETO, 2012, p. 24).

As reformas educacionais da década de 1990, que se desenvolveram após a Reforma do Estado, se inseriram nesse processo de orientações de caráter neoliberal, pois havia uma necessidade de alinhar a educação à nova ordem econômica internacional, ajustando as exigências do novo mercado de trabalho. Segundo Santos (2008, p. 5), devido ao fato “de o mercado ser agora o regulador da sociedade e o Estado o aparato articulador entre o mercado e a sociedade, a educação passou a ser campo estratégico de disseminação do discurso ideológico neoliberal que estava explícito nessa relação entre Estado e mercado. (SANTOS, 2008, p. 5).

Dessa forma, passou-se a propor uma agenda global para a educação dos países periféricos, mas com uma orientação única, criando-se políticas globais e publicando-se documentos, como os da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Os documentos emanados pelas agências multilaterais traçaram as prioridades para a Educação na América Latina, com destaque para a universalização da primeira etapa da Educação Básica que, no Brasil, correspondia ao Ensino

Fundamental I. No Brasil, esses documentos contribuíram para desencadear os processos reformistas na educação escolar. Na mesma via, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) daria o caráter legalizador das reformas. Seu viés mercadológico, aliado a uma visão imediatista de formação, contribuiria para atender às exigências do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a escola passa a exercer um papel fundamental na formação da classe trabalhadora, sobretudo a escola pública, especialmente para o público da EJA que, impulsionados pelo discurso da inserção no mercado de trabalho, acata as formas diferenciadas de oferta do ensino, como meio de ascensão social.

Ao longo do modo de produção capitalista, a educação escolar se constituiu como uma forma de perpetuar as diferenças sociais, preparando os indivíduos para se adequarem, assumindo sua condição subalterna e se conformando às relações de dominação existentes. Segundo Frigotto (2005), a relação entre a escolarização e o mundo do trabalho não deve ser linear, mas mediada. Para o autor,

Nesse horizonte, a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da Educação Básica (fundamental e média), unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condições da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que, não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Desse modo, o papel social da escola deixa de ser apenas o da transmissão de conceitos historicamente elaborados. A escola, envolvida num cenário de transformações sociais, deveria, por sua vez, preocupar-se em reelaborar os processos de formação, com a formação para a vida nas várias dimensões, para que o ser humano se identificasse, enquanto sujeito histórico, na construção de uma sociedade mais ética e justa (BRANDÃO, 1981).

A escola pública, no contexto do modo de produção capitalista, tem se apresentado como reprodutora dos interesses das classes dominantes. Apesar de existirem os movimentos contra-hegemônicos, ao longo da história, a lógica tem sido a de atender às demandas do mercado capitalista.

Nesse contexto, observa-se que o fenômeno da “exclusão includente” (KUENZER, 2002) da população mais pobre é uma lógica que priva os sujeitos de participarem de forma plena do mundo do trabalho, precariza os direitos trabalhistas e a própria formação. No modelo de sociedade neoliberal, o próprio Estado cria meios para continuar seu poder de



manipulação. Para tanto, utiliza-se de formas de inclusão excludente, como estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, que, por sua vez, mais contribuem para sustentar o sistema capitalista com mão de obra barata. Para Kuenzer (2002, p. 15) essas práticas inclusivas são estratégias de:

“empurroterapia”, as quais têm decorrido de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: reciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante. É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais.

Entendemos que uma proposta curricular para a EJA pressupõe pensar na articulação entre a formação escolar e o mundo do trabalho desses sujeitos. Uma formação que passa pela constituição de um currículo integrado, que tenha como base a formação omnilateral e que oportunize ao aluno da EJA uma educação sólida e de qualidade, de maneira que esse sujeito seja capaz de compreender as múltiplas dimensões da vida, a realidade econômica, política e cultural do mundo do trabalho.

a compreensão das relações sociais que dado processo de trabalho gera, em articulação com as relações sociais mais amplas, através de conteúdos histórico-críticos não tomados em si, mas à luz do processo de trabalho em questão; a aquisição dos princípios científicos subjacentes a cada forma tecnológica específica do processo de trabalho em discussão; a aquisição dos códigos e das formas de comunicação específicas de cada esfera produtiva; a discussão das formas de participação na vida social e política, a partir da participação no processo produtivo. (KUENZER, 2001, p. 140).

De acordo com Kuenzer (2001), o ensino politécnico se consolidaria como uma alternativa importante, por meio de um currículo que tenha como eixo o trabalho como princípio educativo organizador, de tal maneira que os conteúdos pudessem articular as disciplinas.

