

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG) – CAMPUS ANÁPOLIS**

DARC LENE BRAGA PEREIRA

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO PELOS TRABALHADORES-
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

ANÁPOLIS

2022

DARC LENE BRAGA PEREIRA

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO PELOS TRABALHADORES-
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro.

ANÁPOLIS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PEREIRA, Darc Lene Braga

P436s Os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da educação de jovens e adultos – EJA / Darc Lene Braga Pereira – – Anápolis: IFG, 2022.

241 p. : il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

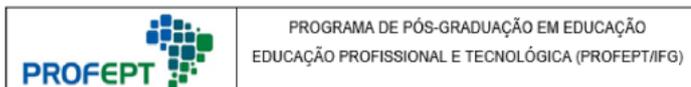
1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Sentidos do trabalho. 4. Alunos - Condições socioeconômicas. I. CASTRO, Mad'Ana Desireé Ribeiro de orien.. II. Título.

CDD 370.7



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 27 (vinte e sete) do mês de janeiro do ano de 2022, às 14h30min no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "Os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA" e respectivo Produto Educacional que tem o seguinte tema: "O trabalho ganha centralidade na EJA: Instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas para auxiliar na organização pedagógica a partir dos tempos e percursos dos sujeitos da EJA" de autoria de **Darc Lene Braga Pereira**, orientada pela **Dra. Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro**, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: **Dra. Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro-IFG/ProfEPT** (Presidente da Banca), **Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa-UFG** (Avaliadora Externa) e pelo professor **Dr. Guenther Carlos de Almeida-IFG/ProfEPT** (Avaliador Interno)

Em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de **Darc Lene Braga Pereira**.

Anápolis -GO, 27 de janeiro de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

1. **Dra. Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro** - IFG/ProfEPT (Presidente da Banca)
2. **Dr. Guenther Carlos de Almeida**-IFG/ProfEPT
3. A presidente da Banca assina a Ata por: **Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa-UFG**.*
4. A presidente da Banca assina a Ata por **Darc Lene Braga Pereira** – Discente do ProfEPT

* No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, a presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar Ata de Defesa da Dissertação em nome da profa. **Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa-UFG** e de **Darc Lene Braga Pereira-discente do ProfEPT**.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Guenther Carlos Feltosa de Almeida**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 07/02/2022 12:33:02.
- **Mad Ana Desiree Ribeiro de Castro**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 07/02/2022 12:18:30.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 07/02/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 243298

Código de Autenticação: b9b4da09d





INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor:

Matrícula: 20192060150065

Título do Trabalho: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO PELOS TRABALHADORES-ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Brasília, 01/02/2022.


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

AGRADECIMENTOS

À professora Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro pela condução, pelo conhecimento compartilhado, pelo respeito e, sobretudo, pelo acolhimento e empatia durante a construção desse trabalho.

Aos professores Prof. Dr. Guenther Carlos de Almeida – ProfEPT/IFG e Prof^ª. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa – UFG por realizarem importantes contribuições na banca de Qualificação, sobretudo nas indicações de leituras, que muito me auxiliaram na construção dessa pesquisa.

Ao prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito, incansável na condução do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, campus Anápolis, sempre presente na resolução das demandas da turma de forma empática e esclarecedora.

Aos colegas de turma do ProfEPT/IFG, em especial, aos(as) amigos(as) de caminhada e apoio: Daniel, Élidea, Marcos, Dalliane, Lígia e Maurício.

Aos trabalhadores-estudantes da EJA que colaboraram com este trabalho. A todos aqueles que “vivem do trabalho”, que me impulsionaram enquanto inquietação na construção do conhecimento pelo qual ressignifiquei meu olhar sobre o mundo e enquanto trabalhadora da docência.

[...] Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos: Que não são embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número. Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local. Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata. (GALEANO, 2002, p. 71).

RESUMO

Esta pesquisa trata dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA. Realizamos uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético, como método de investigação, buscando apreender o nosso objeto de pesquisa em suas múltiplas determinações a partir dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos TEs da EJA. Para compreensão das atribuições de sentidos, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: compreender as trajetórias de trabalho dos estudantes da EJA; identificar a relação entre escola e trabalho para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA; reafirmar a Educação de Jovens e Adultos enquanto Educação da classe trabalhadora, pressuposto primordial na construção de uma educação emancipadora; elaborar um instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas dos sujeitos da EJA, objetivando auxiliar na organização pedagógica da escola, a partir dos tempos e percursos de vida dos coletivos que buscam essa modalidade de ensino. Para alcançar os objetivos do nosso trabalho, utilizamos na construção dos dados a proposição de uma entrevista semiestruturada e a aplicação de um questionário voltados para trabalhadores-estudantes matriculados no 1º e 2º segmentos da EJA em uma escola pública de Santa Maria – DF. Na metodologia de análise das entrevistas, escolhemos a proposta de núcleos de significação formulada por Aguiar, Soares, Machado (2015) e Aguiar e Ozella (2013). Esse recurso metodológico possibilitou a organização das falas com o intuito de apreendermos os sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos à luz dos fundamentos leontievianos na dialética entre significações sociais e sentidos. A síntese de nossa análise, a partir dos quatro núcleos de significação, que se constituíram nas categorias explicativas na atribuição de sentidos ao trabalho pelos TEs, possibilitou-nos inferir que a construção de sentidos é mediada pela centralidade do trabalho nas formas de viver e sobreviver, logo permeada por processos de alienação no âmbito do modo de produção capitalista. Dos sentidos abstraímos também as marcas sociais dos sujeitos da EJA e como as condições da realidade nos percursos entre trabalho e escola contribuíram nos processos de subjetivação do ser trabalhador(a) em conformidade com as significações sociais valoradas a partir da sociabilidade capitalista. Observamos também como nas trajetórias do viver e sobreviver desses sujeitos emergem sentidos que os formam a partir das experiências sociais e saberes apreendidos no trabalho. Nesse sentido, buscamos trazer as experiências e saberes do trabalho com um olhar voltado para as formas de existir e resistir no mundo, afirmando a necessidade de trazer tais saberes para os processos de formação desses trabalhadores em estreita relação com o conhecimento científico e tecnológico, buscando romper com uma educação utilitarista, isto é, voltada para a formação imediata do mercado.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Sentidos do Trabalho. EJA.

ABSTRACT

This research deals with the meanings attributed to work by EJA workers-students. We carried out a research based on historical-dialectical materialism, as a method of investigation, seeking to apprehend our research object in its multiple determinations from the meanings attributed to the work by the EJA TEs. In order to understand the attribution of meanings, we seek to achieve the following specific objectives: to understand the work trajectories of EJA students; identify the relationship between school and work for students of Youth and Adult Education - EJA; to reaffirm Youth and Adult Education as an Education of the working class, a fundamental presupposition in the construction of an emancipatory education; to elaborate an informative instrument about the socioeconomic conditions of the EJA subjects, aiming to help in the pedagogical organization of the school, from the times and life paths of the groups that seek this type of teaching. To achieve the objectives of our work, we used in the construction of data the proposition of a semi-structured interview and the application of a questionnaire aimed at student workers enrolled in the 1st and 2nd segments of EJA in a public school in Santa Maria - DF. In the methodology for analyzing the interviews, we chose the proposal of significance cores formulated by Aguiar, Soares, Machado (2015) and Aguiar and Ozella (2013). This methodological resource made it possible to organize the speeches in order to apprehend the meanings attributed to work by the subjects of Youth and Adult Education in light of the Leontevian foundations in the dialectic between social significance and meanings. The synthesis of our analysis, based on the four significance cores, which constituted the explanatory categories in the attribution of meanings to work by the TEs, allowed us to infer that the construction of meanings is mediated by the centrality of work in the ways of living and surviving, therefore permeated by alienation processes within the scope of the capitalist mode of production. From the meanings, we also abstracted the social marks of the EJA subjects and how the conditions of reality in the pathways between work and school contributed to the processes of subjectivation of being a worker, in accordance with the social meanings valued from the capitalist sociability. We also observe how in the trajectories of living and surviving these subjects, meanings emerge that form them from the social experiences and knowledge learned at work. In this sense, we seek to bring the experiences and knowledge of work with a view to the ways of existing and resisting in the world, affirming the need to bring such knowledge to the training processes of these workers in close relationship with scientific and technological knowledge, seeking to break with a utilitarian education, that is, aimed at the immediate formation of the market.

Keywords: Work. Education. Directions of Work. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro socioeconômico dos trabalhadores-estudantes do Centro de Ensino Fundamental – 316 de Santa Maria – DF.	128
Quadro 2 – Sistematização e inferência dos indicadores em núcleos de significação	134
Gráfico 1 - Avaliação do conteúdo do instrumental.	191

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento da Educação de Base
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PEA	População Economicamente Ativa
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RA	Região Administrativa
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores das Escolas Públicas do DF
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Trabalhador(a)-estudante
TEs	Trabalhadores- estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS SOB A ÉGIDE DO CAPITAL.....	30
1.1 A dupla dimensão do trabalho e o caminhar para a valorização do capital.	31
1.2 Trabalho e Educação: produção da existência e processos de aprendizagem	36
1.3 Trabalho e escola: práticas sociais na construção da sociabilidade capitalista	39
<i>1.3.1 As dimensões da alienação.....</i>	<i>44</i>
1.4 Trabalho e educação no contexto da crise estrutural do capital.....	50
2 A DINÂMICA DE ESTRUTURAÇÃO DA EJA E AS FORMAS DE VIVER DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DESSA MODALIDADE DE ENSINO.....	65
2.1 Breve panorama sobre a Educação de Jovens e Adultos.....	65
2.2 Quem são os sujeitos que demandam a Educação de Jovens e Adultos?	76
2.3 O lugar de pertencimento dos Jovens e Adultos Trabalhadores matriculados no Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria - DF	82
<i>2.3.1 A Região Administrativa de Santa Maria e seus indicadores socioeconômicos</i>	<i>86</i>
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	92
3.1 O Materialismo Histórico-Dialético – apresentando o método	92
3.2 A relação entre os sujeitos da pesquisa.....	97
3.3 A proposta dos Núcleos de Significação	101
3.4 Aportes conceituais para análise dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos/as trabalhadores-estudantes da EJA	105
3.5 Caminhos da pesquisa – contexto, participantes, instrumentos e procedimentos para a produção do conhecimento	115
<i>3.5.1 Local da pesquisa, participantes, instrumentos e procedimentos para a produção do conhecimento.....</i>	<i>115</i>

3.5.2 <i>O campo de pesquisa no contexto da pandemia: desafios impostos para alcançar os sujeitos da EJA.....</i>	119
3.5.3 <i>Operacionalização da pesquisa e o contato com os participantes</i>	123
3.5.4 <i>Segunda etapa da pesquisa de campo: entrevistas e formação dos núcleos de significação.....</i>	129
3.5.5 <i>Análise qualitativa dos dados e o processo de organização dos núcleos de significação.....</i>	132
4 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	138
4.1 O primeiro núcleo – o viver e sobreviver: marcas do trabalho nos percursos de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA	139
4.2 O segundo núcleo – modos de ser do(a) trabalhador(a) da EJA.....	149
4.3 O terceiro núcleo – percursos entre trabalho e escola	164
4.3.1 <i>Percursos entre trabalho e escola – as marcas sociais dos TEs da EJA....</i>	165
4.4 Quarto Núcleo – trabalhadores-estudantes e seus saberes do trabalho como premissa para uma formação humana e emancipadora.....	177
a) <i>O trabalho ganha centralidade na EJA: instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas para auxiliar na organização pedagógica a partir dos tempos e percursos dos sujeitos da EJA.....</i>	187
b) <i>A aplicação do produto educacional e suas contribuições.....</i>	190
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	194
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	209
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	239
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	240
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES DA EJA	243
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES DO CEF 316 DE SANTA MARIA - DF	244

INTRODUÇÃO

Miguel Arroyo, na abertura do III Encontro Nacional da EJA-EPT¹ da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ressalta em sua fala inicial que “não percamos o olhar sobre os sujeitos da EJA [...] esse é o ponto fundamental da Educação de Jovens e Adultos” (2020, on-line, s/n). A reflexão nos conduz às especificidades que acompanham jovens, adultos e idosos inscritos em uma modalidade de ensino destinada para aqueles e aquelas que não deram continuidade aos seus estudos, ou não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade regular.

A negação do direito à educação formal que acompanha jovens, adultos e idosos que buscam na EJA mais uma oportunidade de escolarização evidencia as trajetórias dos percursos escolares constantemente interrompidas pela necessidade mais imediata de sobrevivência. O trabalho ganha centralidade na vida desse segmento social desde muito cedo, evidenciando uma marca inseparável desses sujeitos sociais. Arroyo (2017, p. 43), ao desconstruir representações desfocadas que pesam sobre os jovens-adultos e sobre sua educação, ressalta a necessidade de “reconhecer os jovens-adultos da EJA como trabalhadores”. A força desse reconhecimento ultrapassa as diretrizes, os currículos e as práticas historicamente traçadas para essa modalidade de ensino, atreladas à suplência, ao atraso, aos percursos truncados e homogeneizados.

Reconhecer os estudantes da EJA como trabalhadores nos conduz a pensar a centralidade do trabalho na produção da vida desses sujeitos sociais, sua dupla dimensão, como atividade criadora e fundamento do ser social, e na forma que adquire nas relações mercadológicas ao se reduzir a atividade de trabalho à dimensão do emprego e da produtividade, objetivando o lucro.

A problemática em questão nos direciona a refletir sobre as categorias trabalho e educação sob a égide das relações capitalistas, mas, sobretudo, instiga-nos a compreender seus significados socialmente construídos na prática concreta e contraditória da produção da vida e os sentidos que dela resultam na singularidade vivida pelos sujeitos sociais que buscam essa modalidade de ensino. É dentro dessa perspectiva que a presente pesquisa realizou uma

¹ O III Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica buscou promover a continuidade dos diálogos intersetoriais e interinstitucionais, permitindo trocas de experiências educativas e da identificação da unidade no diverso, ou seja, daquilo que vai se constituindo como a identidade da EJA-EPT na Rede Federal. O evento foi realizado em 1 out. 2020, em transmissão pela plataforma Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ys20oR8NYQI>.

investigação que partiu do seguinte problema: Quais os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes (TEs) da Educação de Jovens e Adultos?

O estudo em questão está ancorado em pesquisas bibliográficas e na realização de um trabalho desenvolvido com trabalhadores-estudantes² do 1º e 2º segmentos³ da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública, situada no Centro de Ensino Fundamental – 316 de Santa Maria – DF. A pesquisa de campo ocorreu a partir da aplicação de um questionário e da realização de uma entrevista semiestruturada, tendo como objetivo compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Nosso interesse sobre a temática trabalho e educação, especificamente a Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos sociais, não foi uma escolha fortuita, pelo contrário, ela é resultado da inserção no real, da minha experiência pessoal e profissional e dos contextos socialmente determinados que se apresentam como um desafio a ser superado, transformado, recriado. Sobre esse aspecto, Queiroz (1992, p. 13) é esclarecedor ao frisar que “todo estudioso está sempre engajado nas questões que lhe atraíram a atenção, está sempre engajado, de forma profunda e muitas vezes inconsciente, naquilo que executa”.

A escolha do objeto de nossa investigação foi uma construção suscitada nos contextos e interconexões da realidade que me circunscreve. Para conhecer essa realidade, no entanto, é necessário “partimos da realidade imediata ao nosso redor e buscarmos, cada vez mais profundamente, os conceitos fundamentais dessa realidade” (HARVEY, 2013, p. 17).

Os cenários instigadores desse trabalho e que justificam o caminhar dessa pesquisa podem ser traduzidos no conjunto de três fatores, assim delimitados: o cenário do trabalho nas atuais relações de produção capitalistas e seus apontamentos na desconstrução das relações de trabalho, do sentido de trabalho e trabalhador, bem como suas injunções sobre o conjunto de direitos sociais, traduzidas na redução do papel do Estado e suas instâncias; minha trajetória profissional enquanto professora de escola pública da educação básica; além da emergente

² Ao situarmos os estudantes da EJA como “trabalhadores-estudantes”, nos referendamos nos pressupostos de Arroyo em seu livro “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA”. Arroyo delimita a EJA como um tempo de educação de trabalhadores, dessa forma, o autor opta pelo seu referente mais forte: “serem trabalhadores”. Entendendo que essa condição vem primeiro e desde cedo nos percursos de vida desses coletivos sociais (2007, p. 43).

³ A Educação de Jovens e Adultos é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida. O 1º segmento, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (abrange do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). O 2º segmento corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Para aprofundamento dos termos em questão, consultar as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf.

necessidade de pesquisas que estejam centradas nos sujeitos da EJA e na forma como produzem suas vidas a partir do trabalho.

O conjunto desses três fatores não podem ser pensados isoladamente, pesquisadora e objeto de estudo estão imersos na mesma forma histórica de produção da existência. A pesquisadora e os estudantes se constroem pelo trabalho e se apropriam de seus significados sociais formadores e deformadores. Tal aproximação não desqualifica a pesquisa, como pontua Netto, J. (2011, p. 23), “a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia e na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto”.

Na busca do desvelar da essência do nosso objeto de estudo, suas categorias fundamentais e explicativas do fenômeno, a conjuntura que permeia o cenário nacional, sobretudo no âmbito das relações de trabalho, revela-se como a primeira das inquietações que movem essa pesquisa. Vivemos tempos de recrudescimento em todas as esferas sociais. As frágeis políticas de proteção aos trabalhadores passam por um processo amplo de desconfiguração, desmonte e negação das diretrizes legais que outrora possibilitavam a proteção ao trabalho e ao trabalhador.

Essa trajetória se traduz em um processo agudo construído desde a década de 70 nos países capitalistas centrais, tendo efeitos nefastos sobre a realidade brasileira na atual fase de *crise estrutural do capital*⁴. O cenário que se impõe sobre o mundo do trabalho e seus trabalhadores expressam a desumanização desses tempos. Suas nuances assentadas em complexas cadeias inscritas na produção da vida, sobre múltiplas formas de expropriação do mais-valor, ganharam nessa temporalidade mais um determinante, expresso pelo advento do novo coronavírus.

A pandemia em curso que se espalhou em nossa sociedade está mudando o rumo da história e seus impactos são drásticos, sobretudo, naqueles(as) que vivem na base da pirâmide social. Seus efeitos contribuíram para desnudar ainda mais os indicadores sociais e econômicos, estruturados sob a forma de um capitalismo dependente e periférico. Sem desconsiderar as drásticas consequências sobre as vidas humanas perdidas, o quadro delimitado é devastador sobretudo para trabalhadores e trabalhadoras que vivem na informalidade, cerca 36,295 milhões de pessoas, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (NEDER, 2021).

⁴ É oportuno ressaltar que esse e outros conceitos sobre os fundamentos do sistema capitalista e seu reordenamento na atualidade serão aprofundados e explicitados no capítulo que trata do referencial teórico que embasa essa pesquisa.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), divulgada no segundo semestre de 2021, o país obteve uma taxa de informalidade de 40,7%, dado referente ao trimestre móvel de outubro. Os resultados divulgados evidenciam que “em um trimestre, 1,782 milhão de pessoas a mais atuaram como trabalhadores informais” (PAÍS, 2021, on-line, s/n).

Em entrevista ao portal Uol/Estadão (2021), a analista da Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE Adriana Beringuy aponta que o total de trabalhadores por conta própria, majoritariamente informal, superou os níveis de antes da pandemia, ganhando 1,132 milhão de pessoas em um trimestre (apud PAÍS, 2021). Comparados ao ano anterior, há 3,766 milhões de trabalhadores a mais por conta própria, evidenciando um recorde absoluto da série histórica da Pnad Contínua, iniciada em 2012.

O quadro que emerge sobre o mundo do trabalho, aqui explicitado, é apenas um ponto na curva das inúmeras injunções sobre o trabalho. Assim, o agravamento causado pela pandemia trouxe visibilidade a milhões de brasileiros que sobrevivem de múltiplas formas de trabalhos intermitentes, provisórios, flexíveis, informais e precarizados, evidenciando que a informalidade do trabalho no Brasil insere-se em um projeto maior em curso.

Diante disso, é necessário compreender que a classe de trabalhadores desponta de um quadro amplo de reordenamento do capital, sob as bases de um processo cujas prerrogativas mais imediatas podem ser sentidas nos processos de produção, no desmantelamento do conjunto dos direitos trabalhistas e mesmo na apropriação sobre o tempo livre do trabalhador, em uma lógica fortemente presente nas inúmeras conformações de trabalho intermitente e pela “uberização” do trabalho que passou a demandar, via prestação de serviços, milhões de trabalhadores como resultado da expansão de aplicativos em diversas plataformas digitais.

A essa conjuntura de profunda agudização do capital sobre o trabalho soma-se a terceirização e a informalidade, compondo o que Antunes (2020) denomina de “trípode destrutiva sobre o trabalho”. Tal acomodação insere-se na fase mais nefasta de produção da vida no decurso da crise estrutural do capital, constituindo uma nova morfologia do trabalho complexa, segmentada e heterogênea.

Tais processos sobre o mundo do trabalho vêm acompanhados, entre outros pontos, do discurso de redução do papel do Estado, com o esfacelamento de uma série de políticas sociais fundamentais para a classe trabalhadora e que representam na prática uma reorganização jurídico-política do desmonte das políticas sociais do país, a saber: a PEC 55, mais conhecida como “PEC do fim do mundo”, congelou gastos sociais em educação e saúde

por 20 anos (PEC 55, 2016). Seus impactos incidem principalmente sobre a parcela mais pobre da população.

Soma-se a ela a reforma trabalhista (Lei 13.467, de 2017), que mudou as regras relativas à remuneração, ao plano de carreira e à jornada de trabalho, além, é claro, da reforma da previdência (PEC 6/2019). Entre outros pontos, o texto dessa PEC aumenta o tempo de contribuição e a idade para a aposentadoria de homens e mulheres. Soma-se a esse quadro a disputa do fundo público⁵, que se expressa com o aumento da transferência de recursos do orçamento estatal para o pagamento de juros da dívida pública, bem como os incentivos fiscais e isenção de tributo para o mercado financeiro.

Agrega-se a esse contexto, na esfera educacional, a exclusão de jovens e adultos do ambiente escolar. Segundo dados da PNAD/IBGE de 2019 sobre o abandono escolar, mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Segundo os dados, dos 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, ou por nunca terem frequentado, ou por terem abandonado a escola (BRASIL, 2021). Desse contingente, 71,7% eram pretos ou pardos.

De acordo com os dados da pesquisa, os principais motivos apontados para a evasão escolar são: necessidade de trabalhar, correspondendo a 39,1%, e a falta de interesse, com 29,2%. Na questão de gênero, a gravidez aparece com 23,8% e os afazeres domésticos com 11,5%. Os dados elencados evidenciam uma das expressões históricas da desigualdade, qual seja, o “não lugar” de milhões de vidas que vivem à margem de uma cidadania burguesa.

Perceber todas as nuances que se sobrepõem a esse contexto passa diretamente pela compreensão da categoria trabalho, sua conformação em uma sociedade de classes, os sentidos do trabalho na atual configuração do capital e por uma concepção de educação pautada na historicidade dos sujeitos sociais, que humaniza, que possibilita a criticidade e que leva a uma *práxis* que emancipa de fato os agentes sociais que se encontram subordinados a esse processo histórico.

A destruição dos direitos do trabalho é apenas uma das expressões que ameaçam a própria existência da reprodução da vida dos trabalhadores e de suas famílias. A compreensão desses tempos indeterminados é mais que uma provocação acadêmica. É necessidade de transformação. É um inconformismo com essa (des)ordem desumanizadora. Com efeito,

⁵ Evilasio Salvador, no artigo “Fundo público e as políticas sociais na crise do capitalismo”, esclarece que o fundo público envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, além do próprio orçamento, as empresas estatais, a política monetária comandada pelo Banco Central para socorrer as instituições financeiras etc. A expressão mais visível do fundo público é o orçamento estatal. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/JjjhnQzh9FGx9q3t7WsT35g/?lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2020.

minha trajetória profissional enquanto professora de escola pública foi determinante na escolha do meu objeto de estudo.

