

**TEMPO LIVRE PARA O ESTUDO E SEU IMPACTO NA ORGANIZAÇÃO
PEDAGÓGICA EM EJA**

Juliana Pereira Franco de Oliveira
PPGE – NUPERMARX/UFPR

Maria de Lourdes Mattos Menna Barreto
NUPERMARX/UFPR

Miriany Litka
NUPERMARX/UFPR

Resumo: Estudos realizados consolidam a compreensão do impacto, nos índices de evasão escolar, da falta de tempo livre para o estudo, decorrente da inserção no trabalho. Com efeito, a necessidade de inserção no trabalho, em idade precoce, determina o afastamento da escola em caráter praticamente definitivo porque se mantém ao longo da vida do trabalhador a falta de tempo livre para frequência à escola regular e, também, em boa medida, à EJA. O presente trabalho busca analisar um aspecto mais específico da relação entre trabalho e escolarização, focando as relações entre a limitação de tempo livre e a organização das práticas pedagógicas em EJA. O estudo foi realizado a partir de uma experiência de EJA em uma vila de trabalhadores, oportunizada pelo desenvolvimento de projeto do Observatório de Educação.

Palavras-chave: Educação e trabalho - EJA – tempo livre – organização pedagógica.

Introdução

A marginalização dos jovens e adultos que não possuem estudo formal concluído em idade adequada está explícita nas relações sociais determinadas pelo modo de produção atual. No espaço destinado a eles no mercado de trabalho, no acesso à cultura, tecnologia, lazer, seletivamente ofertados, é possível perceber a dinâmica social de concentração das riquezas e exclusão dos sujeitos. No entanto, tal marginalização ainda é vista sob a ótica subjetivista e enraizada no senso comum de que cada um escolhe a sua condição de vida e sua posição na sociedade. Assim, quem não estudou é vagabundo, preguiçoso, sem “garra” e sem vontade.

Neste contexto, a pesquisa acerca da Educação de Jovens e Adultos demanda investigação dos aspectos da metodologia de ensino-aprendizagem, em relação com a condição concreta dos sujeitos no mundo do trabalho. Neste aspecto, é importante a relação entre trabalho e educação, principalmente no que se refere ao tempo de educação e tempo de trabalho.

O breve histórico da EJA e a dinâmica de trabalho enquanto organização pedagógica faz parte da construção desse artigo bem como a análise baseada na relação entre o tempo de estudo e o tempo de trabalho vivenciada por trabalhadores, na EJA. A pesquisa integra o projeto mais amplo “Formação do professor e pesquisador na EJA: ênfase no letramento e na alfabetização científica e tecnológica”, financiado pelo Observatório da Educação/CAPES e desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo da UFPR – NUPEMARX/UFPR e foi desenvolvido junto às comunidades integradas pelas Vilas Esperança, Nova Conquista e Eldorado, situadas na região de Moradias Sabará, na Cidade Industrial de Curitiba (CIC), nos anos de 2009 e 2010.

Breve histórico da EJA no Brasil

Apresentando uma breve retrospectiva dos aspectos mais relevantes da trajetória histórica da EJA no país, iniciamos lembrando que a partir do Governo Vargas, com a promulgação da Constituição de 1934 é que surgem políticas públicas mais específicas voltadas ao enfrentamento da questão da educação dos jovens e adultos, priorizando os analfabetos. No final da década de 1940, ao se constatar que 56% da população adulta era analfabeta, surgem movimentos descentralizados com o objetivo de incorporar valores cívicos e disciplinares à proposta educacional nacional que, além do movimento do escolanovismo, também sofreu influência do discurso higienista, considerando o analfabetismo como mais um mal da população empobrecida, a ser sanado (NAIF e NAIF, 2008).