Para Saviani (2002), a noção de politecnia desenvolve uma unidade indissolúvel entre os aspectos manuais e intelectuais. A politecnia permite compreender a contradição que envolve todo o trabalho humano, desde o exercício com as mãos ao exercício mental e intelectual que marca a dualidade existente no mundo do trabalho na sociedade capitalista.

a educação politécnica somada à ginástica e ao conteúdo intelectual deveria elevar as classes trabalhadoras acima das demais, justamente porque

combinaria duas dimensões importantes do processo de trabalho, ausente na formação dos filhos da burguesia, a dimensão intelectual e a dimensão prática. (MARX, 1989, p. 106).

Nesse sentido, a politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, nesse processo, a educação que se pretende politécnica ou tecnológica, precisa articular os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos ou técnicos para atingir a uma formação omnilateral (SAVIANI, 2002).

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 270-271).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2012), a formação omnilateral também tem um caráter totalizante, pois possibilita uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento do homem enquanto ser não alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, ou seja, omnilateral. Nesse contexto, o trabalho como princípio educativo representa um importante processo de luta para fortalecer o movimento de resistência em favor de uma formação humana, que contribua para a superação da sociedade de classe.

Entretanto, pensar em propostas curriculares para a educação e, de modo particular, para a EJA, pressupõe pensar num currículo que atenda à universalidade do conhecimento, sem perder de vista as especificidades desse público, já tão excluído dos processos educativos. Um currículo que tenha como foco auxiliar a despertar a consciência de classe nesses indivíduos, seu lugar e papel na história, para que possam, assim, atuar na realidade concreta, contribuindo com mudanças que possam melhorar a vida escolar e produtiva.

### **Os sujeitos da EJA que trabalham e estudam: os desafios da condição de classe**

Durante a experiência da Alternância, realizada em uma escola pública de porte médio, tivemos contato com diversas experiências de professores e alunos que nos

possibilitaram observar a condição de classe desses atores e as implicações para a busca do conhecimento escolar no campo da EJA.

A escola, objeto de estudo dessa pesquisa, está localizada na região leste na cidade de Londrina-PR. A história da escola tem seu início na escolarização dos funcionários da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que, com base nos resultados da avaliação diagnóstica do quadro de funcionários, verificou que boa parte possuía pouca ou nenhuma escolarização em nível fundamental e médio. Diante desses fatores, a universidade criou o Programa de Ação Educativa para Adultos (PAE), que seguiu até 1994, atendendo só funcionários da UEL. Contudo, a grande procura por escolarização, por parte da família dos próprios funcionários e da comunidade em geral, fez com que se elaborasse um novo projeto para dar conta dessa demanda (PPP, 2012).

O PAE foi transformado em Escola Oficial, vinculada à Rede Estadual de Educação de Jovens e Adultos, para atender essa nova demanda. Em 1997, com a Resolução nº 3.288/97 foi autorizada a implantação do CES/UEL, e com a Resolução nº 3.209/98 e o Parecer nº 305/98 do Conselho Estadual de Educação, aproximadamente 2.500 alunos foram atendidos por ano, com projetos nas empresas e associações de bairros.

A escola funcionou nas dependências da UEL até março de 2009. Diversos fatores, dentre eles, a necessidade de um espaço fixo e permanente para a localização da escola, número de salas compatíveis com o número de matrículas e um espaço adequado para o atendimento ao educando jovem e adulto, levaram à necessidade imediata de transferir/retirar a escola do campus universitário (PPP, 2012).

Em consequência dessa situação, professores, funcionários e alunos reivindicaram da escola um posicionamento. As discussões com o Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE) e a Secretaria do Estado da Educação, resultaram na transferência da escola, em 16 de março de 2009, para outro espaço, com funcionamento nos períodos vespertino e noturno.

Logo após a autorização do Departamento de Educação e Trabalho e da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, e com a acomodação do novo espaço, foi proposta a realização de uma campanha envolvendo toda a comunidade escolar para a escolha do novo nome da escola (PPP, 2012).

Além das turmas, a escola tem um atendimento descentralizado, cujo objetivo é atender as demandas nas localidades onde não há oferta do ensino regular noturno para escolarização dos educandos, jovens, adultos e idosos. As Ações Pedagógicas

Descentralizadas (APED) são autorizadas pela SEED e, geralmente, localizam-se em bairros periféricos de Londrina-PR.