Reconhecer os estudantes como trabalhadores ou filhos (as) de trabalhadores foi uma trajetória gradual, possibilitada pelas significações sociais que construí ao longo de minha formação profissional e de vida. Um processo assumido na minha prática pedagógica comprometida com uma formação humana integral e nas experiências vividas na docência-trabalho, em que me reconheci como trabalhadora da educação, em decorrência das lutas que abracei em nome da Educação Pública.

Dessas vivências, destaco minha passagem pela Educação de Jovens e Adultos. A EJA me possibilitou experiências ricas e permeadas pelas contradições que envolvem um ambiente escolar encravado na periferia de Brasília. A heterogeneidade que transpassa os coletivos sociais da EJA, os processos de exclusão e as trajetórias de trabalho que marcam os estudantes daquela modalidade de ensino nos mobilizam a um engajamento efetivo com uma perspectiva de educação que dialogue com uma prática social pautada na reflexão/ação para a transformação e emancipação dos sujeitos sociais.

As inquietações sentidas no exercício da docência, as mazelas sociais presenciadas cuja realidade é inseparável do cotidiano escolar, além das lutas de que participei por melhores condições de trabalho, foram catalisadoras na busca de respostas para compreender a realidade em movimento e suas contradições. Tais processos me conduziram a uma segunda graduação. Foi durante o curso de bacharelado em Serviço Social, pela Universidade de Brasília, que me aproximei de discussões e de trabalhos voltados para as políticas públicas, sobretudo aquelas direcionadas à educação e ao trabalho.

As bases teóricas e práticas adquiridas durante esse curso alargaram meu compromisso político e social com uma prática transformadora da realidade. Portanto, no seio desses movimentos, reflexões e inquietações, ora profissionais (no exercício da docência), ora enquanto trabalhadora, enfim, nessa unidade que compõe minha prática social inserida nas relações do modo de produção capitalista, é que emerge essa pesquisa.

Se a realidade da sociabilidade capitalista nos confronta, se nos impulsiona, é imprescindível captar o movimento histórico na relação capital e trabalho e suas consequências sobre o mundo do trabalho e como esse reordenamento apresenta-se na particularidade dos sujeitos, nos sentidos apropriados, ressignificados, assumidos ou negados, pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

No campo da produção acadêmica, ao delimitarmos nosso objeto de pesquisa, verificou-se um número significativo de trabalhos relacionados ao campo da Educação de

Jovens e Adultos, mas não encontramos pesquisas no que se referem aos sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da EJA. Das pesquisas encontradas, apenas duas dialogam, de forma secundária, com o nosso objeto de estudo, sobre as quais faremos algumas ponderações nos parágrafos subsequentes.

Das publicações, somente em um artigo é problematizada a categoria trabalho e seus sentidos a partir das concepções da juventude inscrita na EJA. Ao escolhermos nosso objeto de pesquisa, partimos do pressuposto de que, dos sentidos atribuídos ao trabalho, (re)construídos pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, emergem saberes de sobrevivência, mas sobretudo de resistência, que devem ser considerados como fio condutor de uma modalidade de ensino enraizada em uma dimensão formadora, emancipadora e humanizante do trabalho, logo, que possibilite a construção de uma educação que contribua para a realização da autonomia e criatividade desses sujeitos sociais.

Espera-se que o desenvolvimento desse trabalho possa colaborar para construir políticas públicas e escolas comprometidas com as especificidades desses estudantes e, fundamentalmente, com o seu direito à educação, bem como a superação da fragmentação do trabalho e da própria vida. Arroyo (2013, p. 82), ao parafrasear a indagação de Beckett, lançamos um questionamento desafiador: “importa quem trabalha? Que importa o trabalho?”

Ao lançar tais questionamentos, o autor nos convida a refletir sobre os limites, as formas de pensar o trabalho, os trabalhadores e suas trajetórias de sobrevivência, os saberes que dele resultam e a ausência dessas conformações nos currículos voltados para a educação pública. “O trabalho, os trabalhadores, suas organizações, suas lutas por seus direitos e os saberes produzidos [...] não têm merecido o reconhecimento político nem pedagógico” (ARROYO, 2013, p. 84). “Essas ausências tão persistentes contrastam com a centralidade do trabalho nos jovens e adultos, até nas crianças e adolescentes, sobretudo das escolas públicas, filhos de trabalhadores ameaçados pelo desemprego, pelo trabalho informal e de sobrevivência” (2013, p. 84).

Buscar apreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA vai ao encontro das indagações do autor. Entendemos que trazer os percursos de trabalho, os sentidos que dele emergem, a partir das vozes dos sujeitos da EJA, é imprescindível na construção de uma educação que se pretende de fato emancipadora dos sujeitos sociais, pois reconhece que é em seus percursos de sobrevivência/resistência que os coletivos sociais da EJA se fazem sujeitos sociais, históricos, sujeitos trabalhadores, sujeitos de direitos.

Com o intuito de nos aproximarmos do nosso campo de investigação (os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA), realizamos duas buscas com descritores diferentes, objetivando conhecer estudos desenvolvidos no campo da Educação de Jovens e Adultos e a relação com a categoria trabalho. Tal percurso possibilitou a construção de “estratégias de pesquisa como possíveis categoriais de análise” (GAMBOA, 2012, p. 116).

No primeiro levantamento, utilizamos os descritores: EJA and “*mundo do trabalho*”. Mediante consulta ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisamos artigos e dissertações publicadas nos últimos dez anos. Com base nos referidos descritores, foram selecionadas pesquisas tendo como foco central a temática EJA e o mundo do trabalho.

Após a leitura das palavras-chave e dos resumos, selecionamos 20 publicações. A leitura dessas produções nos possibilitou identificar as diferentes formas de tratamento das temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e da relação entre trabalho e educação. A seguir, explicitaremos algumas dessas contribuições.

No trabalho intitulado “A educação de jovens e adultos como substrato da hegemonia burguesa: os trabalhadores como sujeitos e como objetos no processo de produção da existência”, Reis, S. (2014) buscou compreender como a relação entre as condições de existência dos trabalhadores e o processo educativo foi historicamente condicionado para atingir o consenso deles em torno de um projeto que visa à manutenção e reprodução do modo de produção capitalista.

A autora chama a atenção para a necessidade de novas reflexões sobre essa temática que envolve Capital e Trabalho, buscando compreender como o movimento ideológico referendado pelo capital atua sobre a EJA para a manutenção de seu projeto hegemônico e, da mesma forma, refletir sobre as possibilidades contra-hegemônicas que o acesso à educação pode fomentar à classe trabalhadora.

A segunda dissertação, por título “A relação da educação de jovens e adultos com o mercado de trabalho: desafios e possibilidades sob a ótica de seus docentes e discentes”, Santos (2016) constitui uma análise por meio do olhar de professores e estudantes da EJA e o mercado de trabalho, buscando ressaltar quais os desafios e possibilidades de qualificação para quem ingressa nessa modalidade de ensino.

Na seção de periódicos da mesma plataforma e com a utilização dos mesmos conectores de pesquisa, foram encontrados 48 artigos relacionados ao objeto de nossa pesquisa. Selecionamos três, a saber: “Trabalho como necessidade vital e trabalho alienado: contribuições para o debate da relação trabalho-educação para além do Capital”, de Novaes

(2015); “A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção”, de Cassini e Botiglieri (2009); e “Educação da classe trabalhadora brasileira: expressões do desenvolvimento desigual e combinado”, de Rummert, Algebaile e Ventura (2013).

No artigo de Novaes (2015, p. 42), o autor faz uma reflexão sobre o trabalho em sua dupla dimensão: como necessidade vital dos seres humanos e como trabalho alienado no modo de produção capitalista. Centrando sua análise nos trabalhadores da educação, o autor ressalta a ênfase na superação parcial da alienação a partir dos movimentos sociais anticapitalistas e da “necessidade de florescimento do trabalho associado e em espaços escolares para além do capital”. Cassini e Botiglieri (2009, p. 12) refletem sobre as relações entre Trabalho e Educação nas transformações históricas da organização do trabalho e como este determina a organização da educação para o próprio trabalho e para a manutenção das relações de produção dominantes numa determinada formação social.

Por fim, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) discutem no artigo o caminhar da educação da classe trabalhadora brasileira a partir de três pontos fundamentais: na parte introdutória, é feita a análise da inserção subalterna da burguesia nacional nas conformações atuais do denominado capital-imperialismo, conceito cunhado por Fontes (2010) e utilizado em todo o discurso da temática.

Na segunda parte do artigo, as autoras destacam as novas morfologias do trabalho e sua relação com os processos sociais da educação e da formação humana. É abordado nessa perspectiva o novo formato de destituição de direitos no âmbito educativo; no que é denominado de “dualidade educacional de novo tipo” (p. 723), esta emerge sobre a destituição do direito de acesso universal às bases do conhecimento científico e tecnológico.

As autoras fecham a análise se debruçando sobre um conjunto de 30 programas empreendidos desde a década de 90 nas políticas de educação e de fomento ao trabalho. Aqui é destacado o caráter pulverizado, desigual, irregular e instável de programas de renda e financiamento “associados à formação, ou, mais especificamente, a qualquer formação” (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 732). Ressalta-se na análise que tais programas estão “cumprindo funções de acomodação social e econômica de uma força de trabalho para a qual a inserção laboral efetiva não está prevista” (p. 732).

As explicitações chamam a atenção para a compreensão de um quadro multifacetado da educação e da formação da classe trabalhadora brasileira que emerge de uma ampla estrutura de integração subalterna do país no cenário capital-imperialista e traduz o antagonismo capital-trabalho na atual conformação do modo de produção capitalista.

Para tratar especificamente dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos estudantes da EJA, realizamos uma segunda busca em estudos publicados no banco de teses e dissertações da CAPES, com o intuito de conhecermos a produção científica produzida analisando sua relação em maior ou menor profundidade com o objeto a ser pesquisado. Adotamos os seguintes critérios de busca: recorte temporal dos últimos dez anos (2010-2020), utilização de dois descritores “EJA” e “Sentidos do Trabalho”, exclusão a partir das temáticas que não possuem relação direta com a nosso objeto de estudo, leitura das palavras-chave e dos resumos. Após a aplicação dos referidos critérios, foram selecionadas cinco produções acadêmicas.

É oportuno destacar, como resultado dessa busca, as seguintes temáticas: concepção de trabalho e significados e sentidos do trabalho docente, juventudes e sentidos do trabalho, movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais, os sentidos do trabalho para membros de diferentes gerações, os sentidos do trabalho no serviço público. Contudo, como mencionamos outrora, nas análises das produções, foram escassas as publicações que tratam dos sentidos do trabalho na perspectiva dos trabalhadores-estudantes da EJA, o que justifica nosso interesse pelo tema.

Assim, abordaremos três pesquisas (uma tese, uma dissertação e um artigo) que mais se aproximam das categorias de nossa investigação, sendo elas: “Movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais” (D’AVILA, 2014); “Os movimentos dos cursos técnicos subsequentes sobre os sentidos do trabalho: a (des)alienação dos trabalhadores-estudantes” (ALMEIDA, 2019); e o artigo “Jovens, escola e trabalho: significados e sentidos atribuídos” (FERNANDES, A., 2014). É importante ressaltar que, dos trabalhos selecionados, apenas um está situado diretamente ao campo da EJA.

D’avila (2014), em sua tese sobre os movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais, centrando sua análise nos jovens com titulação universitária, busca compreender as relações entre os movimentos laborais e os sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais.

Tendo como aporte teórico as contribuições de Vigotsky, a partir da matriz sócio-histórica⁶, que busca compreender o desenvolvimento humano a partir das interações sociais que os indivíduos mantêm ao longo de suas vidas, as categorias “significados” e “sentidos do trabalho” emergem como foco de análise por meio da realização de entrevistas com 16

⁶ Para aprofundamento do termo, consultar: Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia, de Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves e Odair Furtado (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

estudantes concluintes de diferentes cursos de bacharelado noturno, no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Nova Iguaçu.

As análises foram construídas a partir dos núcleos de significação estruturados a partir dos seguintes eixos: marcas sociais (mediações familiares e escolarização), as vivências universitárias, trajetórias laborais e concepções sobre o trabalho. Para D’avila (p. 299), os indicadores suscitados ao longo das entrevistas “apontam o processo de significação como mediado pelas vivências dos sujeitos, sejam essas em suas relações familiares, de escolarização, incluindo a universidade, e pelas próprias experiências no mundo do trabalho”. Da mesma forma, os sentidos atribuídos, em especial ao trabalho, e os movimentos laborais de inserção e permanência foram se constituindo ao longo das trajetórias laborais dos jovens.

Nas análises sobre as trajetórias de trabalho, as concepções de trabalho apresentadas confirmam o trabalho sob a forma de emprego, mas também pela transformação do ser social. A pesquisa também revela o caráter predominantemente social dos movimentos laborais, da mesma forma que são explicitadas as marcas de precariedade e provisoriedade nesses movimentos em direção ao mundo do trabalho.

O relatório de dissertação de Almeida (2019) analisa os movimentos que os Cursos Técnicos Subsequentes produzem para a percepção dos trabalhadores-estudantes, dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFRS – Campus Ibirubá, sobre os sentidos do trabalho. A autora delimita a compreensão por “movimentos”, a partir do sentido histórico que os Cursos Subsequentes assumem ao longo de sua trajetória, apresentando diferentes perspectivas e contradições voltadas à formação para o trabalho. Assim, compreende-se que, por meio dos discursos das políticas de educação profissional e das percepções dos trabalhadores-estudantes, inseridos nas políticas, constroem-se significados para os sentidos do trabalho.

Para a apreensão dos sentidos do trabalho construídos pelos estudantes ao longo de suas trajetórias formativas no âmbito dos Cursos Técnicos Subsequentes, a pesquisa se fundamenta no *Materialismo Histórico-Dialético* (MHD). No que tange a esse aspecto específico, Almeida (p. 104) esclarece que

a abordagem das categorias do MHD permitiu analisar os sentidos do trabalho que emergiram das considerações explicitadas pelos TEs no Grupo Focal, dialeticamente organizados em cinco sentidos: ontológico, alienado, práxis, princípio educativo e precarizado, compostos por objetividade e subjetividade.

Os procedimentos aplicados nessa pesquisa apontam que os movimentos dos Cursos Técnicos Subsequentes, no que tange ao trabalho dos trabalhadores-estudantes, convergem à

perspectiva do trabalho alienado, enquanto o processo de (des)alienação do trabalho ocorre dentro do espaço restrito entre trabalho individual e coletivo, por isso a necessidade de repensar a respeito das possibilidades práticas curriculares coerentes à identidade dos Institutos Federais na atualidade, principalmente no que diz respeito aos sentidos dos cursos subsequentes.

No artigo intitulado “Jovens, Escola e Trabalho: significados e sentidos atribuídos”, Fernandes, A. (2014) busca, a partir dos sentidos atribuídos por jovens, estudantes da EJA, compreender suas trajetórias escolares e sua relação com o mundo do trabalho. Por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, a autora investiga a inserção de estudantes em atividades laborais e em quais condições ocorre. No âmbito da investigação, as questões suscitadas, a partir da relação entre “motivos da saída da escola e de retorno aos espaços escolares”, evidenciam a importância da escola pública em suas vidas.

O trabalho emerge como justificativa para os motivos de saída e de retorno à instituição escolar. Ao refletir sobre os significados e sentidos atribuídos aos jovens, estudantes da EJA, Fernandes, A. esclarece o lugar central do trabalho nas saídas e retornos da instituição escolar ao ressaltar: “Se, por um lado, o principal motivo de saída desses jovens da escola foi a necessidade de sobrevivência e de trabalho, por outro, o retorno para a escola da EJA é carregado de esperança, apresentando como expectativa do retorno à escola outra expectativa: a de um futuro melhor conjugada à realização de sonhos” (2014, p. 69).

Considerando os trabalhos revisitados, os sentidos atribuídos ao trabalho para os trabalhadores-estudantes da EJA, problemática de nossa pesquisa, aparecem apenas de forma secundária no artigo de Fernandes, A. (2014). Além disso, a autora não delimita qual o conceito de sentidos utilizado e nem em qual referencial teórico fundamenta suas análises.

O levantamento bibliográfico realizado evidencia a necessidade de pesquisas que se debrucem sobre a Educação de Jovens e Adultos, sobretudo, que estejam voltadas para seus sujeitos sociais e suas trajetórias de trabalho, entendendo-as como imprescindíveis para pensar uma educação de jovens e adultos de fato comprometidas com a compreensão mais ampla do real e suas contradições.

A EJA carrega, desde sua gênese, marcas próprias que a diferenciam, enquanto modalidade de ensino, de outras formas de educação. Os sujeitos que adentram seus espaços possuem a especificidade de trajetórias de trabalho que possibilitam uma relação não linear com a escola. Entre idas e vindas, os processos de trabalho são determinantes na trajetória educacional dos estudantes da EJA. Suas experiências reais encarnadas em todas as múltiplas dimensões que compõem a prática humana estão entrelaçadas na EJA.

Ventura (2016, p. 21), ao refletir sobre os mundos do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos, ressalta que “o termo trabalhador não é um atributo a mais, um adjetivo no cardápio. O termo trabalhador é fundamento primordial para o entendimento da sua configuração, da configuração dos sujeitos da EJA”.

Dessa forma, a pesquisa ora suscitada, ao buscar compreender os sentidos atribuídos ao trabalho na singularidade da vida dos trabalhadores-estudantes da EJA, parte do pressuposto de que suas trajetórias de trabalho carregam saberes de sobrevivência e de resistência, carregam sentidos, tempos de trabalho e saberes do trabalho que devem ser considerados nas práticas, nas diretrizes e no currículo pensados para essa modalidade de ensino.

É nas condições concretas de vida desses trabalhadores-estudantes, permeados pelo trabalho, que se pretende captar os sentidos construídos por eles. No desvelar dessa realidade, os conceitos de significados sociais e sentidos, a partir dos pressupostos de Leontiev, contribuirão na apreensão do fenômeno estudado e suas categorias explicativas. Leontiev (2021), em suas análises sobre os *significados e sentidos*, busca compreender a constituição da consciência humana.

Em seus estudos, o teórico torna inseparável o surgimento do psiquismo humano das atividades práticas de produção material e imaterial da vida, ao problematizar a atividade prática humana, o trabalho, como “condição primeira e fundamental da existência do homem”. A categoria trabalho, como fundamento do ser social, preconizada em Marx (2010), emerge como objeto de estudo pelo teórico, ao possibilitar a compreensão da natureza sócio-histórica da consciência dos indivíduos.

Leontiev (2021), compreende a constituição da consciência humana e sua natureza social a partir de três fenômenos, o conteúdo sensível, a significação social e o sentido pessoal. O conteúdo sensível está relacionado às imagens sensoriais e estas ligam-se aos significados sociais na conformação da consciência. As significações sociais, realizadas na prática social da vida, constituem a síntese da produção cultural construída pelos sujeitos sociais.

Para Leontiev (1978, p. 100 apud PEREIRA DE SOUZA, 2019, p. 37), o conceito de significado social é uma generalização da realidade na forma de linguagem, ou seja, “[...] A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos [...]”, e “[...] é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade”.

É pertinente destacar que as significações apropriadas e construídas nas relações sociais se fazem na existência concreta dos indivíduos, em sua relação com o mundo, mas não é uma relação de causa e efeito. Na dialética da qual a realidade se faz, as significações sociais são apropriadas de forma criativa, dinâmica e contraditória. É nas situações da vida concreta dos sujeitos que muitas vezes se produzem sentidos que transformam os significados, logo, esse sentido atua na realidade, podendo transformá-la.

Ademais, Leontiev (2021) ressalta como a constituição do modo de produção capitalista interfere na apropriação dos significados sociais ao modificar a organização da consciência em nossa sociedade, aspecto que o autor denomina de consciência alienada. É nas contradições do modo de produção, na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se fundamenta o distanciamento dessas duas dimensões da atividade humana.

Nas sociedades de classes, os sentidos do trabalho dos sujeitos sociais vinculam-se à lógica de reprodução do capital, isto é, o sentido da atividade se revela no salário e não no significado objetivo da atividade para a humanidade. Dessa forma, será o valor de troca da força de trabalho que dará sentido à atividade do trabalhador.

Para compreendermos como são atribuídos sentidos ao trabalho pelos coletivos sociais inscritos na EJA, é fundamental situarmos a categoria trabalho no marco das relações de produção capitalistas e das mudanças que delas resultam, no processo de organização do trabalho e da formação da classe trabalhadora. É em seu âmbito que os trabalhadores absorvem, constroem, percebem, ressignificam e se apropriam ou não dos significados sociais do trabalho que se apresentam de maneira material e simbólica, na linguagem, na comunicação com o(a) outro(a), em suas atividades de estudo e de lazer, a partir da realidade concreta desses sujeitos.

Isso posto, o trabalho aqui apresentado tem por objetivo principal compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, para a compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA, buscamos alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender as trajetórias de trabalho dos estudantes da EJA;
- Identificar a relação entre escola e trabalho para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- Reafirmar a Educação de Jovens e Adultos enquanto Educação da classe trabalhadora, pressuposto primordial na construção de uma educação emancipadora;

- Elaborar um instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas dos sujeitos da EJA, objetivando auxiliar na organização pedagógica da escola, a partir dos tempos e percursos de vida dos coletivos que buscam essa modalidade de ensino.

No início desse texto, destacamos a peculiaridade do trabalho nas trajetórias de vidas dos estudantes inscritos na Educação de Jovens e Adultos. Ao situarmos a centralidade do trabalho na vida daqueles e daquelas que dão cara e forma à EJA, isto é, os trabalhadores-estudantes, somos movidos pela necessidade premente de refletir sobre essa modalidade de ensino, a partir dos sujeitos sociais da EJA e suas trajetórias de trabalho.

Dessa forma, almejamos uma formação que compreenda quem são esses sujeitos e quais as suas necessidades educativas, de trabalho, quais suas necessidades humanas. Destarte, partindo dos coletivos sociais inscritos na EJA e suas marcas de trabalho, podemos estabelecer uma *práxis* educativa em que a educação formal seja inseparável de uma formação humana, que possibilite no sentido teórico/prático a transformação da realidade desses sujeitos sociais.

Arroyo (2007, p. 7), ao fazer um balanço sobre a Educação de Jovens e Adultos, é enfático: “A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas. Sendo que qualquer tentativa de diluí-los em categorias muito amplas os desfigura”.

Partimos da realidade concreta, das trajetórias de trabalho, dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA, objetivando uma pedagogia dialógica, no sentido freireano do termo. Essa só é possível quando a leitura da palavra, traduzida no conhecimento formal no âmbito do processo de escolarização, caminha *pari passu* com a leitura da realidade, isto é, [...] “o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí)” (SHOR; FREIRE, 1986, on-line, s/n).

É imprescindível, se queremos, e de fato queremos, uma *práxis* educativa que possibilite construir ações que emancipem os sujeitos sociais, como bem pontua Paulo Freire, “atravessar a rua”. Freire, ao situar o professor libertador no processo de conhecimento, instiga-nos a partir do estudante, de suas experiências, enfim de sua realidade.

O que muitos professores e ativistas políticos não percebem é que o aqui do professor libertador, ou do militante, é o lá dos alunos. O ativista político e o professor libertador têm que começar do aqui dos alunos. Devemos oferecer aos alunos o seu lá como o ponto a partir do qual começamos o ensino transformador para chegar aqui. (SHOR; FREIRE, 1986, on-line, s/n).

Esta pesquisa se concretiza e se faz a partir de tais premissas, é por meio delas que encontramos a legitimação do nosso trabalho e a defesa de uma Educação de Jovens e Adultos construída como possibilidade de formação de sujeitos autônomos, emancipados, livres e capazes de governar a si e a sociedade. Para apresentar o nosso objeto de estudo e os resultados alcançados, esse trabalho está organizado em quatro capítulos, seguidos das considerações finais.

O capítulo 1, intitulado “A relação trabalho e educação na formação dos sujeitos sociais sob a égide do capital”, tem por objetivo compreender a relação trabalho e educação na formação dos sujeitos sociais no âmbito do sistema capitalista. Ao longo de quatro seções, busca-se traçar a trajetória histórica dessas categorias no percurso formativo da sociabilidade humana.

Destaca-se também nesse capítulo como, sob o domínio do capital, a relação trabalho e educação é redimensionada na construção de uma sociedade voltada para a produção do valor, capitalizando todas as esferas da formação humana. Nesse sentido, as formas de alienação do trabalho guiam a nossa análise na relação com o nosso objeto de pesquisa.