Ao final da década de 1950 e início dos anos de 1960, por força da exigência constitucional, emergiu a necessidade de aumentar o contingente de eleitores produziu a necessidade de formar contingentes de alfabetizados. Por outro lado, surgem projetos e programas que incentivam a educação popular, tais como: o Movimento de Cultura Popular, o Centro Popular de Cultura, o Movimento de Educação de Base, da CNBB; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura.

Esses programas foram eliminados pelo regime militar, que criou, em seu lugar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil. Esse programa tinha o aval do Ministério da Educação e se

estenderia por todo o território nacional de forma descentralizada, sendo cada localidade responsável pela sua implementação e contratação de pessoal, mas que acabou esbarrando em inúmeras dificuldades, práticas e ideológicas (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Com o fim do MOBRAL, em 1985, surgem iniciativas, geralmente vinculadas a programas dos governos eleitos após a ditadura militar, influenciadas e sofrendo modificações impostas pelos interesses políticos das gestões que os implementaram. Dentre os quais, cabe mencionar, a Fundação Educar, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, no governo Collor; o Programa de Alfabetização Solidária no governo Fernando Henrique Cardoso; e o Programa Brasil Alfabetizado no governo Lula (NAIFF e NAIFF, 2008).

No âmbito legislativo, a Lei 5692/1971, criada durante o governo militar, buscava ser uma resposta às reivindicações de EJA, dos movimentos de cultura popular da década anterior, propondo a implantação do ensino supletivo, que ampliava o direito à escolarização para quem não teve acesso na idade adequada. A lei trata pela primeira vez especificamente da Educação de Jovens e Adultos, tornando-a um direito de cidadania, apesar de restringir o dever do Estado à oferta de ensino para a faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade (HADDAD e XIMENES, 2008).

Com a Constituição de 1988 (NAIFF e NAIFF, 2008) o dever do Estado se estende à EJA, com a destinação de 50% dos recursos da educação para o combate ao analfabetismo e universalização do ensino fundamental, no prazo de dez anos. Porém, seguindo a tendência neoliberal da reforma do Estado e diante da necessidade de redução de despesas, as reformas educativas deram prioridade ao ensino fundamental de crianças em detrimento de outras modalidades de ensino.

No Governo de FHC, a Emenda Constitucional nº 14/1996 alterou o inciso I do artigo 208 de Constituição, mantendo a gratuidade da Educação de Jovens e Adultos, excluindo, no entanto, sua obrigatoriedade, o que acaba por limitar o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental somente à escola regular.

A LDB 9394/96 não supre antigas reivindicações, como redução da jornada de trabalho para os estudantes da EJA e melhora da qualidade de vida, medidas que

poderiam aumentar as possibilidades dos alunos permanecerem na escola e concluírem seus estudos. Ao contrário, na versão aprovada é suprimida a parte concernente à questão do tempo livre para estudos fora do horário escolar para os alunos trabalhadores. Perde-se assim, o benefício da proposta apresentada nos debates, quando da tramitação da lei, a qual se voltava para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes de EJA, defendendo a diminuição da jornada de trabalho para, conseqüentemente, destinação desse tempo livre para as atividades de estudos.

Na implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério – FUNDEF, a versão original, que incluía o Supletivo nos recursos destinados ao Ensino Fundamental, foi vetada pelo então presidente FHC, com o argumento de que não haveria como certificar o número exato de matrículas e ainda correr-se-ia o risco de um aumento da oferta da EJA com cursos aligeirados.

O FUNDEB, instituído em 2007, inclui a EJA na distribuição de recursos da educação, embora com uma parcela menor em relação às demais esferas da Educação Básica, medida que denota como a Educação de Jovens e Adultos é tratada com displicência, impondo-lhe um caráter inferior diante do ensino regular.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná (PARANÁ, 2006), a proposta metodológica das práticas pedagógicas da EJA considera três eixos articuladores: cultura, trabalho e tempo, os quais deverão estar inter-relacionados. Na cultura, entendida como eixo principal da ação pedagógica, se manifestam as práticas humanas como o trabalho e o tempo. Conforme esse documento, as relações entre cultura, conhecimento e currículo oportunizam uma proposta pedagógica estabelecida a partir de reflexões sobre a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade.