A faixa etária atendida pela escola é diversa, entre 18 e 84 anos. Verificamos também o atendimento de alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos, encaminhados pela Promotoria da Infância e Juventude. A caracterização dos sujeitos que frequentam a escola é heterogênea, a maioria trabalha e é composta por mulheres, jovens que passaram pela escola regular, donas de casa, além de homens e mulheres que pretendem retornar ao mercado de trabalho.

A maioria exerce alguma atividade remunerada e, entre elas destaca-se o trabalho assalariado; a renda familiar de grande parte dos alunos oscila entre 2 e 5 salários mínimos. São provenientes de 76 bairros da cidade, especialmente os situados na zona oeste, além da zona rural e ainda de cidades vizinhas, como Cambé, Rolândia, Ibiporã e Bela Vista do Paraíso. A maioria teve uma passagem curta pela escola e não frequentou as séries iniciais da EJA. No período vespertino há um considerável número de alunos com necessidades educacionais especiais (PPP, 2012, p. 7).

Assim, para atender a EJA, a escola oferta o curso de forma presencial, que contempla a carga horária estabelecida pela legislação vigente nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio, Educação Especial e Exames Supletivos, com organização coletiva e individual.

A organização da oferta coletiva de disciplinas obedece a um cronograma organizado pela escola que estipula o período, os dias e o horário das aulas, com início e término de cada disciplina, disponibilizando ao educando a integração do currículo. A organização individual é ofertada para os educandos que não têm possibilidades de frequentar as aulas regularmente.

A carga horária prevista para as organizações individual e coletiva é de 100% (cem por cento) presencial no Ensino Fundamental – Fase II e no Ensino Médio, sendo que a frequência mínima na organização coletiva é de 75% (setenta e cinco por cento) e na organização individual é de 100% (cem por cento), em sala de aula. (PPP, 2012, p. 12).

A Alternância realizada entre os anos de 2016-2017, como requisito parcial da Especialização em EJA, foi realizada no período noturno, nessa escola. Observamos que os alunos que estudam no período noturno, em sua maioria, são trabalhadores e correspondem à faixa etária de 18 a 64 anos, sendo às vezes, atendidos alunos de 15 a 17 anos, encaminhados pela Promotoria da Infância e Juventude. Ainda considerando o perfil dos alunos da escola, há o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, esse atendimento é realizado no período vespertino.

Diante das observações em sala de aula, notamos que o perfil dos alunos é diversificado e heterogêneo. Segundo Vóvio (2010, p. 68):

O que se pode afirmar é que formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida.

De acordo com Sampaio (2010), enfrentar a heterogeneidade é, portanto, um desafio cotidiano para a prática pedagógica dos professores e professoras que atuam na EJA.

Ainda sobre as características dos alunos que frequentam essa modalidade, podemos considerar alguns motivos pelos quais eles retornam à escola. Podemos destacar o desejo pela busca de novos conhecimentos, a realização pessoal, a exigência de inserção no mercado de trabalho, o interesse em prestar vestibular ou fazer concursos públicos e a busca da valorização da autoestima.

Em algumas aulas observadas, percebemos que muitos alunos têm muitas dificuldades na realização das atividades pedagógicas propostas pelo professor. São muitos os motivos, que vão desde o cansaço, devido ao trabalho realizado durante o dia, à pressão pela conquista de um diploma para manter-se no mercado de trabalho. Para os alunos que apresentam uma dificuldade a mais no processo de aprendizagem, há iniciativas coletivas e individuais organizadas pelos professores, que se mostram bastante comprometidos com o ato de ensinar. Percebe-se um movimento tanto da parte dos professores quanto dos próprios colegas de sala para que todos possam se apropriar do conteúdo e não desistir de frequentar a escola.

A escola conta com professores efetivos da rede estadual básica, como também professores contratados, por meio de processo seletivo simplificado (PSS). O planejamento das aulas e das atividades desenvolvidas na escola é frequentemente discutido com a equipe pedagógica, que sempre busca a melhor maneira para manter o aluno matriculado e frequentando as aulas. É visível a preocupação dos profissionais com o sucesso da aprendizagem, de modo, que esse aluno possa adentrar ou manter-se no mercado de trabalho.

Destacamos, também, como característica das ações dessa escola, o compromisso com a formação humana e com a autonomia do aluno trabalhador. Reconhecemos ser grande o desafio de organizar, dentro das ações, a unidade numa diversidade, principalmente, em se tratando de uma realidade marcada pela diversidade dos sujeitos, suas condições de vida, suas expectativas, saberes e, tempo de frequentar a escola e apreender os conhecimentos.