Para compreender toda a efetividade desse processo, a análise debruça-se sobre o contexto da crise estrutural do capital, ressaltando o papel dos jovens e adultos inscritos na EJA na conformação desse quadro. O olhar é direcionado para as novas morfologias do trabalho enraizadas no regime de flexibilização da produção e seus impactos sobre o mundo do trabalho.

O segundo capítulo, “A dinâmica de estruturação da EJA e as formas de viver de jovens e adultos trabalhadores dessa modalidade de ensino”, expõe, no primeiro momento, as marcas das trajetórias de trabalho vivenciadas pelos coletivos de trabalhadores da EJA.

Para aprofundar o debate, o capítulo traça uma breve análise sobre a formação da Educação de Jovens e Adultos, inserindo-a no processo histórico do qual emerge o Brasil, a partir da década de 30, suas contradições em meio à consolidação de um capitalismo dependente e periférico.

A análise segue dando centralidade às trajetórias de trabalhos como gênese dos coletivos sociais inscritos na EJA. Para isso, é necessário reconhecer a condição de classe desses sujeitos sociais a partir de suas vivências, o lugar de pertencimento, bem como o território social desses sujeitos sociais, enquanto espaço historicizado.

O terceiro capítulo, “Caminhos da pesquisa”, apresenta as trajetórias da pesquisa a partir da relação dialógica entre sujeito e objeto de estudo. O contexto da pandemia emerge no

processo de ida a campo como reorganizador dos instrumentais propostos, evidenciando as idas e vindas no processo de apreensão do fenômeno social estudado.

Para a análise construtivo-interpretativa dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da EJA, aprofundam-se nesse capítulo os conceitos de significados e sentidos a partir dos pressupostos leontievianos. Apresentamos também o processo de análise das informações realizadas, metodologicamente, por meio da proposta dos núcleos de significação à luz de Aguiar, Soares e Machado (2015).

No quarto capítulo, “Análise dos Núcleos de Significação”, na tentativa de apreensão das dimensões constitutivas do nosso objeto, são apresentadas as análises realizadas em torno dos quatro núcleos de significação para a apreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA, em sintonia com os objetivos específicos dessa pesquisa.

Os núcleos foram assim distribuídos: “O viver e sobreviver: marcas do trabalho nos percursos de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA”; “Modos de ser do(a) trabalhador(a) da EJA”; “Percursos entre trabalho e escola”, além de “Trabalhadores-estudantes e seus saberes do trabalho como premissa para uma formação humana e emancipadora”.

Após as análises dos núcleos como síntese da apreensão do nosso objeto de pesquisa, é apresentada, no quinto capítulo, a nossa proposta de produto educacional materializada por meio de um instrumental informativo como suporte de orientação pedagógica para docentes da Educação de Jovens e Adultos. No âmbito desta seção, contemplaremos também as etapas de aplicação e validação deste produto educacional.

Ademais, são apreciadas algumas considerações referentes à exposição da pesquisa, abordando os principais pontos a que o movimento de apreensão do objeto nos conduziu. Apresentamos também algumas contribuições advindas do processo de construção do conhecimento, bem como as lacunas deixadas pela pesquisa como suscitadoras para futuros trabalhos. Todas as considerações apontam para a construção de uma educação enquanto *práxis* emancipadora.

Por fim, reafirmamos como premissa fundamental desse estudo que partimos do pressuposto de que, dos sentidos atribuídos, (re)construídos pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, emergem saberes e experiências de sobrevivência que devem ser considerados como fio condutor de uma modalidade de ensino enraizada em uma dimensão formadora, emancipadora e humanizante do trabalho.

1 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS SOB A ÉGIDE DO CAPITAL

Estou com vontade de baixar um decreto amanhã. Toda e qualquer profissão legalmente existente ou aquela que é voltada para a informalidade, se for necessária para levar sustento para seus filhos, para levar um leite para seus filhos, arroz e feijão para sua casa, vai poder trabalhar (apud ANDRADE; MELO, 2020, on-line, s/n).

Um representante de vendas morreu enquanto trabalhava em um supermercado da rede Carrefour no Recife, e teve o corpo coberto com guarda-sóis e cercado por caixas de papelão, engradados de cerveja e tapumes improvisados entre as gôndolas enquanto o supermercado continuava normalmente seu atendimento ao público (TRABALHADOR, 2020, on-line, s/n).

A citação proferida pelo representante máximo do país, de incentivo à volta ao trabalho sem isolamento social, ocorreu em meio à pandemia do novo coronavírus, epidemia essa que ultrapassa 600.000 mortes oficiais no Brasil (SILVA *et al.*, 2021). A frase é destinada, sobretudo, aos trabalhadores informais, que representam, segundo dados do IBGE/PNAD (VILLAS BÔAS, 2020), divulgados no primeiro semestre deste ano, 38,4 milhões de pessoas, ou 41,6% da força de trabalho em todo o país. Esse fato, comumente chamado de “vida que segue”, é seguido pela narrativa de morte de um trabalhador no âmbito de um supermercado e a naturalidade de se continuar com as atividades laborais ao redor de um corpo. A realidade dos eventos acima evidencia muito mais que a importância do trabalho em detrimento da vida humana, esses eventos são expressões de uma forma de produção e reprodução da vida material e espiritual cuja finalidade essencial é expandir constantemente o valor de troca por meio de uma completa liberdade de mercado e a total subjugação do trabalho ao capital.

Os passos que evidenciam a natureza dessas relações sociais são reordenados em cada contexto histórico, tendo como finalidade construir uma sociabilidade cuja produção da existência esteja voltada a retroalimentar um sistema pautado na divisão social do trabalho e na concentração de capitais. Compreender tais processos é um primeiro passo para a transformação dessa estrutura que tem levado a uma espécie de “eterna vida provisória” para a classe trabalhadora.

Sendo assim, o capítulo que segue buscará direcionar sua problematização a partir da relação trabalho e educação como categorias que nortearão todas as quatro seções do capítulo. Na primeira seção do texto, abordaremos as engrenagens que envolvem e subordinam o trabalho ao capital. Para isso, é necessário perceber a dimensão histórica da forma como a

sociedade produz sua existência. Dessa forma, se buscará problematizar a dupla dimensão do trabalho e o caminhar para a valorização do capital.

Na segunda seção, teceremos considerações sobre a relação trabalho e educação na produção da existência do ser e os processos de aprendizagem. A terceira seção, intitulada “Trabalho e escola”, abordará as práticas na construção da sociabilidade capitalista. Nesse item, serão abordadas as dimensões da alienação em Marx (2010, p. 79), discutindo seu caráter histórico pelo qual a dimensão social coletiva foi progressivamente substituída pelo predomínio dos interesses burgueses.

No último item, será problematizado o contexto atual do regime de flexibilização do trabalho e a lógica das cadeias produtivas desiguais e diferenciadas de competências, na passagem do regime de acumulação rígida para o flexível. Aqui, será destacada a nova estrutura social erguida sobre uma totalidade complexa de apropriação de mais-valia e o mecanismo que leva a educação escolar, sob a forma de uma nova dualidade, a reproduzir e acomodar um trabalhador passivo em muitos aspectos das condições dadas pelo sistema e formado a partir de habilidade e competências para o mundo do trabalho.

Finalizamos ressaltando o objeto que instiga nossa pesquisa, dando centralidade aos jovens e adultos trabalhadores da EJA como fundamentais para a compreensão das contradições, dos percursos e das relações assimétricas de poder erigidas na atual trajetória do capital em sua fase mais aguda e devastadora das relações humanas.

1.1 A dupla dimensão do trabalho e o caminhar para a valorização do capital

Tendo como foco norteador da nossa análise a realidade concreta, partimos dos eventos cotidianos da atual conjuntura que explicitam o trabalho em seu pressuposto de empregabilidade e a preponderância que tal aspecto possui na atual lógica do sistema em detrimento da vida. Essa realidade caótica é permeada por determinações e sobredeterminações que condicionam a nossa existência, devendo ser fatiada com a finalidade de se chegar além do que está dado. Logo, devemos nos indagar, por que essa realidade descrita existe dessa forma? Começemos por conceituar o trabalho como fundamento do ser social.

A produção da vida material e simbólica do indivíduo nos leva a um percurso histórico da natureza humana e encontramos na categoria *trabalho* o pressuposto fundamental da gênese social. A produção da vida do indivíduo está completamente atrelada à transformação da natureza. A necessidade de ajustar a natureza às necessidades e

possibilidades do ser é um pré-requisito de sobrevivência, forjado ao longo da história por intermédio de meios e instrumentos de criação da vida material e simbólica, dando origem ao que denominamos de trabalho. Lessa e Tonet (2011, p. 17), fundamentados em Marx, explicam que, por meio do trabalho, “os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos”.

Na relação com a natureza, os indivíduos se diferenciam dela pelo ato de criar e recriar-se, fazendo-se humanos, sujeitos sociais, com leis históricas distintas das leis naturais. Na transformação da natureza pelo trabalho, no agir objetivando um resultado, as ações humanas são sempre projetadas na consciência antes de sua materialidade: “É essa capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) que funda, para Marx, a diferença do homem com a natureza, a evolução humana” (2011, p. 18).

Na relação entre prévia-ideação e objetivação, há uma transformação da realidade; ao agir a partir de uma necessidade prévia, o sujeito social projeta em sua consciência o resultado da ação. Dessa forma, o indivíduo age objetivamente, transformando a natureza e a sua realidade. “Esse movimento de converter em objeto uma prévia-ideação é denominado por Marx de objetivação”⁷ (2011, p. 19). Da relação subjetivação/objetivação e transformação de si e da natureza, emergem novas necessidades e possibilidades de objetivações organizadas sob determinadas formas e orientadas a uma determinada finalidade como respostas às necessidades concretas.

As objetivações que resultam de uma nova situação nos fazem sujeitos históricos, pois tudo que é objetivado passa a fazer parte da história dos indivíduos, possuindo uma dimensão social e coletiva. Assim, na construção da realidade objetiva, não há indivíduos fora das relações sociais. As objetivações que resultam de novos conhecimentos e habilidades passam a ser generalizadas, “de um conhecimento singular e imediato se evolui para outro cada vez mais abrangente e genérico” (2011, p. 25).

Lessa e Tonet (2011, p. 26) ressaltam ainda que, no processo de objetivação, os conhecimentos adquiridos por um indivíduo tendem a se tornar patrimônio da humanidade. Ao frisar a dimensão social do trabalho, os autores apontam três pontos fundamentais: o conjunto de significações construídas pelas sociedades passadas; a alteração concreta das novas objetivações na realidade dos indivíduos, culminando em novas possibilidades e novas

⁷ No capítulo que trata dos “caminhos da pesquisa”, retomamos o conceito de prévia-ideação e objetivação à luz dos pressupostos leontievianos que pressupõem a formação do indivíduo na atividade social.

necessidades; e, finalmente, a generalização dos novos conhecimentos, que se transformam em patrimônio de toda a humanidade.

Dessa forma, na relação com a natureza, os indivíduos criam a base material necessária a um mundo permeado pelas relações sociais, ou seja, ao transformar a natureza, os homens também se transformam, num processo constante e contraditório, “o que significa novas possibilidades de evolução – que faz com que o desenvolvimento do ser social seja ontologicamente (isto é, no plano do ser) distinto da natureza (LESSA; TONET, 2011, p. 26). O caminhar dessa reflexão nos direciona à gênese do ser social; tendo como referência o método marxiano, Lukács (1971), em sua ontologia do ser social, assevera que, para explicar a gênese do ser social, suas categorias específicas, como se relacionam, se fundamentam e se diferenciam as formas precedentes do ser, deve-se partir do trabalho.

O autor, em sua análise, ressalta que, ao interagir de uma forma peculiar com a natureza por meio do trabalho, o homem se distanciou de seu mundo natural, sem nunca o abandonar, numa inter-relação que caminhou para um processo de transição do ser biológico para o ser social. Tal passagem é denominada por Lukács de salto ontológico. Sobre esse aspecto, e a partir das análises em Marx, o autor esclarece:

Com razão, diz Marx: “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, p. 50 apud LUKÁCS, 1971, p. 4).

Se a generalidade humana vem do trabalho pela necessidade da sua existência, em um intercâmbio contínuo com a natureza, podemos afirmar, como bem pontua Saviani,

que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho (SAVIANI, 2007, p. 154.).

E, ainda, se a essência humana é produzida pelos próprios indivíduos, os processos de mediação com a natureza resultam em um intercâmbio cada vez mais complexo e permeado por determinações e sobredeterminações, necessidades e possibilidades que resultaram em uma constituição histórica, só realizada por homens e mulheres. No ato de produzir a vida na relação com a natureza, outras categorias não podem ser apartadas das propriedades do ser. Lukács é enfático ao ressaltar que esse ser em transição para o ser social

é um “complexo da sociabilidade como forma de ser”; logo, o autor sublinha a indissociabilidade entre as categorias fundamentais do ser social:

Um olhar superficial sobre o ser social já evidencia a indissociabilidade em que se encontram suas categorias fundamentais: trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho. A partir dessas categorias surgem novas relações da consciência com a realidade. Nenhuma categoria pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente (LUKÁCS, 1971, p. 1).

Se nenhuma categoria do ser social pode ser compreendida isoladamente, como podemos afirmar que o trabalho é o fundamento do ser social? O mesmo Lukács tece valiosas considerações sobre essa questão, afirmando que a resposta ontológica para essa problemática está no fato de que todas as outras categorias possuem em sua essência um caráter puramente social, tanto suas propriedades quanto seus modos de agir se desdobram em um ser social já constituído. Logo, o trabalho ontológico possui um caráter intermediário na relação do indivíduo com a natureza, assinalando, segundo o autor, “a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (1971, p. 4).

Se no trabalho estão os germens desse novo ser social, isto é, as leis, as mediações que impulsionam o ser a agir em um intercâmbio contínuo com a natureza, esse fato é dado por uma necessidade movida pela própria sobrevivência, transformando objetos naturais em valores de uso. Ao mover tais engrenagens, o ser age e interage, transforma e é transformado, criando a partir da sua própria vida singular um novo complexo, uma nova realidade, um novo mundo. Dessa forma, surge um processo histórico-social mediado por relações cada vez mais complexas, com novas necessidades e possibilidades que, na prática social, revelam-se comuns à universalidade humana.

Toda essa ação, impulso, transformação, não ocorre de maneira instintiva, tampouco é de natureza divina ou se faz por ações espontâneas. Lukács (1971, p. 5), ao se debruçar sobre os escritos de Marx, particularmente o capítulo V de *O capital*⁸, compreende que o indivíduo age a partir de um pôr, o qual ele denomina de *pôr teleológico*. A ação do indivíduo é conscientemente planejada: ao fim de um processo, a realidade dada pela natureza é

⁸ No capítulo em questão, Marx ressalta a centralidade do trabalho na constituição da sociabilidade humana: ao comparar o processo de trabalho entre um ser estritamente biológico e um tecelão, o autor evidencia o *télos* objetivo presente idealmente no início do processo de trabalho, a saber: “[...], porém o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que desde o início o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalho no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente [...]” (MARX, 2013, p. 255-256).

transformada em uma realidade permeada pela ação humana em um processo de objetivação/exteriorização com um *télos* definido.

Fortes (2016), no livro *Trabalho e gênese do ser social na “ontologia” de György Lukács*, ressalta que o aspecto radicalmente novo do ser social está na forma da transformação material da realidade: o *pôr* consciente de uma finalidade. O autor segue sua análise afirmando que Lukács argumenta que “o homem tornado social é o único ser existente que – em proporção crescente – produz e aprimora ele mesmo as condições de suas interações com o meio ambiente” (LUKÁCS, 2013, p. 410 apud FORTES, 2016, p. 58).

Lukács, em um diálogo contínuo com os pressupostos marxianos, ao trazer para o centro da sua problemática o trabalho como atividade permeada por uma ação consciente e sensível do indivíduo, em relação direta com a materialidade concreta nos processos de construção da vida, evidencia a peculiaridade da relação entre ser social e natureza, aqui explicitado pelo *pôr teleológico*, um ato singular do ser social permeado por um *télos* que transformará uma causalidade dada pelo mundo natural em uma causalidade posta, eminentemente social, caracterizando o surgimento das categorias essenciais do ser social e seu caráter ontológico.

É dessa forma que o trabalho como abstração, separado das outras categorias na constituição do ser social, destaca-se como o pressuposto fundante de nossa sociabilidade, pois no ato da *práxis* social⁹, na atividade sensível do homem na produção da vida material e espiritual, emerge o caráter histórico desse ser que se afasta de sua essência natural sem nunca a eliminar. O foco destinado à gênese do ser social, a partir da categoria **trabalho**, leva-nos à compreensão do *pôr teleológico* como o traço peculiar que determina o acento humano em relação à natureza. A atividade consciente humana, a partir de um *télos* definido, uma finalidade, impõe suas leis à transformação do mundo natural, por meio de necessidades que serão supridas dentro de cada espaço/tempo, conduzindo a humanidade ao seu caráter histórico.

A edificação de outras categorias e relações sociais cada vez mais complexas, não mais determinadas pelo seu caráter natural, gera, a partir de necessidades e possibilidades sucessivas, o ser social, e este, para continuar a se reproduzir, desenvolve outras atividades, ações, outras formas de organização para além do trabalho. Isso é referenciado por Lukács

⁹ Macário (2013, p. 173), ao problematizar a *práxis* na criação do indivíduo histórico, a partir dos pressupostos marxianos, ressalta que a atividade humana sensível, isto é, a *práxis*, “como fundamento da esfera social do ser, conduz a que o indivíduo seja imediatamente implicado como sujeito histórico, pois é ele o portador e o realizador da atividade prática sensível (teses I, VI, VII e VIII). Nessa perspectiva, a dinâmica social tem de processar-se por meio da *práxis* dos indivíduos que exercitam sua atividade sensível sempre no seio e através de um conjunto de relações que os imbricam com a dinâmica total da sociedade.

(1971, p. 5) ao pontuar que “o trabalho remete necessariamente para além de si próprio”. É dessa cadeia de mediações complexas que se objetiva para além do trabalho que emerge o humano, permeado pela cultura, por valores, pela arte e pela ciência.

A complexificação das relações sociais e os inúmeros campos da atividade humana permeados pela linguagem, cultura, ciência e tecnologia foram abarcados numa relação inseparável entre ação e apreensão, teoria e prática, isto é, na prática humana sensível de produção da vida material e espiritual, aqui entendida como *práxis* humana. Essa só é compreendida a partir da perspectiva de totalidade na qual a prática humana singular é objetivada como prática humana universal.

As formas como as necessidades biossociais dos indivíduos foram supridas, apreendidas e descartadas não podem ser separadas da imbricação em que se encontram suas categorias fundamentais como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho. Tais categorias nos conduzem à problemática de Saviani (2007, p. 154) ao desvelar os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. O trabalho como princípio educativo é explicitado pelo autor ao ressaltar que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”.

A relação de identidade entre trabalho e educação na produção da existência humana, abordada pelo autor como o ponto de partida da humanidade, apresenta-se hoje permeada pelo crivo do labor, que encontra sua estruturação naquilo que Antunes (2005b, p. 20) denomina de “sistema de mediação de segunda ordem”, no qual se originam as engrenagens da produção capitalista e a subordinação de todas as funções de produção vital, que serão abordadas nas seções seguintes.

1.2 Trabalho e Educação: produção da existência e processos de aprendizagem

As organizações sociais que emergiram a partir do trabalho ontocriativo, como gênese da formação humana, foram estruturadas na especificidade do espaço e tempo, por meio de um conjunto de conhecimentos socialmente válidos a cada nova geração. Esse percurso não foi linear e tampouco homogêneo. Em suas bases primeiras, assistiu-se à construção de um sistema de mediações de primeira ordem. Sua finalidade, segundo Antunes (2005b, p. 19), “é a preservação das funções vitais de reprodução individual e societal”. Como parte da natureza, o indivíduo atuava intencionalmente e livremente no processo de produção da vida.

Nessa fase da sociedade, as mediações, as leis que permeavam a ação consciente na transformação do meio, não necessitavam do estabelecimento de hierarquias, estruturas de dominação e subordinação. A generalidade humana, erguida por meio do trabalho e suas cadeias de mediações, possibilitou a constituição de um gregarismo comunitário natural. Marx ressalta que as bases do trabalho se desenvolveram a partir dessas primeiras formas de vida grupal:

A coletividade tribal que surge naturalmente, ou, se preferirmos, o gregarismo, é o primeiro pressuposto — a comunidade de sangue, linguagem, costumes etc. — da apropriação das condições objetivas da sua vida e da atividade que a reproduz e objetiva (atividade como pastor, caçador, agricultor etc.) (MARX, 2011, p. 380, apud MACÁRIO, 2013, p. 177).

As formas de reprodução dos meios de vida dessas comunidades tribais eram mediadas por processos coletivos nos quais, ao se produzir, também se educava. Por meio da transmissão dos conhecimentos socialmente úteis, cada geração repassava as especificidades dos meios de produção da vida. Sem estruturas de dominação e subjugação, o manuseio da terra dava-se de forma coletiva a partir da unidade tribal. O domínio da produção da vida era um pressuposto apreendido e mantenedor do núcleo dessas comunidades tribais. Por isso, os processos de trabalho continham em si os processos educativos. Saviani, ao tratar da relação trabalho-educação no interior das comunidades primitivas, explicita que os homens, ao passo que produziam sua existência, educavam-se e educavam as novas gerações:

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo, dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo (SAVIANI, 2007, p. 154).

O autor (2007, p. 155), ao situar os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação a partir das bases naturais do gregarismo primitivo, ressalta que foi a transformação dessas primeiras formas de organização social e a consequente ruptura das comunidades primitivas que possibilitaram a consagração da separação entre trabalho e educação. A compreensão desse marco histórico que caminhou para formas sociais cada vez mais complexas é encontrada no interior das categorias fundamentais do ser social.

Assim, o desenvolvimento dos processos de produção foi, desde o início, acompanhado pela divisão do trabalho. Macário (2013, p. 178), ao abordar a divisão do

trabalho como veículo da socialização crescente do ser social, explica que “ela já comparece nos primeiríssimos estádios de desenvolvimento da comunidade humana sob a forma de um agir em conjunto no interior de uma mesma atividade. No início, ela tem por base elementos naturais, depois esta determinação vai sendo suplantada, recoberta por leis puramente sociais”.

É dessa forma que as leis naturais de caráter fisiológico que permeavam a divisão do trabalho entre homens e mulheres são agora abarcadas por leis cada vez mais sociais, dissolvendo as comunidades primitivas. O autor esclarece tal aspecto:

Isto quer dizer que o trabalho engasta o caráter comunal originário num processo de complexificação que culmina com a própria dissolução da totalidade originária, dando lugar a formações superiores lastreadas em relações sociais. A produção de excedentes econômicos é um dos feitos do trabalho social que respondem pela socialização crescente da vida humana (MACÁRIO, 2013, p. 177).

A produção de excedentes vai reordenar as relações sociais impulsionando novas necessidades humanas e a própria divisão do trabalho. Esta será consolidada sob a forma de classes sociais antagônicas, pautada na apropriação privada da terra. O aumento da produção do valor de uso, sob a forma da produção de excedentes, possibilitou não só a edificação de classes sociais antagônicas, mas as condições objetivas da escravidão, a saber:

[...] a capacidade do trabalho de produzir mais do que o necessário para a existência imediata do seu executor e da comunidade “cria a base objetiva da escravidão, antes da qual existia apenas a alternativa de matar ou adotar o inimigo feito prisioneiro”, precipitando uma clivagem no interior do gênero humano que segue “através de várias etapas, ao capitalismo, onde este valor de uso da força de trabalho [a capacidade de produzir excedente] se torna a base de todo o sistema” (MACÁRIO, 2013, p. 178).