O trabalho, classificado como segundo eixo articulador nessa proposta, compreende a base das relações humanas desenvolvidas ao longo da vida, sendo fruto da atividade humana intencional que busca adaptar-se às necessidades de sobrevivência. Segundo a proposta, compreender o educando da EJA nesse contexto significa contemplar, na organização curricular, discussões relevantes sobre a função do trabalho e suas relações com as funções dos saberes, considerando que é no mundo do trabalho e

por meio dele que o educando busca melhorar sua qualidade de vida e ter acesso aos bens produzidos pela humanidade (PARANÁ, 2006). O trabalho é visto, aqui, principalmente como fonte de temas curriculares.

O último eixo refere-se à valorização de diferentes tempos necessários à aprendizagem do educando da EJA, na perspectiva da dita proposta. Compreende o tempo da aprendizagem de cada aluno, considerando os saberes adquiridos em suas vivências e no mundo do trabalho, ou seja, na realidade na qual esse educando está inserido. Assim, propõe considerar o tempo em suas variantes: escolar e pedagógico. O primeiro está relacionado ao tempo estabelecido pelo calendário e suas questões burocráticas, que segue um cronograma específico. O segundo refere-se ao tempo necessário ao processo de aprendizagem do aluno, no entanto, devido às contingências do tempo escolar a prática pedagógica tende a adequar-se ao tempo escolar (PARANÁ, 2006).

Embora essas Diretrizes Curriculares proponham que a organização do trabalho pedagógico deve ser pensada na busca do equilíbrio entre o tempo escolar e o tempo pedagógico, não sugere nenhum mecanismo para tanto e percebe-se, na prática com educandos da EJA, a dificuldade de encontrar esse equilíbrio. A incompatibilidade do horário de trabalho e o horário da escola, bem como a falta de tempo livre para os estudos faz com que muitos jovens que adentram o mercado de trabalho, obriguem-se a desistir da escola.

A relação entre tempo livre e tempo de estudo para o público envolvido com a Educação de Jovens e Adultos revela uma dicotomia entre o trabalho e a escolarização.

Estudos do IBGE (2009) referentes ao ano de 2007, base de dados “*Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional*” mostram que no país 10,9 milhões de pessoas frequentavam ou já frequentaram a EJA, representando uma porcentagem de 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade. Os motivos apontados para o retorno à escola, por meio da EJA, foram: necessidade de retomar os estudos (43,7%); possibilidade de conseguir melhor oportunidade de trabalho (19,4%); adiantar os estudos (17,5%); obter diploma (13,7%); atender

orientação do empregador, auxiliar na educação dos filhos e parentes e motivos não especificados corresponderam a uma porcentagem somada de 5,8%.

Sobre o abandono da EJA, dados do IBGE (2009) revelam que o principal motivo foi a incompatibilidade entre trabalho e escola: o horário de trabalho; necessidade de procurar emprego; o horário das aulas.

Relato da experiência no Projeto

O projeto foi desenvolvido na Região Moradias Sabará, na Cidade Industrial de Curitiba – CIC, abrangendo a Vila Nova Conquista, a Vila Eldorado e Vila Esperança.

Segundo pesquisa realizada pela ONG Terra de Direitos (2007) junto à essa população, constatou-se que a maioria dos homens eram empregados na construção civil e as mulheres trabalhavam como domésticas. A renda, para 25% da população, situou-se entre 1 a 3 salários mínimos, enquanto para 24% ficava entre meio e 1 salário mínimo. Somente 1% da população recebia acima de 3 salários mínimos. Destaque-se que 50% da população em idade ativa encontrava-se desempregada. Cerca de 30% do total da população tinha renda *per capita* inferior a 0,5 do salário mínimo, estando assim, abaixo da linha da pobreza. Quanto à educação, 6% da população eram analfabetos, sendo a maioria destes, pessoas com mais de 40 anos de idade. Por outro lado, 43% da população apresentava Ensino Fundamental incompleto (TERRA DIREITOS, 2007, p.18).