No que diz respeito às características dos sujeitos da EJA e seus desafios para estudar e trabalhar, fizemos um levantamento na escola. Os dados coletados são resultantes de pesquisa quantitativa e qualitativa, desenvolvida no ano de 2016, entre os meses de julho e agosto. Foram dados coletados na secretaria da escola com a ajuda de um dedicado funcionário do local. Com os dados em mãos, nos foi possível relacionar nosso objeto de estudo e emergir num processo de análise desse material para identificar quem são os sujeitos que vivem do trabalho e que frequentam a modalidade EJA.

Em relação à etnia, observa-se que a maioria desses alunos é de cor branca, somando-se 49,4%. Tivemos uma considerável porcentagem de alunos de cor parda, 36,8%; um percentual de cor preta de 9,2%; e a minoria que se considera amarela com percentual de 4,6%. Quanto a esses dados, recorremos à LDB 9.394/96 para reforçar a preocupação com a reflexão acerca do preconceito e da discriminação, buscando democratizar e universalizar o ensino, garantindo a todos os alunos o reconhecimento e a valorização de sua cultura, de sua história, de sua identidade, e, assim, combater o racismo e as discriminações, educando cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial tendo seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 1996).

Quanto à faixa etária dos alunos do período noturno, observávamos que a maioria se encontra entre 19 e 24 anos (34,1 %), entre 25 e 34 anos (29,5%), entre 35 e 44 anos (15,9%), até 18 anos (9,1%), de 45 a 54 anos (8,0%) e de 55 a 64 anos (3,4%).

Quanto à forma de locomoção dos alunos, a maioria, 45,4%, vai para escola de ônibus; 23,7%, de moto; 20,6 %, de carro, 6,2%, a pé; e 4,1%, de bicicleta. Esse fato pode estar relacionado à condição socioeconômica da população atendida na escola.

Dadas as dificuldades para acompanhar as diversas disciplinas, é importante reconhecer que o tempo em que a maioria dos alunos ficou afastada da escola pode ter comprometido sua aprendizagem hoje. Dentre os anos afastados, observamos que: de 1 a 5 anos foram 60,7% dos alunos; de 11 a 20 anos, 21,4%; mais de 21 anos, 14,3%; e o restante que não parou de estudar, 3,6%. Quando analisamos essa situação do “tempo sem estudar” paralelamente à faixa etária dos alunos, percebemos que essa maioria (60,7%), que ficou de 1 a 5 anos sem estudar, é formada por alunos representados por jovens das faixas etárias de 19 a 24 anos e 25 a 34 anos. Verificamos, assim, que o jovem que pertence ao mundo do trabalho, ou do desemprego, como é mais comum, incorpora-se na EJA objetivando concluir etapas de sua escolaridade para buscar melhores ofertas no mercado de trabalho por sua inserção no mundo letrado (FERRARI; AMARAL, 2011).

Quanto à escolaridade dos alunos, a maioria cursou o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), correspondendo a 58,1% dos alunos; outros (33,7%), o Ensino médio; 4,7% deles buscaram a EJA; e 3,5% cursaram o Ensino Fundamental I (2º ao 5º anos). Percebe-se que a maioria de alunos que cursou o ensino fundamental do 6º ao 9º ano está em busca de completar seus estudos.

No que diz respeito à condição de classe, verificamos que a maioria é assalariada 34,7%, seguidos de um percentual de 19,4% de desempregados, 19,4% de estudantes, 10,2% de autônomos, 4,1% de pessoas com ocupação do lar e 1,0% de aposentados. Observamos também que 75% dos alunos possuem registro em carteira de trabalho e 25% não possuem registro. Percebe-se que o perfil dos alunos é de pessoas da classe trabalhadora.

Quanto à renda familiar dos estudantes, observamos que 36% deles têm renda familiar de 1 salário mínimo; 26%, renda de 2 salários mínimos; 20%, de 3 a 5 salários mínimos; e 2% ganham entre 6 e 8 salários mínimos. Percebe-se que a maioria dos alunos tem uma renda familiar baixa (1 salário mínimo), isso reflete o meio de locomoção utilizado para ir à escola, ou seja, a maioria utiliza transporte público da cidade.

Observamos que a maior dificuldade dos alunos é conciliar horário entre trabalho e estudo, chegando a 43%. Para 27% deles, a dificuldade é compreender os conteúdos; para 17% é adequar-se aos horários e compromissos da família; e para 13% é sentir-se em condições de retornar aos estudos.