É importante ressaltar o que representou essa ruptura: de um lado, assiste-se à consolidação da divisão social de classes, aspecto do qual a nossa atual estrutura societal é herdeira; de outro, houve o descolamento do trabalho em sua perspectiva ontocriativa, sendo empurrado, exclusivamente, para a perspectiva econômica. Assiste-se também a uma ruptura da identidade no processo de trabalho, da relação trabalho e educação. Saviani, ao abordar essa questão, ressalta que a divisão dos homens em classes irá acarretar uma cisão na unidade da educação:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a

educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

É importante frisar a indissociabilidade da relação da produção de excedentes (valores de uso) e a consequente complexificação da divisão do trabalho. Tais fatores são os propulsores de uma nova formação edificada sob bases eminentemente sociais. A estrutura de classes, fundada sob o domínio da terra, determinará as funções que essas novas classes sociais vão assumir. Os condicionantes naturais da divisão do trabalho vão ser substituídos pela posição ocupada pelos grupos sociais no processo da produção, e essa definirá papéis e status no interior de uma dada comunidade, sedimentando a separação entre os ofícios pautados em atividades intelectuais e aqueles voltados ao próprio processo de trabalho.

A determinação do processo de trabalho na sociabilidade escravista e feudal consolidará a separação entre trabalho e educação. A escola, instituição formal, que nascerá de suas instâncias enquanto detentora do conjunto de conhecimentos sistematizados, terá sua trajetória histórica permeada pela dualidade¹⁰ entre trabalho intelectual e trabalho manual. As transformações ocasionadas pelo advento do capitalismo elevaram a escola formal a um outro patamar de transformações, entretanto, como pontuou Frigotto (2015, p. 215), o modo de produção capitalista, apesar de romper com as bases do trabalho escravo e servil, não eliminou as classes sociais. O sistema capitalista se edifica sob uma nova estrutura de classe inscrita por uma outra relação social na qual a prevalência do valor de troca será o catalisador de toda uma visão de mundo.

1.3 Trabalho e escola: práticas sociais na construção da sociabilidade capitalista

A trajetória histórica que transpassa a relação trabalho e educação será redimensionada sob o domínio do capital. Com a diversificação da produção e o advento do comércio em escala ampliada, o trabalho assume a forma histórica de produção especificamente direcionada à troca, instituindo relações sociais eminentemente

¹⁰ A dualidade estruturada a partir da distinção da apropriação das significações sociais, inscritas nas políticas educacionais e na escola: a classe trabalhadora e a classe detentora dos meios de produção encontram sua gênese na divisão social do trabalho que hierarquiza as funções segundo a classe social. No Brasil, a dualidade estrutural da educação brasileira tem suas raízes no modelo escravocrata instituído no período colonial. Ao longo dos próximos capítulos, buscaremos trazer as diversas formas instituídas da dualidade educacional brasileira, como expressão da dualidade estrutural, assentada nas relações de classe sob um modelo de capitalismo periférico e dependente.

mercadológicas¹¹. Esse sistema de mercantilização universal viabilizado por processos complexos de trocas no âmbito das sociedades constituídas é, segundo Ianni (1988, p. 18), “simultaneamente o processo por intermédio do qual as pessoas, os grupos e as classes sociais realizam-se e pensam-se como categorias sociais e reciprocamente referidas e antagônicas”.

Tais categorias sociais e a universalização mercantil determinaram a instituição de um conjunto de leis, normas e padrões sociais voltados ao atendimento das necessidades de uma sociedade, agora centrada no espaço urbano, com uma cultura intelectual e manual diversificada e com a estruturação de um Estado cada vez mais presente na vida e na organização dos diversos grupos e suas expressões. Cabe ao Estado, expressão de relações assimétricas de poder, garantir um grau de estabilidade necessário para reproduzir as determinações sociais fundamentais, assentadas na produção do mais-valor¹², por meio de seu aparato jurídico, militar e administrativo.

Esse complexo político-econômico-social tem como centro mediador das relações de produção o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de mercadorias. As relações de produção edificadas por uma sociedade cada vez mais industrializada vão requerer do operário, “livre” para vender sua força de trabalho, um conjunto de habilidades e atribuições para inserir-se em relações socialmente determinadas na lógica da mercadoria enquanto valor de troca e estruturante da vida em sociedade.

A complexificação do processo produtivo introduziu as máquinas na relação direta do saber fazer do operário, possibilitando a transformação da educação formal. Saviani (2007, p. 159) destaca a imposição do domínio de uma cultura intelectual, centrada na aquisição de um saber mínimo que será viabilizado pela universalização do acesso à escola básica. O autor, ao analisar o referido contexto, esclarece que “se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola”.

A escola moderna, edificada sob a tutela do processo produtivo e voltada para atender às suas necessidades imediatas, será generalizada por meio de um currículo básico, de

¹¹ Octavio Ianni, em seu livro *Dialética e Capitalismo* (1988, p. 18), faz uma análise a partir de Marx, pontuando que uma das categorias fundamentais do capitalismo é encontrada na produção de mercadorias. O autor ressalta que “o fato de que produz mercadorias não o distingue de outros modos de produção; o que o distingue é a circunstância de que o ser mercadorias constitui o caráter dominante e determinante dos seus produtos. Isto implica, antes de tudo, o fato de que o próprio operário somente aparece como vendedor de mercadorias, ou seja, como trabalhador livre assalariado, de tal maneira que o trabalho aparece em geral como trabalho assalariado [...]”.

¹² A mais-valia, ou mais-valor, constitui a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o salário pago ao trabalhador, que se traduz no *sobretabalho* apropriado pelo capitalista. Para aprofundamento do termo, ver NETTO, José Paulo. *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

caráter universal e laico, em estreita relação com os mecanismos da produção para o mercado. Saviani, mais uma vez, faz uma reflexão pertinente sobre o impacto da Revolução Industrial na difusão dos sistemas de ensino nas sociedades modernas:

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (2007, p. 159).

A universalização da escola básica nas sociedades modernas, além de ter capacitado minimamente os trabalhadores no universo produtivo da fábrica, foi também responsável pela difusão de um conjunto de valores, padrões e diretrizes legais que são expressões de uma classe burguesa revolucionária. Essa se consolidará como hegemônica e construirá subjetividades no ideário social, alicerçada pela divisão social do trabalho, pela subordinação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção e pela “universalização da escolarização” como estratégia de consolidação da educação escolar burguesa.

É sobre esses pilares fundamentais que a sociabilidade burguesa forjará uma visão de ser humano, de ideologia, no sentido gramsciano, de cultura e de ciência. Será no âmbito da educação escolar que tais conjuntos de conhecimentos socialmente válidos serão difundidos como valores universais, erguendo uma ordem social entre aqueles que produzem e aqueles que controlam. O Estado, expressão da nova ordem social burguesa, será elevado à condição de catalisador do modelo de cidadania burguesa.

Uma cidadania construída sob os preceitos da ordem liberal, da igualdade jurídica, além da naturalização da propriedade privada e da desigualdade social. Sob esses fundamentos, buscava-se silenciar ou acomodar as mais diversas frações de classe, negando a luta de classes ao se apresentar como conciliadora entre os diversos estratos sociais, inclusive incorporando demandas da classe trabalhadora¹³, via instituição de políticas públicas, das quais a educação formal emerge, uma inclusão que não ultrapassará a divisão entre trabalho manual e trabalho mental.

¹³ Inglaterra e Alemanha implantaram a obrigatoriedade do ensino primário no final da segunda metade da década de 1870, enquanto a França a implantou na primeira metade dos anos 1880 (LUZURIAGA, 1984 apud OLIVEIRA, C., 2013, p. 46). É importante frisar o caráter contraditório em que se deu a institucionalização da escolarização. Não sendo fruto apenas do desenvolvimento tecnológico, que demandou trabalhadores minimamente qualificados, mas resultado da luta histórica dos trabalhadores, destacando-se, nesse contexto, a Comuna de Paris, de 1871 e a adoção da concepção de laicidade e de universalidade na escola pública, demandas do socialismo.

Oliveira, F. (2013, p. 47), ao desvelar a relação entre a escola estatal para todos e a constituição do novo trabalhador, chama atenção ao afirmar que “o modelo de escola em gestação orienta-se no nacionalismo, na disciplina e no trabalho, fundamentos da nova conformação da cidadania burguesa”. Assim, a escola primária é universalizada “como instituição social responsável pela formação de um novo ser humano, preso aos ditames do estado-nação e integrado à concepção burguesa de mundo, cuja identidade social ideal é a de **cidadão trabalhador**” (p. 47).

No caminhar do processo produtivo, a especialização reordenará as relações de produção, bem como o modelo de escola que atenda às novas demandas postas. Esse processo não apagará outras formas de trabalho. Em seu âmbito, coexistem forças sociais que executam trabalhos simplificados, como também aqueles que demandam progressiva especialização. Saviani, ao explicar o desenvolvimento do processo produtivo e a necessidade da execução de tarefas especializadas, menciona que a escola é forçada, de alguma maneira, a ligar-se ao mundo da produção.

Ressalta-se, no entanto, que seu alcance não ultrapassou o pilar central que sustenta a ordem pautada na divisão social do trabalho. O autor em questão é enfático, pontuando que o sistema de ensino que a sociabilidade burguesa consagrou sob a base do ensino primário comum

não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Manacorda (2017, p. 121), nessa mesma linha de raciocínio, ao tecer considerações sobre a escola e a não escola na história, assevera:

partimos do princípio de que, na sociedade dividida em classes, isto é, na sociedade em que o trabalho está dividido e em que essa divisão se apresenta, essencialmente, como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, [...] o ensino e o trabalho aparecem também divididos, como dois termos até antagônicos.

Frigotto amplia essa reflexão ao pontuar que a dualidade estrutural encontrará na educação escolar burguesa mais uma de suas expressões. Ao considerar a separação histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, o autor evidencia a contradição insolúvel entre a

estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária.

Na realidade, instaura-se e perpetua-se, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural, para as classes dirigentes, e outra pragmática, instrumental, adestradora, de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento, pensado pelas classes dirigentes (FRIGOTTO, 2015, p. 231).

O formato de educação escolar dual que emerge a partir da concepção de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes encontra na divisão de classe o seu fundamento. O desenvolvimento do capital vai consolidar tal conformação dentro da própria relação e disputa entre aqueles que detêm os meios de produção e instrumentos de trabalhos e aqueles que **detêm** as forças produtivas, convertidas em mercadoria e meio no qual se produz a própria vida.

As circunstâncias nas quais emerge esse modelo de educação formal cindida e atravessada pela expropriação de classe é expressão de uma dualidade estrutural maior. O capital, para manter-se enquanto essência, cria as condições necessárias para a produção de sua própria existência e expansão. Não há capitalismo sem apropriação do valor trabalho. No processo produtivo, o trabalho social cristalizado sob a forma mercadoria, ao objetivar-se como tal, se converte em um ser estranho para o seu produtor.

Ianni (1988, p. 34) nos esclarece que “o operário e a mercadoria se constituem, desde o princípio, como estrangeiros entre si”. Tais prerrogativas criam as condições necessárias de alienação do trabalhador e os mecanismos de apropriação do mais-valor, isto é, do trabalho não pago ao operário e que se traduz no lucro do capitalista. As reflexões que suscitamos nos conduzem à relação do trabalhador no âmbito de suas atividades laborais, precisamente na separação do trabalhador do trabalho social cristalizado sob a forma de mercadoria e como esses sujeitos sociais se convertem apenas em uma “engrenagem” da produção.

Trazer as várias faces da alienação e sua relação com a educação na problematização teórica de nossa pesquisa é fundamental para a compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos TEs da EJA. A temática voltada para a alienação permitirá ampliar a problematização de nosso objeto de estudo. Por meio dela, caminharemos para as reflexões de Leontiev (2021), que, fundamentado em Marx, insere a atividade humana como imprescindível na constituição do ser, na constituição de sua consciência.

Na relação entre subjetivação/objetivação¹⁴, os sujeitos, ao transformar a natureza, transformam-se e criam o mundo concreto a partir de possibilidades e necessidades; cria-se um conjunto de significações sociais em constante movimento com o contexto histórico dos indivíduos, no qual, na relação singular/universal, indivíduo/sociedade, as significações, entendidas como a síntese das práticas sociais objetivadas, são apropriadas e ressignificadas na singularidade de cada ser, constituindo para este um sentido próprio na relação imediata de sua vida.

A partir do conceito de **alienação**, Leontiev (2021) explica como a separação entre o trabalhador e o produto de sua atividade ocasiona a ruptura entre significado/sentido. Com o advento da sociabilidade capitalista, há uma ruptura entre o *motivo*, o que move a ação do sujeito, e o *resultado* de sua ação. A divisão social do trabalho e a propriedade privada produziram historicamente uma forma de consciência que pode ser traduzida na ruptura entre sentido e significado, conformando uma consciência alienada na estrutura da atividade.

No capítulo “Caminhos da pesquisa”, trataremos de forma aprofundada da relação entre as dimensões da alienação e os pressupostos leontievianos que tratam da natureza sócio-histórica da consciência dos indivíduos. Após essa apreciação geral, nós nos direcionamos para o conceito de *alienação* a partir dos fundamentos marxianos.

1.3.1 As dimensões da alienação

Começamos esse capítulo ressaltando a dimensão formadora do indivíduo enquanto ser social a partir da centralidade do trabalho. Explicitamos como “o ser do homem, sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2012, p. 25). Ao mesmo tempo, pontuamos como a divisão social do trabalho e o advento da propriedade privada consolidaram classes sociais antagônicas pautadas na apropriação privada da terra, determinando as funções e hierarquias sociais que cada grupo iria assumir.

O caminhar desse processo, que sobrepôs o valor de troca das mercadorias em detrimento do seu valor de uso, redimensionou a sociabilidade a partir das formas de produção da vida, em cada etapa do processo produtivo. Com a edificação do capital, os indivíduos são alçados à condição de mercadorias, restando-lhes tão somente sua força de trabalho para ser vendida, numa relação desigual entre capital e trabalho. O trabalho formador

¹⁴ No começo desse capítulo, utilizamos o termo prévia-ideação/objetivação, a partir das análises de Lessa e Tonet presentes no livro *Introdução à filosofia de Marx*, de 2011. Adequamos o termo em consonância aos pressupostos de Leontiev contidos em sua teoria da atividade e consciência (2021).

encontra sua outra dimensão, a dimensão deformadora, que aliena¹⁵ o indivíduo de si, de seu trabalho e dos outros. Em Marx (2010), a alienação decorre de razões históricas pelas quais a dimensão social coletiva foi progressivamente substituída pelo predomínio dos interesses burgueses.

Nesse sentido, se a alienação encontra seus fundamentos na base das relações sociais, essa condição não é imutável, não é uma condição natural dos indivíduos, mas um processo histórico e como tal sujeito a transformações. Quais condições possibilitaram o surgimento da alienação? Lessa e Tonet (2011, p. 89) afirmam que, para Marx e Engels, a alienação é um processo muito peculiar: “Ele já está presente na comunidade primitiva, mas será com o surgimento das sociedades de classe, com a divisão social do trabalho, que se manifesta em sua forma mais plena”.

Nas sociedades de classe, “a exploração do homem pelo homem ganha, aos poucos, um caráter de naturalidade, embora seja social” (2011, p. 90). Em Marx e Engels, encontramos as reflexões acerca do complexo social da alienação, por meio do qual as relações sociais “se convertem em poderes que entram na vida das sociedades como forças que se situam acima dos indivíduos e que os obrigam a viver de uma determinada maneira” (p. 90). A divisão do trabalho representa esse complexo da alienação que naturaliza as diversas formas de exploração ao condicionar os indivíduos a vender sua força de trabalho como única mercadoria. Sobre essa questão, Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, assevera:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80).

A sociedade capitalista, ao estruturar relações sociais desiguais voltadas à produção de mais-valor, edifica uma forma de trabalho assalariada, salário-mercadoria, generalizando a

¹⁵ “Etimologicamente, a palavra ‘alienação’ deriva do adjetivo latino *alius, alia, aliud*. *Alius* significa, simplesmente, ‘outro’. Deste adjetivo deriva ‘alienar’, ‘alienação’, ‘alienado’. E essas são expressões que tanto podem significar ‘tornar outro’, ‘tornado outro’, isto é, ‘objetivar’, ‘objetivação’, ‘objetivado’, como ‘passar para outro’, ‘passado para outro’ ou ‘apropriado por outro’. A primeira acepção traduz o significado positivo de alienação que prevalece em Hegel, ao passo que a segunda acepção corresponde ao significado negativo proposto tanto por Feuerbach como por Marx. É desta segunda acepção que vem o sentido mais corrente de ‘alienação’ e ‘alienado’ para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras” (SAVIANI, 2012, p. 26).

mercadoria como finalidade do trabalho, e até o trabalhador, como condição para sobreviver nessa sociabilidade, converte-se em mercadoria, alienando-se e coisificando-se no ato de produção da vida material e simbólica. Em outras palavras, “O operário aliena sua própria essência na relação prática, isto é, material, com a natureza (o trabalho) que, por sua vez, determina as relações entre os homens que aí se apresentam como o operário e o não operário” (SAVIANI, 2012, p. 30).

Essa é, segundo Marx (2010), uma das formas de alienação, quando o trabalhador se aliena do produto do seu trabalho. A ideia de alienação dentro da relação social do capital será permeada pelo estranhamento. Ao exteriorizar-se, ao criar a partir da atividade vital, o trabalhador não verá no produto do seu trabalho a representação de si no mundo, mas se confrontará com o seu objeto. Dessa forma, haverá o que Marx denomina de estranhamento. O trabalhador se confrontará de forma “estranhada” com o produto do seu trabalho. Por isso, Marx afirma: “Examinemos agora mais de perto a objetivação, a produção do trabalhador, e nela o estranhamento, a perda do objeto, do seu produto” (2010, p. 81).

Como parte do complexo social da alienação, o estranhamento é caracterizado pelo sentimento de perda, “desefetivação” do processo de produção, ocorre quando o produto do trabalho não pertence ao trabalhador. Segundo Antunes (2018), o estranhamento se efetiva sempre pela dimensão negativa. A primeira manifestação do estranhamento ocorre em relação à própria natureza humana. Essa manifestação encobre a segunda manifestação, pela qual o trabalhador não se reconhece em sua própria atividade produtiva.

Ao não se reconhecer no objeto do seu trabalho, o trabalhador o vê como uma força estranha a ele, separado de si, alheio ao indivíduo: “O trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado algo externo no qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perdição, um fator de sofrimento e não de satisfação” (ANTUNES, 2018, p. 97). O trabalhador decai à condição de mercadoria, o trabalho deixa de ser expressão vital para ser uma atividade social cuja função é produzir riqueza que será apropriada por outro estrato social.

A segunda manifestação da alienação ocorre no processo de trabalho: quando o trabalhador perde o controle do seu trabalho, ele torna-se apenas um apêndice da máquina. O trabalhador aliena-se do próprio ato de produzir. Em resumo, o trabalhador não é dono dos meios de produção, das ferramentas, da matéria-prima, não controla o seu tempo, mas o submete às condições do sistema, ao ritmo, ao volume imposto para produzir em troca de um mínimo necessário à sobrevivência. Nessa relação, Marx (2010) explicita a terceira manifestação da alienação, quando o indivíduo se aliena da própria natureza humana enquanto

ser genérico. Quando o trabalhador se aliena de sua natureza genérica, ele se animaliza, se coisifica no ato de produzir e não frui dos benefícios do seu próprio trabalho.

Antunes, ao explicitar a terceira manifestação da alienação em Marx, aponta que “[...] o ser social que trabalha – e que deveria estar realizando uma atividade vital – se desrealiza e não se reconhece em sua relação entre ‘vida do gênero’ e ‘vida individual’, o que leva à quarta dimensão social do estranhamento: o ser se estranha em relação ao próprio ser, ele se separa do seu ser genérico” (2018, p. 98). Isso nos leva à última manifestação da alienação, quando há o estranhamento do homem pelo próprio homem. Marx assim expõe nos *Manuscritos*:

Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico, é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. [...] Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana (MARX, 2010, p. 86).

O complexo social da alienação não se restringe a esses aspectos subjetivos¹⁶; segundo Saviani (2012, p. 31), apresenta também um conteúdo objetivo, “cujas características independem do modo subjetivo de senti-las, como ocorre com a pauperização material e espiritual do trabalhador”. Na realidade concreta, quando o trabalhador se converte em mercadoria, seu valor é medido ao custo de sua produção. Assim, seu valor é mensurado pelo custo necessário à reprodução da força de trabalho.

É dessa forma que o capital converte a força de trabalho ao custo da reprodução mínima da classe trabalhadora. O valor pago, convertido em salário, não traduz o total de suas atividades, representando apenas uma parcela de seu trabalho desenvolvido durante um período. Nessa relação de troca, o salário corresponde a apenas parte do trabalho. Essa ocultação é uma forma de alienação, conceituada por Marx (apud NETTO, J., 2012, p. 365), como “mais-valia”, que corresponde à apropriação do trabalho como o todo, isto é, à diferença entre o valor que o trabalhador produz e o seu salário pago.

Netto, J. (2012, p. 105) explica que “[...] o salário – onde o produto, objeto do trabalho, paga o próprio trabalho – é apenas uma consequência necessária da alienação do

¹⁶ Saviani (2012), no artigo *Perspectiva Marxiana do Problema subjetividade-intersubjetividade*, aborda o problema da subjetividade em Marx ressaltando a relação dialética entre o acento social e psicológico na determinação do ser advindo do ato de produção da vida no qual encontramos no trabalho o seu fundamento ontológico.

trabalho, bem como porque no salário o trabalho também não aparece como autofinalidade, mas como servidor do salário”.

As reflexões suscitadas sobre o complexo social da alienação também encontram seus reflexos na apropriação, transformação ou ressignificação do conjunto dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pelos indivíduos na relação subjetivação/objetivação que produz novos conhecimentos, novas possibilidades e necessidades na produção da vida concreta e simbólica dos sujeitos sociais. O modo de produção capitalista, ao tornar o trabalhador uma mercadoria, também impõe sobre ele uma ruptura na forma como este se apropria ou ressignifica o conjunto das significações sociais objetivadas.

Essa ruptura é explicada a partir dos pressupostos de Leontiev (2021), que, ao problematizar a consciência humana na atividade de trabalho, explicita que uma das consequências da alienação na consciência dos indivíduos é a quebra entre as significações objetivadas, como síntese das práticas humanas, e os sentidos apropriados, ressignificados ou produzidos pelos indivíduos na singularidade de suas vidas. Essa quebra entre significação/sentido é explicada a partir da ruptura entre o que move o indivíduo a agir e o resultado de sua ação, consequência direta, pontuada pelo teórico, do estranhamento no trabalho.

O que move o ser social a agir não é a significação histórica de sua atividade, mas o salário, que impulsiona a ação do sujeito, independentemente da atividade produtiva. O trabalho, sob o crivo da alienação, reduz-se às necessidades orgânicas. Outra contradição que emerge da alienação pode ser sintetizada na forma de apropriação das significações sociais¹⁷. Essas, resultado histórico dos conhecimentos científicos e culturais, são negadas ou disponibilizadas parcialmente aos diversos estratos sociais a partir de um conjunto de saberes socialmente úteis que se tornam viáveis de acordo com as demandas do mercado e são assimétricas em seu alcance nos diversos segmentos sociais.

Suas nuances podem ser vistas no modelo de escola erigida para a classe trabalhadora, na reiteração da dualidade entre o saber intelectual e o saber tácito, sempre acompanhando as necessidades do sistema produtivo. Além da apropriação das riquezas produzidas coletivamente pela classe trabalhadora, há também uma apropriação do conjunto de conhecimentos científicos e culturais produzidos coletivamente pelo conjunto da

¹⁷ Tratamos dessa temática a partir do artigo de Newton Duarte (2004) intitulado “Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev”. No capítulo que trata da análise das entrevistas, ressaltamos novamente essa questão a partir da apropriação privada, por indivíduos e grupos, do conjunto das significações sociais.

sociedade. Essas significações deveriam constituir-se em patrimônio de todos, mas se tornam monopólio de indivíduos e grupos privados, reiterando a desigualdade social nesse modelo de sociabilidade.

As diversas dimensões da alienação aqui suscitadas como fenômeno pontuado por Marx (2010), advindo das relações econômicas no âmbito do processo produtivo, espraiam-se, adquirindo formas e imbricações sociais complexas. No reordenamento social, suas injunções podem ser sentidas pela reprodução de um modo de vida em estreita relação com a sociabilidade burguesa. Suas ideias, seus valores, modos de ser e agir são difundidos por todo o aparato social como se fossem uma representação de toda a sociedade. Por meio da difusão e introjeção de um padrão societal, grupos sociais, detentores das bases materiais e simbólicas de produção, transformaram seus interesses particulares em interesses universais.