O trabalho com a EJA organizado pelo projeto buscou apoiar-se no conhecimento da realidade específica da comunidade abordada e num trabalho educacional qualitativo (KLEIN e CAVAZOTTI, 2011).

A organização da proposta pedagógica teve o trabalho com texto como eixo articulador, focando na alfabetização e letramento, o que implicou que o domínio da leitura e da escrita avançasse além do simples do código, alcançando a reflexão sobre a realidade social. Assim, a prática pedagógica realizada propôs desde o reconhecimento do nome, a leitura e escrita de textos com qualidade ortográfica e discursiva, bem como a interpretação de questões de caráter científico, político, econômico e cultural. Os temas abordados foram organizados de acordo com o interesse que tinham para o

encaminhamento das lutas sociais dos moradores da comunidade, o que possibilitou desenvolver um trabalho de discussão da própria realidade dos educandos e sua relação com a sociedade e seu modo de produção (KLEIN e CAVAZOTTI, 2011).

Dessa forma, na comunidade de trabalhadores de Moradias Sabará o letramento seguiu práticas orientadas para uma formação humana mais ampla, visando possibilitar que os alunos debatessem seu papel na sociedade, a partir de instrumentos capazes de organizar conceitualmente e analisar criticamente os problemas locais e suas determinações mais amplas.

A turma apresentava diferentes níveis de aprendizagem: desde analfabetos que nunca freqüentaram a escola, alunos que não concluíram o Ensino Fundamental, até alunos de EJA Ensino Médio. Porém, a diferença de nível de prática de escrita e leitura não foi um empecilho no desenvolvimento do trabalho. Partindo de uma discussão coletiva, as atividades específicas de fluência linguística formal eram desenvolvidas também de forma individualizada, o que possibilitou o acompanhamento do aluno, independente do nível de alfabetização no qual ele se encontrava. Esse tipo de atendimento serviu como uma forma de estímulo, na tentativa de superação das dificuldades de aprendizagem presentes e bem visto pelos alunos, que durante as aulas, teciam elogios recíprocos e se apoiavam mutuamente.

No que tange a dificuldade encontrada para a realização e continuidade das aulas ministradas semanalmente, bem como a dificuldade relacionada às defasagens de aprendizado do alunado, constatou-se que não eram de caráter pedagógico, tampouco eram provocados pela heterogeneidade de níveis de aprendizado dos alunos. Concluiu-se, ao longo do projeto, que o problema decorria sobretudo da falta de tempo para a frequência às aulas, bem como para os estudos extraclasse necessários para a assimilação e desenvolvimento das competências de leitura e escrita, ocasionada pela carga excessiva de horas destinadas ao trabalho e responsabilidades domésticas, resultando em faltas frequentes e também na evasão de alguns dos participantes.

A evasão escolar tem sido tratada pelos autores, os quais apontam diferentes motivos. Oliveira (2001) indica o desencontro entre o que os alunos esperam e o que a escola oferece, como uma possível causa da evasão escolar na EJA. Soares e Maciel