Observamos, ainda, que os alunos que frequentam a EJA desejam: dar continuidade a seus estudos (20,5%); buscar novos conhecimentos (20,0%); prestar concurso público (13,3%), prestar vestibular (11,8%); conseguir um emprego melhor (10,3%); conseguir um certificado escolar (10,3%); melhorar suas condições financeiras (7,2%); conhecer pessoas (5,6%).

Por fim, o que mais motiva os alunos a retornarem à escola é a aprendizagem de novos conhecimentos (28,9%); realização pessoal (20,0%); recuperar o tempo perdido (20,0%); exigência do trabalho (15,6%); ajudar os filhos nas tarefas escolares (4,4%). De acordo com Bernardim (2008), a escolaridade é vista como um passaporte para o ingresso no mercado de trabalho e para ascensão na carreira, por meio de melhores ocupações e renda, do que propriamente como condição para a emancipação humana e a autonomia intelectual.

## Considerações finais

Procuramos discutir as transformações no mundo do trabalho e as relações que esse movimento desencadeou para que alunos trabalhadores buscassem a EJA, ou seja, qual seria o perfil desse aluno que vive do trabalho e precisa estudar para acompanhar essas mudanças.

Buscamos apontar algumas questões acerca da relação conflituosa entre trabalho e educação, no contexto das transformações do mundo do trabalho na sociedade neoliberal e suas implicações sobre a educação escolar.

Diante da atividade de Alternância e dos dados coletados sobre os alunos da EJA, na escola pesquisada, podemos fazer algumas constatações que nos permitem afirmar que os alunos da EJA, na busca pela sobrevivência, continuam vivendo a dualidade na relação trabalho e escola, com tempo exíguo para o estudo.

Os motivos que os levam a retornar para a escola, em grande parte, se resumem à melhoria das condições de vida material. São sujeitos que almejam ter qualidade de vida com a garantia de um diploma, de um emprego estável, de uma casa própria e de um meio de transporte próprio. A chance que veem para a concretização desse desejo passa pela educação escolar, e a EJA é uma das oportunidades mais imediatas.

Por meio da pesquisa, foi possível constatar o perfil dos alunos na escola pesquisada, no período noturno: a maioria é composta por jovens entre 19 e 24 anos e 25 e 34 anos, solteiros e de baixa renda, trabalhadores assalariados, que buscam na escola uma mudança em sua vida, que possa auxiliar no ambiente de trabalho, ao prestar um concurso público ou um vestibular. Além disso, acrescenta-se a expectativa de que estudar melhora a sua autoestima além das possibilidades de adquirir novos conhecimentos.

Nesse sentido, entendemos que a escola pública, sobretudo, a que oferta a modalidade EJA no período noturno, precisa compreender as dificuldades enfrentadas pelo aluno jovem e adulto e criar condições para manter o processo de aprendizagem desses alunos. Além disso, entendemos que os professores que optam pelo trabalho com a EJA possam, além do compromisso técnico com sua disciplina, também ser sensíveis aos desafios e dificuldades que essa parcela de alunos tem para concluir seus estudos.

Podemos concluir que, em um contexto de desafios diversos a serem superados pelos sujeitos da EJA, a escola pública deveria criar espaços no currículo que proporcionassem aos educandos além dos conhecimentos historicamente sistematizados, formas de conhecimento



integradas às situações cotidianas desses alunos, de forma que eles pudessem relacionar esses conteúdos às suas histórias de vida de um modo mais efetivo.

## Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

BERNARDIM, M. L. **Educação do trabalhador**: da escolaridade tardia a educação necessária. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DF, 1996.

CABRAL NETO, A. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, p. 7-40, 2012.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Almedina, 1984. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 99).

FERRARI, S. C.; AMARAL, S. O aluno de EJA: jovem ou adolescente? 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15840709-O-aluno-de-eja-jovem-ou-adolescente.html>. Acesso em: 4 nov. 2019.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador, **Anais** [...], Salvador: UNEFAB, 1999.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração**: uma visão interdisciplinar. São Paulo: Cortez 1996.

KUENZER. A. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER. A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 77-95.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Academia, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

**PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. CEEBJA Herbert de Souza – Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio. Londrina, 2012.

SAMPAIO, M. N. Diferenças e prática pedagógica na EJA. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG/ENDIPE, 2010, p. 2-11.

SANTOS, S. A. Implicações da reforma do Estado para as políticas de formação de professores nos cursos de pedagogia. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 1-14. 1 CD-ROM.

SAVIANI D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 13-23.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002.

VÓVIO, C. L. **Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência**. *In*: DALBEN, A. *et al.* **Coleção didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-70.

Submetido em 24 de março de 2020.

Aprovado em 23 de abril de 2020.