A captura da subjetividade do trabalhador não ocorre apenas no âmbito do trabalho alienado, mas se completa na consolidação de um conjunto de valores, posturas, costumes e práticas que reforçam todo o sociometabolismo do capital. A compreensão dessa questão é referenciada por Ianni, a partir dos escritos de Marx:

As ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época, ou dito em outros termos, a classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe com isso, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, o que faz com que se lhe submetam, no devido tempo, a médio prazo, as ideias daqueles que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente (IANNI, 1988, p. 43).

As concepções burguesas¹⁸ encontrarão nas diversas práticas de educação e formação do indivíduo os meios necessários para difundir e naturalizar seus valores e a postura requerida ao trabalhador no âmbito da produção. A escola, enquanto espaço formal de sistematização de conhecimentos produzidos em cada contexto, será uma importante

¹⁸ É oportuno ressaltar que, na relação entre capital e trabalho, há uma correlação de forças dada em cada contexto histórico. Nenhuma ação do capital sobre aqueles que vivem do trabalho ocorre sem resistências e lutas da classe trabalhadora. Da contradição dessa relação social desigual, surgiram os inúmeros movimentos dos trabalhadores, desde as pautas relacionadas às jornadas de trabalho, ainda na Inglaterra pós-industrialização, às diversas bandeiras por uma sociabilidade que ultrapasse a expropriação da classe trabalhadora, presentes por exemplo na Comuna de Paris em 1871, na contestação da nobreza feudal na Rússia Czarista, a qual culminou com a primeira Revolução Socialista em 1917, ou mesmo na atualidade, expressos no movimento de trabalhadores, presenciados no Brasil em 2020, por meio da paralisação dos entregadores de aplicativos (#BrequeDosApps). Esse movimento, apesar de não propor uma revolução social, escancarou as péssimas condições de trabalho e remuneração dos trabalhadores *uberizados* na era digital. É dentro dessa conformação contraditória que as classes que vivem do trabalho se percebem, se reconhecem tanto no âmbito das ações diárias quanto nas relações recíprocas de produção da existência.

expressão de universalização dos valores burgueses, de preparação para o mundo do trabalho e de disciplinamento social; entretanto, não será a única.

É importante pontuar que não pretendemos reduzir a educação a um apêndice dos processos de trabalho, no sentido estritamente utilitário e econômico do termo, ou apenas a uma ação reprodutora passiva do modelo capitalista de sociedade. Dito isso, seguimos enfatizando o caráter hegemônico do sistema capitalista que determina como a dualidade estrutural, pautada na divisão social do trabalho, apresenta-se no âmbito da educação, ponto fundamental para a compreensão do capital e da relação trabalho e educação no desvelar da realidade concreta, bem como do nosso objeto de estudo.

A reflexão que nos trouxe até aqui nos conduz a pensar o capital na atual conjuntura. O desenvolvimento produtivo mediado pela tecnologia, pela diversificação da técnica e da ciência, possibilitou um conjunto de transformações nas relações de produção. Esse novo agir no processo produtivo transformou a organização do trabalho, sedimentou novas formas de captura de mais-valia, além de ter pulverizado a reprodução da sociedade salarial. Todo esse ordenamento não foi homogêneo, tampouco linear, pois tem seu avanço a partir de particularidades, especificidades e configurações diversas e desiguais ao incidir sobre pessoas, grupos, classes sociais e países.

Ianni (1988, p. 29-30), ao abordar as múltiplas formas de organização social e técnica das relações de produção do capital, explica que “o capitalismo não é estável, nem homogêneo, mas essencialmente desigual e contraditório”. O autor afirma ainda que “o mesmo processo de mercantilização universal cria e desenvolve desigualdades, desequilíbrios e antagonismos”, sempre objetivando dar continuidade às formas de produção de mais-valor. As relações de produção e de trabalho, bem como os processos de disciplinamento, de interiorização de padrões e valores, e o papel da educação nesse processo de produção da vida material, serão problematizados no tópico seguinte, que tratará da relação trabalho e educação no contexto da crise estrutural do capital.

1.4 Trabalho e educação no contexto da crise estrutural do capital

Quando pensamos sobre o mundo do trabalho na contemporaneidade, emerge desse universo uma gama de conceitos atrelados a critérios específicos de habilidade, competência, empregabilidade, empreendedorismo, metas, produtividade. Tais formulações invadem e transpassam as relações sociais, das quais nem mesmo o cotidiano da vida comum escapa.

Esse conjunto de ideias, emanadas com o advento da microeletrônica, correspondem a um ordenamento de valores, práticas, modos de agir e pensar amplamente difundidos pelo capital, na era da reestruturação produtiva, conformando um perfil de trabalhador fragmentado, inscrito em relações de trabalho cada vez mais flexíveis, com uma legislação protetora do trabalho pulverizada e com forte naturalização da individualidade, o que desconstrói o sentido de coletividade, individualizando as demandas de classes, e, sobretudo, colocando patrão e empregados na mesma esfera de interesses, como pertencentes a uma mesma classe social¹⁹.

Para compreender a complexidade e os diversos tentáculos do capital sobre o mundo do trabalho, é necessário, no entanto, trazer ao debate referências históricas sobre a organização do trabalho, suas cadeias produtivas e suas injunções sobre a formação da classe trabalhadora. Começamos por pontuar o capital dentro do contexto das modificações na organização do trabalho estruturadas a partir dos preceitos do Taylorismo e Fordismo²⁰. As ideias difundidas por Taylor, assentadas na administração científica ou gerência do trabalho²¹, objetivavam controlar o processo produtivo e desenvolver uma produção em larga escala.

Cunha (2020, p. 677), ao tratar da gênese da organização do trabalho, ressalta a partir das análises de Motta (2001, p. 64) que o “taylorismo tem por função essencial passar, para a direção capitalista do processo de trabalho, os meios de se apropriar de todos os conhecimentos práticos, que, de fato, até então, eram monopolizados pelos operários”. Os preceitos de Taylor se estruturaram a partir de um modelo rígido de trabalho, pautado em relações contratuais formais, pela lógica da especialização e pela relação capacitação/ocupação, constituída na produção em massa de mercadorias (fordismo) e sob um padrão produtivo com base no trabalho parcelar e fragmentado.

Barato (2008) se serve das análises de Durand (1978) para explicar a essência da organização científica do trabalho na década de 1970. O ideal taylorista é assim expresso:

¹⁹ As classes sociais, como as entende Marx e na tradição que se filia às suas análises, são um produto histórico, que se definem por relações de poder e de força desiguais e por interesses antagônicos. Assim, o poder e o interesse do senhor e dos escravos, da nobreza e dos servos e, atualmente, do detentor de capital para gerar mais capital e da classe trabalhadora, não são os mesmos (FRIGOTTO, 2015, p. 229).

²⁰ A implementação do fordismo nos Estados Unidos começa em 1913, quando o industrial Henry Ford, dono da *Ford Motor Company*, sediada em Detroit (Michigan), criou o método que leva o seu nome. Trata-se de uma série de inovações organizativas no trabalho da fábrica, com o intuito de produzir um novo tipo de carro, o modelo T, no menor tempo e na maior quantidade possível, diminuindo assim o preço e possibilitando sua compra em massa (SOUZA, 2014, p. 6).

²¹ Na concepção de Marx (2006 apud COSTA, 2015, p. 76), o capital apropria-se do conhecimento dos trabalhadores e o coloca sob o domínio da gerência. Qualquer trabalho coletivo que realize uma produção em grande escala exige uma coordenação que acomode as ações individuais conectando os trabalhos isolados; dessa forma, o capital se utiliza da gerência nesse contexto rígido de controle técnico-científico porque precisou de todo um estudo para chegar na máxima da *produção em larga escala, com menor quantidade de força de trabalho e uma maior eficiência no produto final*.

O operário não terá a possibilidade de fazer o trabalho de acordo com sua ideia. Ensinar-lhe-ão a melhor maneira de trabalhar. Os operários serão selecionados e treinados para executar um trabalho no qual se especializarão “para que cada um possa desempenhar o trabalho o mais complexo compatível com suas aptidões naturais, da maneira mais rápida e com máxima eficiência” (DURAND, 1978, p. 28, apud BARATO, 2008, p. 6).

No princípio da racionalidade em Taylor, um número substancial de trabalhadores não se apropriam do conhecimento do processo produtivo, restando-lhes um conhecimento fragmentado em funções simplificadas ou reduzidas a partir de dada especialização. A nova relação do trabalhador com a sua atividade se estendeu para além da fábrica, incidindo diretamente nas relações sociais dos trabalhadores: era necessário um novo tipo de trabalhador²², especializado, voltado para a produção padronizada, em larga escala e de consumo em massa.

Alves (2011b, p. 34) ressalta que, no campo organizacional da grande indústria, “fordismo e taylorismo tornaram-se ‘mitos mobilizadores’ do processo de racionalização do trabalho capitalista”. Esse processo de reestruturação da produção deve ser compreendido de forma lenta, desigual e combinada, percorrendo, segundo o autor, todo o século XX. No Brasil, suas primeiras nuances ocorrem na década de 1930, como substituição do modelo agroexportador pelo desenvolvimento industrial, sendo consolidado, a partir de um capitalismo dependente²³ e periférico, no processo de modernização conservadora, nas décadas de 50 e 60.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela crise do modelo taylorista e fordista. O contexto que resultou na decadência desse modelo de produção pode ser explicado por uma conjunção de determinações socioeconômicas advindas da reestruturação produtiva assentada no modelo taylorista e fordista. Alves (2011b, p. 33), ao tratar dessa questão, expõe

²² Encontramos em Gramsci (2001 apud SOUSA, 2014), em seu “Caderno 22”, uma profunda discussão sobre o ‘americanismo fordismo’. O teórico marxista, ao refletir sobre o desenvolvimento do capitalismo nos Estados Unidos em 1934, compreende a profundidade do desenvolvimento do fordismo, entendendo-o para além da organização do trabalho e da produção em massa. Gramsci o concebe a partir de três fenômenos intrínsecos de um mesmo processo: a deslegitimação do movimento operário, a mudança na organização da produção e o puritanismo. Esses três processos articulados conformam um novo trabalhador a partir dos preceitos liberais amplamente difundidos no consumo em massa e no “*American way of life*” ou “estilo de vida americano”.

²³ Frigotto (2015, p. 231), “[...] o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos no processo de expansão do capital. Nas sociedades de capitalismo dependente, explicita-se um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer: nichos de altíssima concentração de capital e renda e manutenção e ampliação de grandes massas na miséria ou nos limites da sobrevivência”. Ver, a esse respeito, Fernandes (1974).

que a crise da década de 70 e 80 deve ser entendida pela própria processualidade dialética do capital na busca da autovalorização do valor.

Segundo o autor, encontramos em Marx (1996), na seção V de *O capital*, intitulada “A produção de mais-valia relativa”, as respostas que o capital encontra para “resolver as contradições que surgem da perpétua necessidade de autovalorização do valor”. Segue Alves: “Marx caracteriza os métodos de produção de mais-valia relativa como sendo a cooperação, a manufatura e a grande indústria” (2011b, p. 33). A reestruturação produtiva se caracteriza pelo movimento de (re)posição dos métodos de produção de mais-valia relativa. Assim, Alves ressalta que devemos compreender a cooperação, a manufatura e a grande indústria como “formas históricas de organização do capital que se repõem em cada fase do desenvolvimento do capitalismo” (2011b, p. 33).

Em meados da década de 70, as condições concretas estavam dadas para uma nova reposição do capital, dando início às bases para uma nova reestruturação da produção. A produção flexível, ou toyotismo, reorganizou o capital e seu sistema hegemônico de dominação, reestruturando toda a cadeia produtiva, tendo seus contornos explicitados a partir da crise estrutural do capital. O modelo flexível de produção transformará radicalmente o mundo do trabalho e suas relações de organização: reestruturação da produção, redução do papel do Estado na construção de políticas e financiamentos voltados para a educação, saúde e seguridade social, dentre outras medidas no âmbito das políticas públicas, são algumas das ações tomadas como “saídas” para essa crise permanente.

Seus impactos reorganizaram o mundo do trabalho por meio da flexibilização dos trabalhadores e atrofias dos movimentos e representações sindicais. As dimensões e significados desse conjunto de transformações impactaram todas as esferas da vida social. Um dos seus efeitos imediatos foi a expansão do desemprego estrutural e novas formas de incorporação no mundo do trabalho. Antunes, ao refletir sobre as novas configurações do mundo do trabalho, no contexto da reestruturação produtiva, afirma que:

[...] vivencia-se também uma subproletarização intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a sociedade dual do capitalismo avançado, da qual os *gastarbeiters* na Alemanha e o *lavoro nero* na Itália são exemplos do enorme contingente de trabalho imigrante que se dirige para o chamado Primeiro Mundo, em busca do que ainda permanece do *welfare state*, invertendo o fluxo migratório de décadas anteriores, que era do centro para a periferia (ANTUNES, 2005a, p. 49).

Alves (2011a, p. 5) aponta que é a “flexibilidade do trabalho, compreendida como sendo a plena capacidade de o capital tornar domável, complacente e submissa a força de

trabalho, que irá caracterizar o ‘momento predominante’ do complexo de reestruturação produtiva”. O “novo perfil de trabalhadores sem trabalho” presente nas inúmeras formas de subcontratação em todas as esferas da produção de mais-valia, incluindo o setor de serviços, surge a partir do conceito de integração dos trabalhos em cadeias produtivas desiguais e diferenciadas e não mais centradas na especialização. A entrada do trabalhador no mundo do trabalho flexível depende diretamente da demanda do mercado e essa se faz a partir de competências desiguais e diferenciadas.

Os arranjos flexíveis articulam dentro da cadeia produtiva formas de trabalho que conformam desde a superexploração, como trabalho infantil, trabalho análogo à escravidão e suas conformações predatórias, até as formas de trabalho que requerem competências as mais científicas e tecnológicas. Recai sobre o trabalhador, instado à categoria de empreendedor ou colaborador, o peso de seu percurso formativo, ao qual é atribuído um conjunto de habilidades e competências amplas e flexíveis acionadas sempre que desejadas pelo mercado.

Esse formato culpabiliza o indivíduo por seu fracasso laboral. Aqui, o conceito de cidadania é transmutado a uma inserção ao mercado. Cabe ao indivíduo, inclusive, a sua proteção social, e é sua responsabilidade estar constantemente qualificado para atender às necessidades da produção sempre que esta exigir. Todo esse processo em curso é denominado por Alves (2011b, p. 22) de “sociometabolismo da barbárie”: “O sociometabolismo da barbárie se caracteriza pelo metabolismo social de ‘dessocialização’ por meio do desemprego em massa e exclusão social, processo de precarização e institucionalização de uma nova precariedade do trabalho, que sedimenta a cultura do medo”.

A lógica do “sociometabolismo da barbárie” não se reduz ao processo produtivo. Todas as esferas da sociabilidade humana são “capturadas” a interagir e reproduzir as novas subjetividades do mundo do trabalho. Alves (2011b, p. 89) explica que tal formato é uma das expressões da reestruturação produtiva, a qual ele nomeia como “inovações sociometabólicas²⁴, que se traduz em “mudanças no metabolismo social que contribuem para o novo clima ideológico (e emocional) dentro de grandes empresas”. Ele segue pontuando, desse modo, que é pela “tempestade ideológica de valores, expectativas e utopias de mercado que se busca formar o novo homem produtivo do capital”.

²⁴ Alves (2011b, p. 90) afirma que as inovações sociometabólicas do capital disseminam-se por meio de treinamentos em empresas, políticas governamentais, currículos escolares, aparatos midiáticos da indústria cultural, incluindo igrejas, que constituem uma plethora de “valores, expectativas e utopias de mercado” que se cristalizam em noções, vocábulos ou conceitos que falam por nós nas instâncias de produção e reprodução social. Eles são uma espécie de “nova língua” ou de vulgata do capitalismo neoliberal.

Não há um aspecto da vida social indiferente ao quadro que emerge dessa nova fase de acumulação flexível. O capital, a partir de seu aparato institucional traduzido nos aparelhos institucionais do Estado, reorganizou os preceitos necessários à internalização dos novos padrões de sociabilidade. É aqui que a educação e as formas de educação são instadas a criar as condições necessárias para o disciplinamento, os valores necessários e os conhecimentos socialmente aceitos nessa fase de flexibilização da produção.

Ramos (2002) contribui com o debate da relação trabalho e educação, no contexto da flexibilização, ao possibilitar uma rica reflexão sobre o discurso da pedagogia das competências na formação do novo trabalhador flexível. A autora, ao tratar das transformações na organização da produção flexível, chama atenção para o debate em torno da qualificação e a emergência do conceito de competências que passa a valorizar apenas uma das três dimensões da qualificação, enfatizando a dimensão experimental. Ramos esclarece que o discurso da pedagogia das competências atende a, pelo menos, dois propósitos:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente as organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

O redimensionamento no conceito de qualificação²⁵ em sintonia com as competências²⁶ se dá pelo “enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental” (RAMOS, 2002, p. 402). A autora ressalta que a dimensão experimental ganha destaque pela prevalência do saber tácito e social em detrimento do saber formal. Essa transformação também se expressa na lógica da valorização das individualidades, ao modificar os códigos sociais do trabalho pactuados coletivamente, aplicando-os individualmente. As consequências do redimensionamento do conceito de qualificação impactam diretamente “os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e de remuneração” (2002, p. 402). Ao colocar a qualificação como

²⁵ Ramos (2002, p. 401), orientando-se por Schwartz (1995), define a qualificação em três dimensões: conceitual, social e experimental. A primeira, define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdo das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

²⁶ Ramos (2002) ressalta o fator subjetivo no conceito de *competência*, e como esse conceito expressa a dimensão experimental, pois possibilita mobilizar atributos subjetivos no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

secundária, a noção de competência se torna essencial na relação entre trabalho e educação na era da flexibilização.

A dimensão subjetiva na perspectiva do indivíduo se descola de sua relação com o coletivo, pois os conflitos, as reivindicações, são reordenados para a capacidade de adaptação do ser frente a eventos adversos que a nova sociabilidade instável e fragmenta apresenta. Ramos (2002, p. 406) aponta que “[...] a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende a despolitizar essas relações. Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico”.

Kuenzer (2017), ao analisar os impactos da reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, no âmbito do regime de acumulação flexível, assinala, no item que trata das novas normas para a educação técnica e profissional, como tais diretrizes atendem amplamente ao princípio da flexibilização, a partir da prevalência do saber tácito. Segundo a autora, a certificação por competências ocorrerá “desde que comprovadas por demonstração prática, experiências de trabalho supervisionadas ou adquiridas fora do ambiente escolar, o que permite reconhecer conhecimentos tácitos”.

As modificações em curso não são apenas um resultado técnico, seu significado político caminha *pari passu* com os processos globais da economia e o fenômeno do desemprego estrutural. Ramos (2002, p. 402), ao explicitar o significado político desse fenômeno na relação com o capitalismo manipulatório, explica a

necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas, atrelando a noção de competência às noções de empregabilidade e laboralidade como forma de [...] proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social.

No que tange ao discurso em defesa da flexibilização, no âmbito dos processos de produção do conhecimento, com o incremento da microeletrônica e a necessidade de ampliação da capacidade de trabalhar a partir de competências variadas e flexíveis, é construída uma narrativa de elevação dos níveis de conhecimento, logo, um saber intelectual passa a ser imposto ao mundo do trabalho, acompanhando as mudanças tecnológicas e a dinamicidade da produção.

Kuenzer, contudo, evidencia os limites desse discurso, destacando seu caráter concreto:

a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2017, p. 341).

Na relação trabalho e educação, o discurso que envolve as pedagogias das competências se apresenta, inclusive, como uma forma de superar a dualidade educacional, erigida na separação entre o saber intelectual e o tácito, apontando, como ressalta Kuenzer (2007, p. 1158), inclusive para a sua superação. É dentro dessa lógica que se assiste aos currículos voltados para os conceitos de habilidades e competências tão em voga nas diretrizes curriculares e que dialogam com o modelo flexível de produção.

A autora, ao descrever o discurso e as práticas flexíveis a partir do conceito de dualidade assumida e dualidade negada que perpassou o modelo fordista para o modelo toyotista, ressalta o papel da educação nesse processo:

Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível (KUENZER, 2007, p. 1159).

Nesse novo formato, cabe à escola preparar ao longo da vida sujeitos capazes de ultrapassar, mas nem sempre aniquilar, o modelo fordista, rígido, utilitarista e pautado na separação entre saber tácito e saber científico. A flexibilização exige um sujeito polivalente, capaz de interagir em todas as etapas da produção, que colabora e entrega toda a sua subjetividade para o bem do capital.

A autora aponta ainda que a passagem de um modelo a outro de produção segue a lógica de valorização do capital, tendo por objetivo primeiro e último aumentar seus lucros: “É preciso reafirmar que o estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais” (KUENZER, 2007, p. 1162).

Toda essa estrutura sociometabólica pautada na flexibilização da produção interage de forma orgânica com a teoria e a prática, com o saber e o fazer, reestruturando a dualidade estrutural nas bases sociais do trabalho e nas formas de produção e apropriação de conhecimento. A dualidade estrutural que se apresentava outrora de maneira nítida nos percursos formativos e na organização e gestão da produção na era fordista/taylorista é reestruturada, abrindo brechas até para um discurso de sua superação.

Kuenzer elencará importantes esclarecimentos sobre essa questão, evidenciando que a superação da dualidade na era flexível de produção se converteu em uma realidade historicamente impossível. Para tanto, seria necessário compreender que a essência do capitalismo se ancora na divisão social do trabalho. A dualidade estrutural não foi superada, pois a essência que sustenta o sistema permanece inalterada.

A separação da propriedade dos meios de produção e da força de trabalho consolidará, ao longo dos processos históricos, a separação entre teoria e prática. Só assim é possível compreender por que os diferentes regimes de acumulação não conseguem suprimir a dualidade inscrita no modo de produção capitalista:

Assim, não é o taylorismo/fordismo que cria a divisão técnica do trabalho, tão pouco (sic) o toyotismo será capaz de superá-la; estas propostas apenas respondem, no plano teórico/prático, às necessidades da produção em diferentes momentos históricos do desenvolvimento das forças produtivas; também não superam as formas anteriores de organização e gestão, mas, sendo hegemônicas por períodos estáveis de acumulação, incorporam as formas anteriores, e de modo peculiar. Assim é que a acumulação flexível, embora caracterizada por utilizar tecnologias de alta complexidade, incorpora o trabalho domiciliar, quando e do modo que lhe interessa para assegurar os ganhos do capital (2007, p. 1161).

Na acumulação flexível no capital, a dualidade estrutural será permeada por uma lógica ainda mais cruel de apropriação do mais-valor. A partir da flexibilização do trabalho, o capital encontrou um novo reordenamento para assegurar a competitividade e suas taxas de acumulação ao integrar os sistemas de produção. As novas conformações que se estabelecem no mundo laboral serão permeadas por uma complexa cadeia produtiva que demandará o incremento da ciência, da tecnologia e do consumo de uma força de trabalho combinada de forma desigual ao longo de um sistema que incluirá/excluirá a partir dos interesses mercadológicos.

Kuenzer aprofundará suas análises sobre a nova lógica da dualidade estrutural no regime de acumulação ao problematizar as categorias centrais que emergem da flexibilização do trabalho e da integração das cadeias produtivas, explicitando que, nessa conformação, a subcontratação organizada permitirá a incorporação de diferentes formas de consumo de trabalho, desde as mais predatórias até as mais intelectualizadas.

Por isso, na organicidade flexível, “sistemas mais antigos, como o trabalho domiciliar, familiar, artesanal e paternalista, deixem de ser marginais e assumam um novo papel, passando a ser orgânicos e, portanto, fundamentais ao processo de acumulação”. A autora esclarece, ainda, que a compreensão das categorias que regem a dualidade estrutural na acumulação flexível “só pode se dar por meio da apreensão das combinações que se dão

através da integração dos sistemas produtivos, o que exige uma análise mais ampliada que capte as relações ao longo das cadeias” (2007, p. 1166).