(2000) consideram, como causa de evasão, o trabalho mecânico da leitura e da escrita no mero sentido da codificação/decodificação, em muitos programas desenvolvidos na EJA. A formação dos professores e sua preparação para o trabalho nessa modalidade também é considerada uma variante que interfere significativamente na motivação e aprendizagem do aluno. Para Rossini (2001), os professores nem sempre estão preparados para atuarem na modalidade da EJA, pois, pelo fato de já atuarem na educação de crianças, muitas vezes utilizam métodos que tendem a infantilizar os adultos, desconsiderando as peculiaridades e características próprias. Complementando essa visão, Arroyo (2001) argumenta que, de acordo com pesquisas recentes, pode-se perceber que por muito tempo o corpo docente atribuía a questão do fracasso escolar apenas a fatores como dificuldade de aprendizagem e problemas socioculturais, eximindo-se de qualquer responsabilidade no que se refere à organização pedagógica. Essa concepção de prática docente estaria sendo conivente com a reprodução de uma sociedade segregadora e excludente. Ceratti (2008) sugere que, além do desinteresse do aluno, também é causa da evasão escolar uma organização pedagógica pautada em conteúdos não atraentes. A autora enfatiza elementos relacionados ao trabalho educativo e à prática pedagógica dos professores, como significativos para a evasão escolar em EJA. Segundo a autora, um dos problemas da implementação da Proposta Pedagógica da escola é a grande rotatividade dos professores, distanciando-os da responsabilidade e entendimento dos reais desafios. Por fim, Gadotti (2000) aponta as seguintes causas para a evasão escolar na EJA: sociais, políticas, culturais e pedagógicas, destacando a falta de uma proposta que integre as disciplinas.

Embora os autores citados apresentem detalhamentos diferenciados para o problema da evasão em EJA, os fatores apontados dizem respeito, principalmente, a questões de cunho pedagógico organizacional, de formação de professor, prática educacional, incompatibilidade de interesse e até mesmo falta de interesse por parte do alunado.

No entanto, no que tange ao Projeto, essas questões, embora pertinentes, não respondem, nem isoladas e nem em conjunto, ao cerne da dificuldade encontrada durante o trabalho realizado. Contatou-se que a impossibilidade de conciliar o tempo de

trabalho com o tempo de estudo é o principal problema, sendo uma questão permanente na vida dos alunos, constituindo-se, assim, em grave empecilho para continuidade dos estudos. Essa dificuldade é acrescida pela dupla jornada, problemas de transporte, cuidados com a família, etc. (KLEIN e CAVAZOTTI, 2011).

Os alunos de EJA, em regra apresentam precárias condições de vida, precisando, desde muito cedo, de colaborar com o orçamento familiar. Por isso, acabam abandonando a escola para adentrarem exclusivamente no campo do trabalho. Após alguns anos, sentem a necessidade de retomar os estudos para conseguir uma qualificação que lhes garanta um emprego melhor. Nesse retorno, logo percebem a incompatibilidade de conciliar as duas atividades. Mesmo cientes da importância da continuidade dos estudos, priorizam o trabalho que é fonte de renda e sobrevivência, relegando os estudos a segundo plano. Em Klein (2003, p. 11) podemos encontrar referência sobre quem é o aluno da EJA:

Os alunos da educação de jovens e adultos apresentam, via de regra, características próprias: são, majoritariamente, trabalhadores (às vezes desempregados) ou filhos de trabalhadores que vivem uma condição socioeconômica que determina inúmeras restrições. Entre estas, encontra-se, evidentemente, a própria possibilidade de eles se enquadrarem nas exigências do modelo escolar regular, bem como a emergência de interesses imediatos específicos, marcados pela busca de mecanismos de sobrevivência.

As dificuldades resultantes do conflito entre o mundo do trabalho e a escola, aliadas à dificuldade de aprendizagem, contribuem para desenvolver uma sensação de impotência, falta de competência e desmotivação frente aos estudos, como se pode demonstrar a partir de casos registrados no desenvolvimento do Projeto.

Uma das alunas nunca pode frequentar a escola, porque quando pequena ajudava a família no trabalho da lavoura, e depois de casada, arcava com todo o trabalho doméstico. Quando integrou a turma de letramento do Projeto, demonstrou vivo interesse pelas aulas. Entretanto, no decorrer das atividades propostas, desmotivou-se diante da dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita. Essa dificuldade, entretanto, não estava relacionada à capacidade de aprender, mas se devia à falta de

tempo para atividades de estudo extraescolares. Durante as aulas, observava-se que não tinha sido alcançada a fixação dos conteúdos já trabalhados, havendo sempre a necessidade de retomá-los. Apesar dos esforços dos docentes em provar-lhe o contrário, essas dificuldades foram interpretadas e relatadas pela aluna como uma incapacidade pessoal, ocasionando a desistência de participação nas aulas. Outros dois alunos, que se faziam acompanhar, nas aulas, pelos filhos em idade escolar, por não terem com quem deixá-los, viveram situação semelhante.

O projeto teve também participação de alunos que já haviam frequentado a escola, mas que devido à precoce inserção no mercado de trabalho abandonaram os estudos. Atualmente exercem funções de serviços gerais na construção civil e terceirização de serviços de costura. Entre esses alunos, a baixa frequência ocorreu devido à necessidade de cumprir hora extra no trabalho, impossibilitando sua presença nas atividades de letramento.

Outros manifestaram a incompatibilidade de horário de deslocamento entre trabalho e escola. Acidentes no percurso de retorno do local de trabalho; rotatividade no emprego; contratos temporários que obrigam a busca de novo emprego ou trabalho, mudança de moradia, também foram causas do afastamento de alunos.

A pesquisa contribuiu para a compreensão de que as questões relacionadas a trabalho e educação estão intrinsecamente engendradas e presentes na realidade do aluno trabalhador.

Considerações finais

O Projeto possibilitou investigar sobre a realidade dos alunos e adentrar no campo da incompatibilidade entre tempo livre de estudo e mundo do trabalho, refutando o senso comum de que o fracasso escolar situa-se no indivíduo, eximindo a sociedade e o modo de produção de sua responsabilidade no fracasso escolar.

A falta de tempo para dedicação aos estudos, oriunda da rotina de trabalho e afazeres domiciliares, bem como de outros problemas relacionados à condição da classe trabalhadora, interfere no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, que exige prática constante e sistematizada. O conflito baseado na organização de tempo e

espaço gera a dificuldade em acompanhar os estudos, gerando no aluno o sentimento de incapacidade para o estudo.

A ausência ou precária escolarização, por seu turno, contribuem para a manutenção das condições de exploração próprias do modo de produção capitalista. A culpabilidade do sujeito exime de responsabilidade o sistema de exploração e alienação.

Compreender a realidade do aluno trabalhador e as causas implicadas na precarização de sua formação escolar, contribui para o engajamento da educação na luta de classes, pois leva ao aprofundamento das condições materiais e concretas a que os trabalhadores estão sujeitos.

Referências

ARROYO, M. Prefácio. In PARO, V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

CERATTI, M. **Evasão escolar: Causas e consequências**. SEED/PR: PDE, pp. 2–18, Dezembro de 2008.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais do Educador**. Porto Alegre, Artes Médicas. 2000.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 14, 2000, pp.108-130.

HADDAD, S. e XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In BREZINSKI, I (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. **Aspectos complementares de Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

KLEIN, L.R. **Alfabetização de Jovens e Adultos: questões e propostas para prática pedagógica na perspectiva histórica**. Brasília: Universa, 2003.

KLEIN, L.R. e CAVAZOTTI, M. A. **Relatório Final do Projeto Formação do Professor e Pesquisador na EJA: ênfase no Letramento e na Alfabetização Científica e Tecnológica**. Projeto Observatório da Educação nº 3309. Curitiba: UFPR; Brasília: Observatório da Educação, 2011.

NAIFF, L. NAIFF, D. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia e Sociedade**: 20, 2008, pp. 402-407.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 15-44.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

ROSSINI, M. A. **Pedagogia Afetiva**. 6.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SOARES, M. e MACIEL, F. **Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

TERRA DE DIREITOS. Organização Civil pelos Direitos Humanos. Ministério das Cidades. **Projeto direito e cidadania – Regularização Fundiária Sustentável da Vila Nova Conquista, Esperança e Eldorado** – Moradias Sabará. CIC. 2007.