Nas cadeias produtivas desiguais de consumo da força de trabalho, as taxas de valorização do capital são otimizadas a partir de um sistema que dialoga nas duas pontas, na apropriação do sobretrabalho tanto daqueles que possuem uma formação científico-tecnológica, quanto nas inúmeras formas de trabalhos precarizados. Essas últimas incluem diversas formas de subcontratação, trabalho temporário, terceirizado, familiar, assumindo diferentes formatos de informalidade no mundo do trabalho, assim expresso:

Consequentemente, os arranjos flexíveis, em substituição à polarização de competências, não podem ser compreendidos como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológica avançada, e por isso se incluem, e a grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados, ou é excluída. São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil (KUENZER, 2007, p. 1167).

As diferentes estratégias de extração de mais-valia possibilitadas pelas cadeias produtivas de absorção de força de trabalho simples e complexa, em tempos, formas e locais determinados, a partir das demandas mercadológicas, evidenciam os limites dos discursos flexíveis. No âmbito da educação, o discurso de superação da dualidade, endossado pela aprendizagem flexível,²⁷ encontra seus limites visíveis na ampliação do conhecimento sistematizado que possibilitou o alargamento do acesso à educação básica e ensino superior e das formas como esse conhecimento é disponibilizado à classe que vive do trabalho.

Suas bases se estruturam por meio de percursos desiguais sob múltiplas modalidades e naturezas diversas e em diálogo contínuo com os indicativos da produção. A aparente democratização do acesso à educação, no entanto, não é acompanhada do acesso a uma formação ampla que integre ciência, tecnologia e formação humanística; este percurso permanece limitado a grupos privilegiados, que exercem funções de competências científico-tecnológicas, garantindo a organicidade de um sistema que vai absorver ou não trabalhadores com competências diferenciadas a depender das injunções na produção do mais-valor.

²⁷ Kuenzer (2017) insere o discurso da aprendizagem flexível nas bases materiais das relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível e nas novas formas de disciplinamento do trabalhador e sua inserção no mercado de trabalho a partir da lógica dos arranjos flexíveis e de competências diferenciadas. Para aprofundamento do termo, consultar o artigo “Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do Regime de Acumulação Flexível”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2021.

Dessa forma, o discurso da elevação da sistematização do conhecimento, ofertado a partir de uma educação geral, pautada em habilidades e competências para o mundo do trabalho flexível, responde diretamente ao processo de acumulação do capital, ao garantir no processo produtivo a estruturação orgânica de uma cadeia complexa de sujeição de corpos e mentes disciplinados a partir da relação competitividade/produzibilidade, na qual a “sujeição engajada” esconde a “captura integral da subjetividade operária” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 345).

Na base da cadeia produtiva, a lógica imposta aos diversos grupos que exercem funções pouco qualificadas, a subsunção ao capital, apresenta sua face mais nefasta. Sobre esses grupos incidem formas e arranjos de trabalho mais precarizados, informais, a partir de uma formação genérica de educação que permite a ocupação de uma massa laboral inserida em novos mecanismos de controle e expropriação da força de trabalho.

Aqui reafirmamos mais detalhadamente os impactos dos arranjos flexíveis na conformação de uma sociabilidade permeada por diferentes maneiras de reificação e individualização que se traduzem na perda do sentido de coletividade. Sua face tenebrosa apaga da memória coletiva a luta dos trabalhadores, o cenário da luta de classes torna-se invisível e a perspectiva do presentismo que as novas tecnologias de comunicação e informação trazem cria uma espécie de “tempos de mudanças” aos quais todos devem se adaptar.

Alves (2011b, p. 109) esclarece que, por trás desse mecanismo, “ocultam-se a extinção de experiências passadas e a destruição da memória social”, sendo esta uma das expressões da “captura” da subjetividade do trabalho. Nessa mesma lógica, os coletivos de trabalho perdem a identidade de classe, pois são alçados à condição de “colaboradores da empresa” ou são jogados no mercado de trabalho informal, onde sua situação de desempregado é transmutada ao patamar de “empreendedor”.

Alves (2011b, p. 104) afirma que a ideologia do “autoempreendedorismo é a solução fictícia à crise estrutural do mercado de trabalho capitalista”. O autor segue pontuando: “nesta ótica ideológica, cada um deverá se sentir responsável por sua saúde, por sua mobilidade, por sua adaptação aos horários variáveis, pela atualização de seus conhecimentos” (2011b, p. 104). Assim, o sentido do trabalho, do direito e do próprio ser social é metamorfoseado e inserido na organicidade do sistema capitalista.

Ao trazermos a relação trabalho e educação no reordenamento do processo produtivo e das relações de trabalho no âmbito do capitalismo tardio, focalizamos apenas algumas de suas dimensões relacionadas ao fenômeno qualificação/competência e a individualização do

ser que se descola das pautas e ações coletivas no crivo da luta de classes, aspecto pontuado ao tratarmos da subjetividade do trabalhador e de sua “sujeição engajada”, termo utilizado por Antunes e Alves (2004).

A reflexão suscitada objetiva a compreensão das diversas determinações que acompanham a relação trabalho e educação; mais que isso, essa trajetória evidencia que a ampliação dos níveis de conhecimento, defendida pela pedagogia das competências, não ultrapassa a dualidade educacional histórica alicerçada na separação entre o saber intelectual e o saber tácito. Na era da flexibilização do trabalho, a educação é moldada a partir da banalização das competências, formando de maneira diferenciada e desigual toda uma sociabilidade a partir de estratégias de aprendizagem em estreita conexão com os interesses do mercado.

Toda essa construção nos direciona para o nosso objeto de estudo. Encontramos na base das diversas cadeias produtivas os trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, inscritos de maneira formal ou informal em trabalhos precarizados. Essa modalidade de ensino carrega como identidade a heterogeneidade daqueles que vivem do trabalho. É sobre esses grupos que a fragmentação e as múltiplas formas de produção da vida se apresentam como únicas alternativas possíveis de sobrevivência.

Essas primeiras apreciações situam nosso objeto de pesquisa na relação trabalho e educação e no modelo de educação estruturado para jovens, adultos e idosos que tiveram seus processos de escolarização interrompidos ou negados pela urgência do trabalho como necessidade primeira. Incidem sobre essa massa laboral percursos educativos genéricos, conformados em modelos, programas que não ultrapassam a perspectiva da empregabilidade.

Compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos TEs dessa modalidade de ensino na atual conjuntura possibilitará trazer, a partir das falas desses sujeitos, aspectos relevantes sobre o mundo do trabalho e a relação com a educação na perspectiva daqueles(as) que vivem as mais diversas formas de exclusão, de aprendizagens incompletas e de experiências silenciadas.

Não obstante, desse processo sempre contraditório, porque social e histórico, também emergirão sentidos que formam os sujeitos, sentidos de resistências, de experiências e saberes construídos em suas formas de produção da vida concreta. Desses sentidos formadores em sua integralidade emerge uma perspectiva de educação que emancipa, que concebe esses TEs como sujeitos totais, por isso inseparáveis de um trabalho criativo, formando em essência uma generalidade humana e social.

Esses indicativos apontam para uma epistemologia assentada no trabalho que se coloca na relação entre teoria e prática, saber intelectual e saber tácito, logo, inseparável do singular e universal na apropriação e objetivação do patrimônio cultural e científico dos indivíduos. Seus preceitos acompanham as diversas lutas entre o capital e o trabalho, como um contraponto, como resistência e como prática formulada na perspectiva da formação integral dos indivíduos.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, suas bases encontram nos marcos da educação popular de Paulo Freire a sua maior expressão de resistência e luta por uma educação transformadora e emancipatória. Aqui, estabelecemos os limites entre um modelo de educação utilitária, pragmática e que reitera formas e práticas pedagógicas que atrelam a EJA como espaço de qualificação profissional e a garantia de se tornar empregável, preceitos inscritos na banalização das competências e na sobreposição do saber tácito em detrimento do saber científico, preponderante na relação trabalho e educação nos moldes da flexibilização.

E na contramão dessa perspectiva, defendemos um modelo de educação que parta da prática social e das necessidades históricas dos indivíduos. Para isso, é necessário compreender que os trabalhadores – estudantes da EJA – foram usurpados do conjunto dos conhecimentos científicos e tecnológicos, isto é, da síntese das significações sociais, em algum momento ou na totalidade de suas vidas. O analfabetismo²⁸ aflige atualmente no Brasil cerca de 16 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, ou, se considerarmos também os analfabetos funcionais, conceito que define as pessoas com menos de quatro anos de estudo, 30 milhões de pessoas, todas excluídas, ao mesmo tempo, da cidadania política e econômica.

Frigotto (2015, p. 232) aponta que, ao se negar a esse grupo a cidadania política, está-se “negando-lhe as bases de conhecimento e de leitura da realidade política, econômica e cultural e, com isto, a possibilidade de uma participação social, autônoma e ativa”. Nega-se ainda a esses cidadãos a formação científica e técnica, exigida nos padrões atuais dos sistemas produtivos. Consideramos o analfabetismo como a mais perversa forma de “apagamento” social, político, econômico e cultural que se mantém como reprodução da exclusão, a mais aviltante, de milhões de pessoas.

Essa expressão do sistema capitalista compõe um mosaico complexo, inscrito nas bases das cadeias produtivas, do qual emergem os coletivos populares da EJA. Ela aponta de

²⁸ Essas informações estão no “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, estudo produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que traça um panorama da situação educacional de todos os municípios brasileiros. A publicação reúne indicadores produzidos em 2000 pelo IBGE, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Inep. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais/21206. Acesso em: 18 out. 2021.

forma concreta a dimensão da luta por uma outra sociabilidade, por uma outra educação. E ela existe não como um projeto do futuro, mas como uma via de transição, que deve ser construída como prática diária. Marx sinaliza sobre essa questão ressaltando a necessidade de partir da situação atual:

Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes (MARX apud MANACORDA, 2017, p. 96).

A formação que buscamos enquanto *práxis* de transformação da realidade para os coletivos da EJA parte das experiências concretas dos indivíduos, e considera no processo de formação os saberes adquiridos na produção de suas vidas, mas não como respostas ou posturas para o trabalho laboral restrito a essa esfera, e sim, na relação da formação integral desses sujeitos, inseparável do saber científico, da cultura, do desenvolvimento tecnológico, como conjunto das significações produzidas socialmente e pertencentes a todos.

Analisar tais conformações é construir um contraponto ao modelo tradicional de escolarização, ou aquele que se apresenta como o novo, como a pedagogia das competências, mas que faz do saber tácito, das experiências, ações desvinculadas da totalidade, da compreensão das contradições sociais, impedindo uma transformação da realidade social a partir de uma consciência crítica na produção do conhecimento.

Que tipo de conhecimento rompe com tais perspectivas senão aquele que afirma “que o conhecimento resulta da ação do aluno? [...]. A ação do aluno resulta de um movimento no pensamento, mas a partir da materialidade para apreendê-la, compreendê-la em suas múltiplas dimensões e inter-relações” (KUENZER, 2017, p. 349). Esse conhecimento parte de uma *práxis* educativa, como *práxis* para a emancipação. Ao nos reportarmos à *práxis*, temos como orientação a busca da transformação social emancipatória.

Ela parte da realidade dos sujeitos, de suas trajetórias de trabalho, das experiências substantivas dos TEs da EJA. Logo, é necessário compreender que não estamos falando de uma simples articulação entre teoria e prática, mas daquilo que Vásquez (2007, p. 265) define como “a ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade”. Essa relação entre ideação e objetivação encontra no trabalho a gênese formadora do ser, por isso, na perspectiva da emancipação, o trabalho apresenta-se como fundamento do ser social, como ato criativo e libertador, criador da vida. Aqui se revelam os limites que pressupõem

uma educação na qual o trabalho se apresenta como meio salarial (valor de troca) e o trabalho na dimensão ontológica do ser, como socialmente produtivo.

Por fim, encontramos em Machado (2016, p. 431) a síntese da concepção de educação que alicerça e orienta esse estudo: “Educação como direito de todas e todos acessarem democraticamente os saberes sistematizados pela humanidade, contribuindo na construção de novos saberes”. Educação como prática humana voltada para os TEs, “educação garantida como política pública de Estado, pois essa é a única alternativa possível para que os trabalhadores e as trabalhadoras deem prosseguimento a seus estudos” (2016, p. 431).

As discussões aqui suscitadas nos direciona, no capítulo que segue, a compreender os percursos históricos que permearam a construção de um modelo de educação voltado para jovens e adultos trabalhadores no âmbito do processo de desenvolvimento industrial no Brasil. A construção dessa trajetória será permeada pela identidade de trabalho, das formas de viver dos jovens e adultos da EJA, ressaltando que tais sujeitos sociais devem ser compreendidos a partir da singularidade²⁹ da produção de suas vidas. Nesse campo, o trabalho ganha lugar central, pois é apresentado aos jovens, adultos e idosos da EJA desde cedo não como uma escolha, mas como um imperativo categórico de sobrevivência diária.

²⁹ Compreender os sujeitos da EJA a partir da singularidade de suas vidas pressupõe olhar para nosso objeto de estudo em sua processualidade e totalidade na dialética entre o singular, particular e universal na apreensão da realidade concreta.

2 A DINÂMICA DE ESTRUTURAÇÃO DA EJA E AS FORMAS DE VIVER DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES DESSA MODALIDADE DE ENSINO

Este capítulo dedica-se a uma breve análise sobre a formação histórica e política da Educação de Jovens e Adultos. O primeiro item situa a EJA no âmbito das injunções históricas de nossa formação socioeconômica, ressaltando o papel da dualidade educacional como mais uma expressão da dualidade estrutural do sistema capitalista. A segunda seção centra sua atenção nas formas de viver dos jovens e adultos da EJA e seus percursos (de)formadores de trabalhos precarizados no âmbito da atual fase de reestruturação produtiva.

No último tópico, elege-se a categoria lugar de pertencimento e território social para refletir sobre os processos socioeconômicos dos quais emergiu a Região Administrativa de Santa Maria-DF como resultado da expansão e consolidação do capital e seu reordenamento nas formas de viver desses sujeitos sociais. A reflexão suscitada nesse item ressalta a necessidade de a EJA ser pensada a partir das temáticas aqui problematizadas: lugar de pertencimento, trajetórias de trabalho e formação-deformação inseparável de seus sujeitos sociais.

2.1 Breve panorama sobre a Educação de Jovens e Adultos

Como os domésticos, os trabalhadores de rua eram, sobretudo, escravos e libertos nascidos na África e seus descendentes. Foram chamados ganhadores e ganhadeiras. Os homens se ocupavam em geral do carregamento de pessoas (em cadeiras de arruar) e objetos de todo tipo e tamanho, enquanto as mulheres deambulavam pelo espaço urbano a vender toda sorte de mercadoria, entre outros afazeres que as obrigavam a de determinada quantia, e o que sobrasse podiam embolsar. Esse sistema, chamado de (sic) ganho – daí ganhadeiras e ganhadores –, permitiu que muitos poupassem o suficiente para comprar suas alforrias (REIS, J., 2019, p. 15).

Há alguns dias, estava em São Paulo naquele caos do trânsito. E quanto mais caos, mais gente vendendo água, vendendo tudo. Parecia um supermercado ambulante. Tudo o que você imagina, você pode comprar. Quem estava lá vendendo? Jovens e adultos populares! A maior parte homens, poucas jovens. Jovens e adultos de trinta, vinte e cinco, quarenta anos, dezoito anos, dezesseis anos. É esse o trabalho a que me refiro. Essa situação depende muito do dia. Se um dia estiver com muitos engarrafamentos, então dá para chegar em casa com mais trocados. Se o trânsito flui, aquele dia é um dia perdido (ARROYO, 2007, p. 9).

As citações apresentadas objetivam destacar dois momentos distintos da nossa formação socioeconômica, imbricada nas raízes de nossa construção histórica. A produção da vida social em ambas, mesmo separadas por mais de dois séculos, evidencia, para além de

temporalidades diversas, modos de produção da vida que se locupletam sob a égide da exclusão e da precarização das formas de viver.

A totalidade ampla que se sobrepõe a esses eventos explicita as marcas de um processo pautado a partir da exclusão daqueles que produzem coletivamente a riqueza social, sob as mais diversas formas de trabalho precarizado. Os sujeitos sociais que resultam de tais processos emergem na atual sociabilidade, sob a condição da invisibilidade, da marginalização, da ausência de efetivação dos direitos. Dessa maneira, Ventura (2016, p. 20) ressalta que a “presença dos ninguéns”³⁰ ao longo da nossa história é uma “condição social produzida por sociedades desiguais”.

A permanência nas formas de viver dos “ninguéns” é o resultado direto de um processo produtivo que se reinventa, a cada período, a partir da distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos. Tal conformação forjou-se não só pela apropriação econômica, como também do saber formal e das expressões culturais socialmente aceitas, garantindo assim os padrões hegemônicos de uma casta social privilegiada.

Essas elites perpetuam-se de geração em geração, por intermédio da apropriação do Estado, na reprodução via aparelhos ideológicos formais e informais, de uma hegemonia cultural e moral que imprime ao conjunto social valores, padrões éticos e estéticos de uma sociabilidade assentada no trabalho alienado. Rummert (2004), a partir da leitura de Gramsci, esclarece o princípio da hegemonia:

O princípio da hegemonia sublinha a grande importância da direção cultural e ideológica que a classe que é ou se propõe ser fundamental – hegemônica – imprime à ação das demais classes, exercendo, sobre estas, uma ação primordialmente educativa. A hegemonia de uma classe significa sua capacidade de subordinar intelectualmente as demais através da persuasão e da educação, esta entendida em seu sentido amplo (RUMMERT, 2004, p. 4).

A construção e manutenção da hegemonia de classes são reiteradas sob a tutela de um capitalismo dependente e periférico, instituindo um modelo de Estado³¹ que se fez conservando a materialidade do estatuto colonial, suas práticas e a perpetuação de um *status*

³⁰ A construção histórica “dos ninguéns”, com o advento da pandemia do novo coronavírus, evidenciou ainda mais a desigualdade social no Brasil, como comprovam os textos a seguir: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/efeitos-economicos-negativos-da-crise-do-coronavirus-podem-afetar-mais-a-renda-dos-mais-pobres> e <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>.

³¹ Para Gramsci, o Estado ou sociedade política fixa-se no plano da superestrutura; a ele corresponde a função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre a sociedade. A ele cabem também as funções organizativas e coercitivas, e a ele incumbe criar um aparato de consenso junto às classes subalternas (GRAMSCI, 1982, p. 11).

quo reafirmado pela égide da exclusão, do patrimonialismo e de uma ordem jurídica de viés liberal. Tais preceitos na prática social não se traduziram em um modelo de integração nacional, mantendo o monopólio social do poder nas mãos do agora metamorfoseado “senhor-cidadão”. Florestan Fernandes, nas reflexões sobre as “Implicações Socioeconômicas da Independência”, assim expressa esse momento:

Os estamentos senhoriais ganhavam uma causa, a Independência e, principalmente, a transformação do Brasil em Nação; e adquiriam meios para dar validade e eficácia à comunidade de interesses econômicos, sociais e políticos, isto é, para estender sua dominação do plano do domínio para o plano da coletividade (o que se operou gradualmente, mediante a absorção dos papéis administrativos, jurídicos e políticos configurados em torno da ordem legal emergente, ou seja, pela burocratização da dominação estamental) (FERNANDES, F., 1974, p. 58).

Pode-se afirmar que os laços coloniais que restringiam o poder de ação e tutela dos senhores em todas as esferas, sobretudo a econômica, agora poderiam ser alargadas sob a construção de uma nação. Entretanto, o “novo” e o velho caminharam lado a lado nessa nova fase e as tradicionais estruturas sociais foram mantidas, ou, quando muito, modificadas para atender a demandas pontuais daqueles que detinham o poder econômico e agora, também, o poder político.

É dentro desse quadro institucional que milhões de brasileiros construíram suas vidas, ocupando posições subalternas, mas funcionais ao sistema, com pouquíssimo acesso aos bens produzidos. Nessa lógica burocrática, foram instituídas as diretrizes formais do Estado brasileiro, como também foi erigido nosso modelo educacional. Ele saiu da tutela formal da Igreja para o Estado, sem, contudo, galgar grandes transformações. Diante disso, afirma-se que uma das marcas da educação brasileira é seu viés dual, o qual se expressou e ainda se expressa a partir da separação entre o fazer e o saber.

Coube à grande massa de trabalhadores diferentes formas de uma educação pautada em um modelo de escolarização precarizado, aligeirado e voltado para atender às demandas específicas da produção e, na outra ponta, um modelo propedêutico, voltado para a elite, aos futuros dirigentes.

A dualidade estrutural que emergiu na educação brasileira contribuiu para manter sob o controle das classes dominantes o acesso ao conhecimento, garantindo a perpetuação de seu poder e condicionando as massas populares às sobras de uma educação formal que dialogava, diretamente, com as necessidades econômicas dos processos de modernização conservadora, sob um capitalismo dependente e periférico, que ora incluía, ora excluía as mais diversas

conformações sociais nos espaços de educação formal que se erigiram sob o viés da fragmentação e segmentação. Sobre esse aspecto, Frigotto esclarece:

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (FRIGOTTO, 1995, p. 34).

A negação do direito a um modelo de educação, como um fenômeno social inerente à produção da existência na perspectiva da formação integral de homens e mulheres, possibilita-nos a compreensão dos princípios que fundamentam a constituição da desigualdade em nossa sociedade, aqui a negação do direito à educação é apenas uma de suas nuances. As questões inquietantes suscitadas nos levam a problematizar as bases assimétricas de poder que se assentaram na construção do primeiro formato de educação voltado para jovens e adultos trabalhadores.

A expansão da oferta de educação pública no Brasil ocorreu sobretudo em zonas onde as relações de produção capitalista foram fomentadas. Tal característica contribuiu para alargar as disparidades regionais, não apenas no acesso à produção de bens, como também no acesso ao conhecimento formal. A origem e a trajetória da Educação de Jovens e Adultos inserem-se no contexto da nova configuração da acumulação capitalista no país, que passou a demandar uma formação mínima para a inclusão de trabalhadores em um núcleo básico de produção³².

Rummert (2008) relembra que a educação de jovens e adultos pode ser relacionada aos determinantes socioeconômicos da década de 30, mas seu formato ganha solidez a partir dos anos de 1950, no processo de industrialização. A autora destaca que a matriz cultural que sustentou o ideário industrial assentava-se em três pontos centrais:

O fetiche do progresso e do desenvolvimento de cariz conservador, a ênfase na virtuosidade do trabalho sob os moldes da lógica capitalista e a promessa de ascensão social pela via da educação. Esses traços vieram se somar à marca escravocrata, ao patrimonialismo e ao autoritarismo herdados dos tempos coloniais e, ainda, às práticas populistas (RUMMERT, 2008, p. 179).

³² É importante destacar que a intensificação do capitalismo industrial no Brasil trouxe novas exigências à educação. Antes da década de 40, a denominada “educação de adultos” era apenas um traço pontual no atendimento de menores e desvalidos. Ventura (2001, on-line, s/n) ressalta que o Decreto nº 19.513 criou o Fundo Nacional de Ensino Primário, que marcou o início da institucionalização da educação de adultos pela União, cabendo-lhe a tarefa de regulamentá-la e implementá-la.

É nesse contexto que são dadas as condições para a formação do trabalhador industrial, a partir da oferta de um modelo de educação funcional ao sistema e voltado para os grupos mais subalternizados de nossa sociedade. Tal aspecto é referendado por Ventura (2001) ao destringer as duas principais características que marcam a trajetória dessa modalidade de ensino:

[...] a EJA sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira. (VENTURA, 2001, p. 2).

A educação de jovens e adultos destina-se a uma ampla parcela da população apartada do universo escolar, por trajetórias de vidas interrompidas desde cedo pelo crivo do trabalho e da necessidade. Esse quadro joga luz sobre a constituição da própria política pública destinada a esses coletivos sociais. Explicitamos anteriormente que a Educação de Jovens e Adultos foi legalmente instituída dentro de um quadro amplo, no processo de consolidação da industrialização, que impôs novas exigências ao processo de ensino formal na formação do operário industrial durante as décadas de 40 e 50.

A EJA estruturou-se à sombra do ensino regular, a partir de diretrizes que, segundo Almeida e Corso (2014), “reduzia[m] ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e seus filhos”. A construção e o percurso da Educação de Jovens e Adultos forjaram-se em meio a um caminhar controverso. Pautada pelas ondas perpetradas no curso do desenvolvimento econômico, ela oportunizou ao longo da história diversos modelos de acesso ao saber formal, alicerçados em políticas emergenciais, campanhas de alfabetização, formas aligeiradas de escolarização, bem como em programas focalizados voltados para a correção de fluxo escolar e de compensação.

Ventura (2017, p. 25) nos ajuda a compreender como foram traçadas as estratégias do governo para a elevação da escolaridade das camadas populares. A autora ressalta a baixa efetividade das ações do governo no alcance dos coletivos populares, apontando seu caráter focal e pautado em campanhas e ações emergenciais, aspecto que acompanha a EJA desde a sua conformação. Pode-se afirmar que, com diferenças de intensidade, variações e formatos, convivemos com a lógica das campanhas desde a década de 1940 aos dias atuais. Como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), a Campanha Nacional de Educação Rural – CNEA (1952), o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1971),

o Programa Alfabetização Solidária – PAS (1996) e, também, o Programa Brasil Alfabetizado – BA (2003).

Se as bases da Educação de Jovens e Adultos estavam dadas pelas políticas pontuais e atreladas a um projeto de capacitação de força de trabalho, demandada no processo de industrialização, na contradição desses processos, o fim da década de 50 será marcado pela disputa conceitual e política por uma educação popular. No âmbito dos embates das reformas de base, floresceu uma concepção de educação emancipadora, que buscou engajar os setores populares em um projeto de transformação social. “Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se concretiza principalmente no início da década de 1960, em experiências de Educação Popular” (VENTURA, 2001, p. 8).

As iniciativas que configuram a denominada educação popular, difundidas na década de 60, contribuíram para a construção de diversas experiências de alfabetização rompendo o modelo tradicional, numa aproximação entre cultura, educação e realidade das camadas populares. Paulo Freire foi o grande expoente da educação popular no Brasil, tendo participado diretamente dos diversos movimentos durante a década de 50 e 60.

Ventura, ao descrever a importância de Paulo Freire nos diversos movimentos populares de alfabetização, destaca a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, como um marco na história da EJA no Brasil. O método de alfabetização de Freire acabou sendo absorvido pela maior parte dos movimentos, como um instrumento valioso para a realização dos seus respectivos projetos” (2001, on-line, s/n).

Dentro desse contexto, destacamos algumas das experiências de educação popular: Movimento da Cultura Popular – MCP (1961-1964); Centro Popular de Cultura – CPC da UNE (1962-1964); Movimento da Educação de Base – MEB (1961-1967); Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964); De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC (1963-1964).

Em 1964, as diversas experiências de educação popular foram silenciadas com a chegada dos militares ao poder. Em meio às perseguições, prisões e exílios de intelectuais, professores e opositores, o Plano Nacional de Alfabetização foi desfeito. A Lei 5.379 de 1967 representou a guinada ao retrocesso na política de educação de jovens e adultos, com a criação do Movimento de Alfabetização, o conhecido Mobral. Seu formato perdurou até a década de 80.

O processo de redemocratização possibilitou a reorganização dos movimentos populares, e a Constituição de 1988 representou um importante contraponto na correlação de forças entre capital e trabalho, pois foi possível avançar na ampliação de um conjunto de

direitos sociais. A educação torna-se um direito universal previsto no artigo 205 da nova Constituição. Há na esfera legal um avanço na perspectiva do direito à educação e o reconhecimento por parte do Estado de traçar metas, destinar recursos e implementar políticas de superação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

Ventura, ao pontuar os avanços conquistados na política de educação com a Constituição de 1988, ressalta, no entanto, seus limites:

Nessa perspectiva, o atual texto confere à educação um papel de qualificação para o trabalho, continuando, porém, essa qualificação a restringir-se a uma formação profissional compartimentada, na qual teoria e prática mantêm-se segmentadas, não se adequando, na verdade, às novas capacidades de trabalho exigidas pelas transformações tecnológicas (VENTURA, 2001, p. 16).

O caminhar da Educação de Jovens e Adultos, ao longo dos anos 90, limitou-se à qualificação para o trabalho. Seu caráter secundário nas ações do Estado foi evidenciado nas poucas propostas de enfrentamento do problema da baixa escolarização das camadas populares.

Mais uma vez, Ventura contribui com o olhar sobre o caminhar da EJA. A autora aponta que, no fim da década de 1990, “o atendimento pela EJA ocorre basicamente de forma descontínua e diversificada: entre as diversas experiências, existem ações desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos quanto da sociedade civil com a destinação de recursos por parte do Estado” (2001, on-line, s/n). Tais aspectos revelam uma identidade ampla, fragmentada, heterogênea e complexa para essa modalidade de ensino.

Ademais, as forças hegemônicas que atuavam na EJA mantiveram a perspectiva de uma educação atrelada à lógica imediata do mercado se expressando em seu caráter descontínuo, irregular, fragmentado e compensatório. A conjuntura das últimas décadas evidenciou um redimensionamento nas ações destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Entre avanços e retrocessos, a EJA ganhou centralidade no conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento econômico do país.

No que se refere à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 1996) contribuiu formalmente para o avanço dessa importante política pública, entretanto, essa modalidade de ensino permanece ocupando lugar secundário nas políticas de educação e segue lutando contra a pecha da suplência, do ensino aligeirado e como reduto de políticas focais, aspectos que acompanham a EJA desde a sua geração.

Nessa seara, Rummert e Ventura (2007), ao analisar as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil durante os anos de 2003 a 2006 (primeiro governo de

Luiz Inácio Lula da Silva), tecem considerações sobre os avanços na conformação dessa política, mas ressaltam que ela ainda necessita de ações concretas que possibilitem a superação da matriz construída na década anterior.

Entretanto, se há um discurso que anuncia sua valorização, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora vejamos ampliado o arco de ações no âmbito da EJA, o mesmo permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. Nelas se verifica a clara difusão da falsa premissa de que, como assinalou Marx (1984), a força de trabalho, tomada como mercadoria, é capaz, ela própria, de ampliar suas possibilidades de exploração pelo capital (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 34).

Nessa mesma linha de pensamento, Machado (2016), ao fazer um balanço da Educação de Jovens e Adultos após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996, a LDB, chama a atenção para um “passado ainda presente na EJA”. A autora esclarece que a aprovação da LDB, em relação à Educação de Jovens e Adultos, precisa ser entendida no campo de disputas conceituais: entre o modelo de educação popular que caminhava antes do golpe militar de 1964 e o modelo de educação construído após esse evento. Machado afirma que a redemocratização não rompe com essa disputa:

Portanto, mesmo reconhecendo os avanços na área da educação em geral, se pensarmos o debate do texto aprovado da Constituição Federal de 1988, é necessário perceber que muitas das tradições enraizadas no pensamento brasileiro sobre a quem se destina a educação e como ela deve ser praticada contradizem com a defesa central desta Constituição, que é a Educação como Direito de Todos. Nesse sentido há um passado que não passou! (MACHADO, 2016, p. 434).

Se há um “passado que não passou”, a atual conjuntura de incertezas que emergiu no nosso país nos últimos anos evidencia o abismo político, econômico e social que tem consumido e deteriorado um conjunto de políticas públicas primordiais na minimização dos efeitos nocivos da desigualdade aqui historicamente erigida. A consequência desse período de incertezas mergulhou nossa nação em um processo amplo de dilapidação das frágeis bases democráticas nas quais estão assentadas nossas instituições.

O processo, ainda em curso, pode ser mensurado na esfera da política de educação, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos, por um apagão educacional com consequências imensuráveis em nossa sociedade. O projeto ultraliberal que tomou o poder desde a chegada do governo ilegítimo de Michel Temer consagrou sua política de dilapidação do Estado brasileiro por meio da Emenda Constitucional nº 95. A chamada “PEC do fim do mundo”

congelou por 20 anos os gastos públicos em educação, saúde e segurança. A agenda neoliberal ainda em processo mescla-se a um discurso ultraconservador, e seus efeitos, hoje, são nefastos às minorias sociais.

O processo de silenciamento ultrapassa a mera redução das políticas voltadas para esses segmentos. Há uma negação de suas lutas, suas histórias, seus símbolos. A lógica de redução do Estado brasileiro ganha corpo na diminuição do orçamento destinado à educação pública. Segundo dados divulgados pelo Inesc (OLIVEIRA, C., 2019), a educação é o setor mais atingido pelos cortes orçamentários do governo Jair Bolsonaro: a pasta perdeu R\$ 5,84 bilhões, que correspondem a 18,81% dos R\$ 31 bilhões cortados até agora de 28 áreas. Nessa trajetória de desmonte silencioso da educação pública, a Educação de Jovens e Adultos é ainda mais arruinada.

A previsão de orçamento para a área em 2020 registra os piores investimentos nos últimos anos. Segundo dados publicizados pelo SINPRO/DF (CARLA, 2020, on-line, s/n), “a Lei do Orçamento Anual do governo Jair Bolsonaro destinou apenas R\$ 25 milhões para o setor. Em 2019, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, aplicou somente R\$ 16,6 milhões na área, o que corresponde a 22% dos R\$ 74 milhões previstos, segundo O Globo”. O desmonte dessa importante política de inclusão social acontece ao mesmo tempo em que temos dados alarmantes sobre o abandono escolar em alguma etapa da educação básica.

A falta de investimentos na EJA é associada também ao fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (PASSOS, 2019), que era responsável por fomentar políticas para o setor em estados e municípios. A regressão tanto no orçamento quanto nas políticas que balizam a Educação de Jovens e Adultos acontece ao mesmo tempo que o número de matrículas para o segmento recua. As notas estatísticas sobre o censo escolar 2018 divulgadas pelo portal Inep (BRASIL, 2019) evidenciam que o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos diminuiu 1,5% no último ano, chegando a 3,5 milhões em 2018.

Somam-se a esse contexto os dados sobre o analfabetismo no país. Os números da PNAD Contínua 2019 divulgados pelo IBGE (BRASIL, 2020a) apontaram que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 6,6%, percentual que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo que mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vive na região nordeste. Esse breve panorama aclara os impactos sentidos no sucateamento da Educação de Jovens e Adultos, mais que isso, descortina um projeto de poder assentado na configuração de crise profunda do capital, em que até os direitos constitucionais básicos estão sendo pulverizados na lógica nefasta de extração de mais-valor.

Na esfera da sociabilidade do trabalho, o quadro de desmonte segue a mesma batuta, as disputas entre capital e trabalho são reconfiguradas a partir da perda da identidade de classe e de novos processos de expropriação da classe trabalhadora. O panorama que emerge nos processos de produção da vida, para aqueles(as) que vivem do trabalho, estrutura-se a partir de uma lógica ainda mais individualista que se apresenta ao trabalhador sob múltiplas metamorfoses no mundo da produção.

As relações de trabalho, o conceito de trabalho e o trabalhador ganham novas morfologias na era da sociedade do conhecimento. Dentro dessa lógica, a Educação de Jovens e Adultos cumpre uma função imprescindível na construção de um modelo de educação como solução individual para a precarização da vida. A dualidade educacional e as disputas no âmbito da educação aqui explicitadas reaparecem sob uma nova conformação. Essa se apresenta sob o viés de uma pretensa inclusão social e democratização do ensino. Rummert, Algebaile e Ventura esclarecem que a dualidade educacional aparece de diferentes formas ao longo da história brasileira, assumindo diferentes contornos:

[...] inicialmente, a ausência efetiva de acesso à escola para a maioria da classe trabalhadora; a seguir, as ofertas formalmente diferenciadas de percursos escolares para as burguesias e para a classe trabalhadora. Atualmente se verifica a democratização de acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes, como será explicitado adiante (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 723).

Nessa atual configuração do sistema capitalista, as injunções sobre o mundo do trabalho estão presentes em todos os aspectos da formação humana. Nesse contexto, a educação cumpre um importante papel na conformação de valores e padrões que devem ser adquiridos por uma classe trabalhadora que desenvolve suas atividades cada vez mais de forma fragmentada, informal e heterogênea. Nesse cenário de incertezas e fluidez das relações, o capital cria estratégias via educação para formar e disciplinar um modelo de trabalhador cada vez mais vulnerável às injunções e mudanças do sistema produtivo.

As ações desenvolvidas no âmbito das políticas de educação nas últimas décadas, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, são expressões dessa conjuntura; assim, sob a pretensa bandeira da “inclusão social”, houve o fomento de inúmeras ações que aliavam educação e estímulo ao trabalho. As diferenciadas ofertas de educação apresentam-se no acesso de níveis diversos de certificação, entretanto, o caráter qualitativo mantém a diferença entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes.

A forma dual expressa na educação é um sintoma da própria dualidade estrutural que se inscreve historicamente no modo de produção capitalista e que tende a apresentar-se conforme as necessidades postas pelo sistema em cada conjuntura. Rummert, Algebaile e Ventura, ao tecerem considerações sobre a atual forma histórica de dualidade educacional, a denominam de “dualidade educacional de novo tipo” e pontuam:

Na atual forma histórica de dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual à das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013, p. 723).

A apresentação e análise do panorama atual da EJA não podem ser entendidas como um fenômeno isolado. Compreende-se, a partir das discussões realizadas, que trabalho e educação são expressões de uma totalidade que se articula ao longo da história em relações sociais que se constroem sob a égide da mercadoria, tal conceito entendido em sua dupla dimensão (valor de uso e valor de troca).

A atual conformação do capital que abrange um amplo sistema de metabolismo social se constitui, segundo Antunes (2005b, p. 22), em “um sistema de mediação de segunda ordem tendo um núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente inter-relacionadas”.

O autor esclarece ainda que é impossível superar tal formato sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema. Toda organicidade de suas dimensões objetiva expandir constantemente o valor de troca e, para tanto, a produção do sistema se converte em propósito da humanidade. As considerações até aqui apresentadas nos mostram as injunções do sociometabolismo do capital sobre aqueles que necessitam vender sua força de trabalho como única mercadoria disponível e dotada de valor para um sistema que se (re)produz, se concentra e se alarga sobre todas as esferas sociais.

Compreende-se que tais processos são devastadores àqueles(as) que estão na base da pirâmide social, e é nesse segmento social que se encontram os jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA. Aprofundar a problemática que emerge de tais relações na sociedade brasileira, sobretudo compreender como a EJA situa-se no sistema de mediação de segunda ordem, é um desafio que se espera desvelar ao fim dessa pesquisa.

Historicamente, o Brasil desempenha uma função de subalternidade e dependência à estrutura hegemônica nas relações de reprodução global. A profunda crise do sistema

capitalista que se instituiu há mais de três décadas nos países ocidentais ganha contornos cada vez mais agudos sob a égide da reestruturação produtiva e suas nuances sobre o mundo do trabalho.

As ponderações suscitadas evidenciam a necessidade de aprofundar as temáticas em torno da relação trabalho e educação. Ambas caminham juntas na formação da sociabilidade humana e possibilitam ampliar a compreensão sobre as determinações do capital tanto no mundo do trabalho quanto na esfera educativa, especificamente na Educação de Jovens e Adultos. Toda a problemática envolvida nas considerações aqui explicitadas nos leva à essência e finalidade dessa modalidade de ensino: os sujeitos sociais que acessam e buscam, via inclusão educacional, romper com trajetórias de trabalho e formas de viver precarizadas.

Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 143), ao abordar os percursos de trabalho que marcam os estudantes trabalhadores da EJA, ressalta um aspecto imprescindível na compreensão desses sujeitos de direitos: a importância do trabalho como determinante de suas identidades e a necessidade de trazer tal marca para o âmbito da escola e suas diretrizes educacionais.

A partir de tal referência, buscar-se-á no item seguinte tecer algumas considerações, sobre quem são os sujeitos sociais da EJA, suas trajetórias de trabalho e o lugar social que ocupam, objetivando compreender os limites que se sobrepõem a esses estudantes trabalhadores, na atual fase de crise estrutural do capital e seus reflexos nas formas de viver desses sujeitos sociais.

2.2 Quem são os sujeitos que demandam a Educação de Jovens e Adultos?

Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2007, p. 22).

Começemos com a indagação de Arroyo: quem são os jovens, adultos e idosos que, ao longo dessas décadas, adentram os espaços formais para (re) começar suas trajetórias de vida? Sabe-se que a política pensada para essa modalidade de ensino sempre foi acompanhada por traços peculiares: práticas pensadas a partir da perspectiva da homogeneização, currículo enxuto e fragmentado como apêndice do ensino regular, diretrizes pensadas sob o foco de experiências pontuais que aliavam inclusão profissional a partir das demandas do mercado e/ou campanhas de alfabetização.

Tais aspectos reforçaram e reforçam o caráter dual e de subalternidade que acompanha essa importante política pública de ensino, voltada para os trabalhadores pobres de nossa sociedade. Assim, para iniciarmos nossa análise, faz-se necessário delimitar, para além de uma simples adjetivação, o caráter social, econômico e cultural que perpassa esses sujeitos sociais, a partir das marcas do trabalho e de seus trajetos de sobrevivência.

Pensar os sujeitos da EJA a partir de suas formas de trabalho remete-nos às análises de Rummert (2007, p. 38), que tornam inseparável a perspectiva de classe da conformação da Educação de Jovens e Adultos. A autora, ao pontuar tal relação, referenda que a “Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe”.

Ao delimitar a Educação de Jovens e Adultos como educação de classe, busca-se inserir o universo heterogêneo de seus estudantes na correlação de forças entre capital e trabalho, ressaltando que tal política é expressão direta da distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos em uma sociedade encravada no trabalho alienado.

A autora em questão é enfática na relação inseparável da categoria classe trabalhadora na estruturação da EJA ao explicitar que:

Insistir no uso da categoria classe trabalhadora ao nos referirmos àqueles que não têm assegurado o direito à educação constitui uma opção teórico-metodológica que não abdica de sublinhar o fato, hoje negado, de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão derivada da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas (RUMMERT, 2007, p. 46).

Arroyo (2017, p. 24) faz uma análise pertinente sobre os coletivos sociais que estão inscritos no chão da EJA a partir de suas vivências de trabalho, ou melhor, nas trajetórias de ida e vinda em ônibus urbanos, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola. A perspectiva de classe é evidenciada nas conformações humanas que se cruzam, misturam-se no ônibus e nas filas que compõem os coletivos sociais. “Nessa condição de passageiros de fim de tarde, voltando do trabalho, esses jovens e adultos confundem-se com outros trabalhadores e com outras trabalhadoras como eles, pobres, negros/as, moradores das periferias, dos campos”.

O autor segue: “na condição de passageiros do fim do dia, ou do início do dia e da noite, aproximam-se identidades de classe, raça, gênero, trabalho e a EJA é uma luta por deslocar-se como classe, gênero, raça” (ARROYO, 2017, p. 24). É nesse aspecto que a EJA deve ser pensada, como coletivos; a essência da EJA é permeada por essa ampla coexistência de identidades atravessadas pelo trabalho. Sabemos que tais coletivos de trabalho são negados

e silenciados historicamente em modelos truncados de percursos formativos que foram erigidos como formas parciais, aligeiradas, de sistemas escolares que ainda buscam esconder a heterogeneidades de seus estudantes, bem como a perspectiva de classe que transpassa esse segmento de ensino.

Destarte, Arroyo expõe que a vigência de tal formato, presente inclusive nas Diretrizes Curriculares, apresenta uma função perversa que carrega em seu bojo a ocultação da EJA como espaço desses coletivos sociais. O próprio autor nos esclarece:

Ocultar a EJA como espaço social e político de coletivos de classe, raça, etnia, periferia, campo. Ocultar as classes fez e faz parte da luta de classes em que as políticas públicas e até as Diretrizes Curriculares enredam-se. Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar – da educação da infância à universidade – foi o de ter reproduzido as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobre-ricos, capital-trabalho. A EJA foi e é um dos níveis-espacos escolares onde essas hierarquias foram e são mais nítidas (2017, p. 24-25).

Os coletivos sociais de trabalhadores-estudantes que compõem a EJA desnudam as hierarquias que se sobrepõem em nosso tecido social sob a reiteração de uma sociedade de classes cindida, por isso compreende-se que, na heterogeneidade desses coletivos, o viés de classe daqueles que vivem do trabalho emerge como categoria universal. Uma vez mais nos referenciamos em Arroyo (2017, p. 64), ao abordar a necessidade de trazer o trabalho para a agenda pedagógica. O autor em questão opta por ver, “reconhecer os jovens-adultos como passageiros do trabalho para a EJA”, enfatizando que o trabalho não é um acidente na condição humana, social, de gênero e raça desses sujeitos sociais.

Assim, a necessidade de incorporar as experiências de trabalho desses estudantes é um “direito a saber-se”, reconhecendo-os “com direito à formação humana”. Partimos desse ponto, da centralidade ao debate a partir da perspectiva de classe, para fomentar a discussão sobre a educação e sua relação com a produção da existência, além de alargar a identidade social desses sujeitos de direitos.

Urge reconhecer a condição social de trabalhadores como marca inerente da heterogeneidade de seus estudantes: os negros, os povos indígenas, os camponeses, os pobres, os jovens e os marginalizados de nossa sociedade. Dessa forma, não se pretende reduzir o universo formativo da EJA à questão de classe, pelo contrário,

Deste modo, conforme Antunes (2003), pensar a educação de jovens e adultos a partir da questão de classe não significa ignorar as diversidades decorrentes de gênero, raça e etnia, mas perceber que ao lado das explorações e expropriações pelo lugar que ocupam na sociedade, os alunos da educação de jovens e adultos são

atingidos por opressões e discriminações derivadas da classe a que pertencem (ALMEIDA; CORSO, 2014, p. 37).

O universo da EJA é permeado por uma gama de trabalhadores empobrecidos e atravessados pelas suas trajetórias de trabalho. Ventura (2017, p. 21) ressalta que “frequentam os cursos de EJA adultos, jovens e idosos cujas condições socioeconômicas não permitiam o acesso ou a conclusão do processo de educação básica. Observa-se que os adultos são, geralmente, marcados pela inserção precoce e precarizada no processo produtivo”.

Arroyo (2007, p. 6), ao fazer um balanço da EJA em comemoração ao nono aniversário do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, chama a atenção para a necessidade de pensar os sujeitos sociais dessa modalidade de ensino da Educação Básica: “Início abordando que o olhar será sobre quem são esses sujeitos que têm demandado a Educação de Jovens e Adultos e suas marcas [...]”.

O autor referenda a necessidade desse olhar pontuando que cada vez mais jovens e adultos são obrigados a viver sob formas aviltantes em diversos tipos de trabalho informal. A busca pela sobrevivência em trajetórias de trabalhos desumanizadas molda a vida dos jovens e adultos da EJA. Aqui, o direito a um futuro por meio da escola é substituído por um presente pautado em duras rotinas pela sobrevivência. Nessa linha de pensamento, Arroyo argumenta “[...] que a juventude, os adolescentes e os adultos populares estão, hoje, mais demarcados pela concretude de suas histórias de vida, de seus trabalhos, de suas maneiras de sobreviver em um presente que é mais importante que o futuro” (2007, p. 6).

Quando nos defrontamos com a realidade posta nessa atual fase do capital sobre a classe trabalhadora, é notória a emergência de uma sociedade que cada vez mais vive sob condições cuja perspectiva de futuro desfaz-se numa espécie de eterna vida provisória. As formas de ser, agir e pensar condicionadas numa espécie de *presentismo* são nítidas em todas as esferas sociais: o efêmero e o individualismo permeiam as relações de trabalho, o âmbito familiar, até mesmo as relações afetivas. O direito ao trabalho seguro, à proteção social, à legislação trabalhista e ao emprego estável dá lugar às novas morfologias que caracterizam o trabalho e suas expressões nessa atual fase de reestruturação produtiva.

Esse percurso atual do capital configura a nova forma de ser do proletariado moderno. Nessa conjuntura, o desemprego emerge como marca central sobre milhões de vidas que são cotidianamente empurradas para práticas informais e/ou predatórias no mundo do trabalho. A especificidade da palavra desemprego acompanha, historicamente, jovens e adultos populares que acessam a Educação de Jovens e Adultos.

Esses constroem suas vidas em meio a diversas práticas de acesso ao trabalho. Diante disso, Arroyo (2007) aponta o desemprego como um importante traço dos estudantes da EJA, ressaltando que a falta de trabalho e a insegurança andam juntas no caminhar desses trabalhadores:

Esses jovens e adultos não estão se incorporando no trabalho formal, porque não há oferta de trabalho formal. Ao contrário, eles têm que sobreviver do trabalho informal. O horizonte para eles, inclusive ao terminarem alguma fase da educação básica, seja o que chamam de quarta série, de oitava série, ou até a educação média, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a sobrevivência mais imediata (ARROYO, 2007, p. 8).

A perspectiva de futuro que a escola historicamente busca construir desfaz-se na emergência da sobrevivência diária. O desnudar dessa realidade evidencia a gênese da Educação de Jovens e Adultos e a busca diária desses sujeitos trabalhadores pela sobrevivência. Esses modos de vida determinam e condicionam o perfil desses estudantes em processos de naturalização da barbárie.

Reis, R. (2011, p. 70) nos leva a compreender as consequências desse estado de desumanização sobre jovens e adultos da EJA ao traçar os processos de “silenciamento, encolhimento, cabeça baixa, vergonha e medo” que caracterizam os momentos de alfabetização de jovens e adultos.

O silêncio parece ser a sua marca. Homens e mulheres que buscam a escola, silenciados ou em silenciamento nas relações de família ou emprego. Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si a realidade da exclusão. O discurso dos neoliberais os situa como mão de obra desqualificada e em descompasso com a modernidade tecnológica (REIS, R., 2011, p. 70).

O processo de silenciamento descrito por Reis, R. (2011) demonstra um traço forte que se impõe a uma classe social que, desde a infância, não teve direito a viver o lúdico, a desenvolver as habilidades que contribuam para o pleno desenvolvimento de uma criança. Quem precisa desde cedo vender sua força de trabalho não tem direito à fala. A urgência da sobrevivência impõe-se e é naturalizada em processos desumanos do viver.

O silenciamento esconde as demandas, regula tais grupos sociais, torna homogêneas práticas pedagógicas sobre um grupo tão diverso e contribui para a difusão do discurso hegemônico de uma sociabilidade voltada para atender às demandas da produção em cada contexto. O peso do desemprego e a busca cotidiana pela sobrevivência é apenas uma das marcas que se sobrepõem a esses sujeitos populares. Processos de exclusão de vida, de

histórias, de falas e de representatividade se somam a uma diversidade social que comumente é vista e pensada como um problema a ser sanado.

Mas como romper as amarras dos processos de escolarização fragmentada, aligeirada e pautada na suplência, que contribuem diretamente para a perpetuação das formas de dominação hegemônica? Como ir além do conhecimento linear, uniforme e disciplinador, que reitera em inúmeras instâncias tais processos de exclusão social? Que construiu formas de representações sobre os estudantes da EJA, enfatizando a repetência, o abandono, a “falta de cultura”? Que esconde as contradições postas entre capital e trabalho? Que mascara a luta de classes, na verdade, que a nega, negando o próprio sentido de trabalhador e trabalhadora?

Uma das respostas possíveis está no enunciado que abre essa seção. É imprescindível o olhar sobre os sujeitos sociais, jovens, adultos, idosos, inscritos pela categoria trabalho, como uma marca irrefutável daquele(a) que produz a sua existência, sua sociabilidade e sua cultura.

Arroyo (2017, p. 43) descreve a necessidade de repolitização da EJA como forma de romper com velhas representações que pesam sobre os jovens e adultos dessa modalidade de ensino. O autor ressalta a necessidade de reconhecer “como ponto de referência os próprios jovens-adultos como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, classe. Reconhecê-los sujeitos de direitos. O primeiro direito por que lutam: o direito ao trabalho”.

As marcas do trabalho também expressam a identidade social, territorial, o chão que pisam, a formação humana e desumanizadora pela qual os modos de viver são impostos em itinerários de trabalhos (in)formais e/ou degradantes. Tais aspectos são fundamentais para uma formação que dialoga com a totalidade, permeada pela particularidade e singularidade da vida concreta desses sujeitos sociais.

Contribuindo para a problematização da temática em questão, será abordado o lugar de pertencimento no qual jovens e adultos trabalhadores estão inscritos, ressaltando alguns indicadores socioeconômicos sobre a Região Administrativa XIII de Santa Maria - DF. Os dados contribuirão para alargar a reflexão sobre os sujeitos da EJA e suas formas de viver, a partir de categorias-chave relacionadas à temática do trabalho e da educação. Como guia referencial serão pontuados alguns dados postulados na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios.

2.3 O lugar de pertencimento dos Jovens e Adultos Trabalhadores matriculados no Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria - DF

Arroyo (2017, p. 101) assevera: “a formação humana na escola é inseparável dessa formação-deformação humana no viver dos educandos. É inseparável de seu justo ou injusto viver”. Pensar no viver dos jovens e adultos trabalhadores da EJA passa diretamente pela reflexão do lugar de pertencimento no qual estão inseridos. A categoria lugar de pertencimento é crucial à compreensão dos sujeitos da EJA.

A partir do olhar de Callai (2004, p. 224), o termo em questão pode ser compreendido como o espaço enquanto lugar de produção da vida imediata. O lugar deve ser pensado para além do espaço enquanto território, sendo um espaço construído como resultado da vida humana, das formas como trabalham e edificam suas estruturas sociais e culturais em um tempo e espaço singularizado.

A historicidade que emerge da vida cotidiana é que dará forma ao lugar como espaço de pertencimento dos sujeitos sociais, levando-os a compreender sua identidade, a heterogeneidade de suas formações e o lugar de pertencimento historicamente construído. O território³³ social, pensado como categoria que perpassa a materialidade da forma, da descrição que compõe uma paisagem, dialoga com a materialidade e imaterialidade de um território historicizado, aqui entendido a partir de uma totalidade histórica, com estruturas sociais, de classe, políticas, econômicas e culturais.

As práticas cotidianas vivenciadas por jovens e adultos trabalhadores expressam historicamente a reprodução de hierarquias sociais, raciais e de gênero que conformam um poder hegemônico reinventado sob novas bases, mas sustentado sob a égide da relação trabalho e capital. Dito isso, é imprescindível problematizar a qual lugar de pertencimento estamos aludindo. Começemos por situar o contexto de surgimento da Região Administrativa XIII de Santa Maria, uma das 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Segundo dados da PDAD³⁴, a Região Administrativa de Santa Maria (RA), surgiu em 1990, por meio do Programa de Assentamento do Governo do Distrito Federal

³³ O Conceito de território social insere-se nas análises de Milton Santos ao elevar o espaço geográfico como categoria de análise, como uma instância social inserida em uma totalidade histórica: “Não é o território em si a categoria de análise social, mas o território usado” (SANTOS, 1994 apud SILVEIRA, 2011, p. 153). Para aprofundamento do termo, ver análise de Silveira em “O Brasil: território e sociedade no início do século 21 – A história de um livro” (2011).

³⁴ A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) é realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) a cada dois anos, em conformidade com o Decreto nº 39.403, de 26 de outubro de 2018, constituindo-se como um dos seus principais produtos entregues à sociedade, especialmente ao Governo do Distrito Federal (GDF). Oferece relevantes dados e informações atualizadas sobre o Distrito

(ASSENTAMENTO, 2002). Sua finalidade era atender à demanda habitacional de famílias de baixa renda e relocar ocupações irregulares dispersas no DF. No âmbito desse programa, foi criada em 4 de novembro de 1992, pela Lei 348/92 e regulamentada pelo Decreto nº 14.604/93, a RA XIII – Região Administrativa de Santa Maria. Como explicitado, essa criação insere-se em um contexto amplo de alocação de famílias de baixa renda e de um período prolongado de ocupações irregulares de terras no Distrito Federal.

É fundamental a compreensão ampla, sobretudo histórica, na qual se assentam tais processos. A cidade que emerge no contexto da década de 90 é marcada pela disputa entre capital e trabalho. A questão habitacional, por meio da ocupação socioespacial, é apenas uma expressão de tal conformação, incidindo sobre a classe trabalhadora a partir da negação do direito à moradia, como também reordenando a segregação socioespacial ao expulsar os mais vulneráveis para zonas periféricas da cidade de Brasília.

A criação institucional da Região Administrativa de Santa Maria carrega, assim como outras cidades-satélites circunscritas no âmbito do Distrito Federal, as agruras de um projeto desenvolvimentista consolidado na década de 50, sob a batuta do Plano de Metas³⁵, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Sobre a construção de Brasília, Paviani (2003) a situa dentro da lógica capitalista de reprodução do capital (o autor emprega as ideias de Farret para explicar tal contexto):

Segundo Farret, “a construção de Brasília, ao contrário das justificativas simplistas, constitui-se num passo lógico dentro do processo de acumulação que impõe determinados padrões de divisão social e espacial do trabalho. A política territorial nada mais seria que a intermediação do Estado nesse processo” (FARRET, 1985, p. 19 apud PAVIANI, 2003, p. 65).

O Estado brasileiro sempre teve papel atuante na construção da infraestrutura necessária para a ampliação do modelo de capitalismo dependente e periférico aqui instituído.

Federal (DF) e sobre suas Regiões Administrativas e, em alguns casos, recortes territoriais ainda mais específicos. Consulta pública em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Santa-Maria.pdf>.

³⁵ Rotta e Reis (2018, p. 153), ao refletir sobre as práticas do Desenvolvimentismo no Brasil, situam o Plano de Metas na história econômica brasileira como a primeira experiência desenvolvimentista implantada no período 1955/60. Sua gênese ocorre no processo de esgotamento do modelo agrário exportador e consolidação de um novo rearranjo econômico ancorado na construção de um capitalismo periférico e dependente. Para os autores, “[...] o Governo JK representou o momento final de um processo que havia se iniciado em 1930, que marca a formação das bases indispensáveis à autodeterminação da acumulação capitalista no Brasil. Consolida-se o processo de transformação das bases econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas necessárias para a implantação do capitalismo industrial brasileiro. Transformações que retêm, simultaneamente, tanto as características gerais de todo e qualquer desenvolvimento capitalista, bem como aquelas específicas, próprias de um capitalismo que se constituiu na etapa monopolista estatal do capitalismo mundial e que tem como ponto de partida um passado colonial”. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/31223>. Acesso em: 11 out. 2020.

A política urbana que viabilizou a construção de Brasília é uma representação singular da atuação do capital na busca de ampliar suas demandas, absorver mão de obra precarizada, além de criar as condições necessárias para a produção e reprodução do capital. Ao esclarecer os mecanismos do capitalismo via Estado na estruturação da política urbana brasileira, Paviani dialoga com Schimidt:

Assim, de acordo com Schimidt, “a atual (dos anos 80) política urbana brasileira tem de ser compreendida como um conjunto complexo de programas e ações dirigidas para a eliminação dos obstáculos à completa socialização do espaço urbano através da reprodução expandida do capital” [...] e que “a intervenção estatal aparece, assim, como um ‘corretivo’ capaz de criar as condições materiais para a supremacia capitalista desejada...” [...] (SCHIMIDT, 1983, p. 13 apud PAVIANI, 2003, p. 65).

A dualidade socioespacial erigida desde a construção da Capital Federal apresentou, entre muitas contradições, na presença dos milhares de imigrantes, os candangos assim denominados, vindos, sobretudo, da região norte e nordeste do país para trabalhar nos canteiros de obras da nova cidade. O Estado então viabilizou a construção de novos espaços urbanos, nas bordas do Plano Piloto, para minimizar os efeitos pela demanda habitacional. É importante perceber o papel do Estado como arauto desse processo, criando as condições materiais para a consolidação do capitalismo.

A segregação socioespacial surgia e consolidava-se sobre a capital federal, onde o mesmo trabalhador que erguia seus muros estava apartado de suas instâncias. Os núcleos urbanos dispersos que marcam o território de Brasília seguiam a mesma política habitacional voltada para a classe trabalhadora, seja em outras regiões, seja em outro contexto histórico. Melo expõe a problemática abordada a partir da análise de Kowarick:

Ao fazer a análise urbana da cidade de São Paulo, Kowarick (1979) relata que o grande crescimento demográfico na região, associado à retenção de terrenos que aguardam valorização, gerou a formação de bairros cada vez mais afastados, empurrando os trabalhadores para áreas distantes de seus trabalhos com deslocamentos cada vez maiores. “Acentua-se o processo de criação das cidades-dormitório, verdadeiros acampamentos desprovidos de infraestrutura” (KOWARICK, 1979, p. 34 apud MELO, 2016, p. 31).

Tal configuração caminha *pari passu* com a lógica de apropriação do Estado pela burguesia e representa para além da separação de território um projeto hegemônico de classe, do qual a apropriação da cidade é uma marca expressiva.

Após décadas da construção de Brasília, a cidade projetada para comportar pouco mais de 600.000 habitantes vive uma explosão demográfica nas regiões circunscritas ao seu

redor. Em um percurso que possibilitou a ampliação das regiões administrativas, que saltaram de nove RAs, no início dos anos 90, para 31 cidades atualmente.

Nesse sentido, Paviani (2003, p. 69) aponta que, nesse início de século, nas antigas cidades-satélites, estarão concentradas as problemáticas em torno do(a) “1 – o crescimento populacional por migrações ou crescimento vegetativo; 2 – a expansão urbana pela via de variados tipos de loteamentos, privados e públicos; 3 – o crescente desemprego e lacunas de trabalho”. O autor segue:

Essas problemáticas possuem impactos mais pronunciados nas cidades-satélites, afetando em menor grau o Plano Piloto de Brasília. Assim, enquanto o Plano Piloto, a cada censo, tem população menor, as cidades-satélites incham. Essa inchação [sic] obriga o governo do DF a abrir novos aglomerados como Samambaia, Santa Maria, Recanto das Emas e outros que tiveram seus perímetros ampliados como Ceilândia e Riacho Fundo, por exemplo. Para amparar essa constatação, basta verificar que, no início dos anos 90, Brasília possuía 9 regiões administrativas, enquanto em fins de 2000 elas já eram 19. A população que, no início da década passada, era de 1.515.889 habitantes, somava 2.043.169 habitantes, no início desta década (2003, p. 69).

É nesse contexto intrincado que emerge a Região Administrativa de Santa Maria. A breve temática que envolveu, e envolve, a questão do espaço urbano de Brasília, e o conseqüente surgimento da Região Administrativa de Santa Maria, evidencia como os interesses do capital interferem na criação do espaço social; mais que isso, explicita que a conquista do espaço geográfico é imprescindível para a acumulação e expansão desse sistema.

O lugar de pertencimento de jovens e adultos trabalhadores retrata como o processo de acumulação e expansão do capital modifica todas as instâncias sociais, sendo o espaço social uma das faces da desigualdade que se revela em cada expressão de uma cidade feita, refeita e moldada pelo suor de trabalhadores e trabalhadoras que transitam pela metrópole, mas que não têm direito a ela.

Assim, o lugar de pertencimento revela a lógica de inclusão/exclusão que caminha, a cada conjuntura histórica, a partir das necessidades expansivas do mercado. Seja no âmbito da antiga cidade industrial, seja na atual conjuntura do capital fictício, que viu na especulação do empreendimento imobiliário a sua chance de renovação da acumulação.

A classe trabalhadora é empurrada a viver e permanecer sob diversas formas de uma espécie de *apartheid* social: cortiço, favela, bairro industrial, vila operária, ocupação, assentamento, cidade-dormitório, periferia, região administrativa, entre outros. Qualquer denominação que receba, o lugar de pertencimento é permeado pela particularidade de seus

habitantes, os trabalhadores e as trabalhadoras que, contraditoriamente, existem e resistem tensionando a relação cidade/periferia, capital/trabalho.

Haja vista o quadro aqui delineado, não podemos olvidar alguns indicadores socioeconômicos sobre a RA XIII de Santa Maria. Os dados contribuirão para alargar a reflexão sobre os sujeitos da EJA e suas formas de viver a partir de categorias-chave relacionadas à temática do trabalho e da educação. Como guia referencial, serão pontuados alguns dados divulgados na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. A pesquisa em questão traça um panorama amplo sobre o perfil dos moradores de Santa Maria, além de explicitar dados da infraestrutura urbana e domiciliar dos residentes daquela RA.

2.3.1 A Região Administrativa de Santa Maria e seus indicadores socioeconômicos

A cidade de Santa Maria localiza-se aproximadamente a 36 quilômetros do Plano Piloto e possui uma população, de acordo com os dados da PDAD 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 10), de 128.882 pessoas. Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios, a maior parte da população é do sexo feminino (51,8%). No que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi parda, para 56,6% dos moradores, seguida por branca e preta, com respectivamente 29,4% e 12,9%. Certificou-se também que 58,7% de seu contingente populacional é natural do Distrito Federal, enquanto, entre os imigrantes, 41,3% são naturais do Nordeste.

Sobre esse aspecto, a pesquisa explicitou os motivos que levaram os entrevistados a mudar e/ou retornar à Capital Federal, Santa Maria, Distrito Federal, 2018: o fator trabalho e moradia soma 46,3% das respostas (procura de trabalho para 20,3%; 17,3% por causa do trabalho e para 8,7%, por causa da moradia). A PDAD (2018, p. 17) elenca uma série de dados importantes sobre a escolaridade da população da RA de Santa Maria. Os dados evidenciam as marcas do fracasso escolar ocasionados por formas reiteradas de evasão, repetência ou “expulsão” que incidem muito cedo sobre o percurso escolar de estudantes mais vulneráveis.

Entre aqueles que frequentavam a escola, 78,3% declararam estudar na própria cidade. Na faixa etária dos quatro aos 24 anos, 59,4% reportaram que frequentam a escola pública. O grau de escolaridade de pessoas com 25 anos ou mais de idade foi assim explicitado: 35,2% declararam ter concluído o Ensino Médio, enquanto 38,3% não conseguiram concluir a última etapa da Educação Básica. Desses, 25,8% tinham o Ensino Fundamental incompleto; 6,3% o Ensino Médio incompleto; 6,2% o Ensino Fundamental

completo e 3,3% apontaram não possuir escolaridade nenhuma, enquanto 15,9% declararam ter Ensino Superior completo.

Outros dados que merecem atenção são aqueles que tratam do trabalho e rendimento. Os dados da PDAD (2018, p. 22) aplicados sobre a População Economicamente Ativa – PEA tiveram como condicionante os últimos 30 dias, a partir da realização da pesquisa, considerando as pessoas com 14 anos ou mais de idade. Os dados mostraram que 50,6% estavam ocupadas³⁶ (51.528 pessoas). A população desocupada³⁷ compreendeu 10,1% dessa mesma faixa etária (10.311 pessoas). Assim sendo, a taxa de participação³⁸ para Santa Maria era de 60,7%.

Um dado relevante para o mercado de trabalho diz respeito à parcela da população que nem estuda, nem trabalha, os chamados “nem-nem”. Para a população entre 18 e 29 anos, os dados indicaram que 38,6% se encontravam nesta situação (10.962 jovens). Para os ocupados, foi questionada a atividade da empresa em que esses exerciam o seu trabalho principal, sendo o setor de serviços o mais informado, segundo 70,2% dos respondentes; 21,8% trabalhavam no comércio e 7,2% na indústria. É relevante pontuar o índice de trabalhadores autônomos: 17,9%.

Ainda de acordo com a pesquisa, 37,8% responderam que exerciam sua atividade principal no Plano Piloto, seguido por “outros”³⁹ 36,5% e 25,6% trabalhando na própria RA. Por fim, destaca-se também a renda bruta do trabalho, a saber: 54,6% declararam ganhar de 1 a 2 salários mínimos; 23,3% afirmaram receber de 2 a 5 salários mínimos; 5,1% disseram ganhar de 5 a 10 salários mínimos e 15,2% até 1 salário mínimo.

³⁶ A PNAD/IBGE, no item que trata de conceitos e definições, define assim o termo “Pessoas ocupadas”: São classificadas como ocupadas na semana de referência as pessoas que, nesse período, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.), ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou parente que reside em outro domicílio, ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2019_1tri.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

³⁷ Segundo o relatório da Codeplan (2020), o período de referência é importante, uma vez que são classificadas como desocupadas as pessoas que não tinham trabalho, mas procuraram por uma ocupação no período considerado.

³⁸ No mesmo relatório, é expresso que a soma dos ocupados e desocupados forma a População Economicamente Ativa (PEA), cuja divisão pela População em Idade Ativa (PIA) – todas as pessoas com 14 anos ou mais – resulta na taxa de participação. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/relatorio_DF_grupos_de_renda.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

³⁹ O relatório da Codeplan (2020), ao tratar no item referente à distribuição do local em que as pessoas exerciam seu trabalho principal, Santa Maria, Distrito Federal, 2018, não traz uma especificação para o termo “outro”. Dessa forma, presume-se que o indicador em questão se refere à distribuição do local de trabalho em outras Regiões Administrativas do DF e/ou à região denominada “entorno de Brasília”, que corresponde a diversos núcleos urbanos pertencentes ao estado de Goiás.

Optamos por elencar os indicadores sociais relacionados às categorias que orientam o desenvolvimento dessa pesquisa por meio da relação trabalho e educação. Dessa forma, foi explicitado o diagnóstico detalhado da RA de Santa Maria tendo como referência os seguintes pontos: caracterização da população urbana; escolaridade da população e trabalho e rendimento.

O objetivo foi trazer um panorama geral sobre o lugar de pertencimento, enquanto espaço de construção da vida e da sociabilidade daqueles que vivem do trabalho e adentram ou estão fora do âmbito da educação de jovens e adultos. A partir dos referenciais expostos, podemos elencar algumas considerações pertinentes que contribuem para a problematização do nosso objeto de estudo.

Os dados transcritos sobre o nível de escolarização de seus moradores, os índices dos jovens que nem estudam e nem trabalham, as amostras sobre o analfabetismo que acompanha as camadas mais vulneráveis que aparecem na pesquisa deixam transparecer as marcas do fracasso escolar. Dialogam com trajetórias de trabalho reificadoras e sujeitos condicionados a viver nos limites da sobrevivência.

Os dados da pesquisa, no âmbito do trabalho e rendimento, reforçam o papel que a RA de Santa Maria detém como área periférica destinada a receber assalariados e trabalhadores de baixa renda. Eles aparecem nos índices de trabalho distribuídos no setor de serviços, setor esse preponderante na atual fase de reestruturação produtiva, além do enorme percentual de pessoas que sobrevivem com uma renda bruta entre 1 e 2 salários mínimos, bem como nas formas de trabalho por conta própria presentes nas amostras.

A problemática que emerge, ao analisarmos os dados acima expostos, torna-se ainda mais complexa quando nos debruçamos sobre a atual conjuntura de avanço da pobreza e da desigualdade social⁴⁰ em nosso país, decorrente da crise estrutural do capital, e dos efeitos devastadores da pandemia do novo coronavírus. Sem mensurar a inestimável perda de vidas humanas ao longo desse processo, achamos pertinente publicizar alguns dados divulgados pelo boletim da Codeplan referente à Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) realizada em maio de 2020.

Segundo os dados da pesquisa, em maio de 2020, a taxa de desocupação do Distrito Federal ficou em 21,3%, acima do observado em maio de 2019, de 19,4%. Houve uma

⁴⁰ Sobre o aumento da desigualdade social no Brasil em tempos de pandemia do novo coronavírus, consultar o artigo de Quinzani: “O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da COVID-19 e o Estado de Bem-Estar Social”, 2020. Ver também FRAGA, Érica. Extrema pobreza aumenta e pode piorar com o coronavírus. **Folha de São Paulo**, 04 abr. de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/04/extrema-pobreza-aumenta-e-pode-piorar-com-coronavirus.shtml>. Acesso em: 14 out. 2021.

redução de 78.000 no número de ocupados entre maio de 2019 e maio de 2020. O impacto foi mais significativo no setor privado, especialmente entre os trabalhadores sem carteira assinada⁴¹, que dispensou cerca de 89.000 pessoas entre maio de 2019 e maio de 2020. Os rendimentos médios reais de todas as categorias apresentaram aumento no período, exceto os dos autônomos, que tiveram um decréscimo de 10,6%.

Os dados não foram explicitados por Região Administrativa, mas possibilitam uma comparação com os dados mensurados na RA de Santa Maria no item referente ao trabalho/rendimento, evidenciando o abismo social em que estão alocados os trabalhadores do setor de serviços, na referida cidade, compondo 70,2% daqueles que apontam esse setor como atividade principal e 17,9% dos inscritos na categoria autônomos. As amostras contribuem para a compreensão, ainda em curso, das implicações da desigualdade no acesso à riqueza produzida, seja no acesso à renda, bens, serviços e recursos produtivos e humanos, aqui não publicizados⁴², como os efeitos na área de educação, sobretudo a EJA, e seus impactos numa modalidade de ensino tão sensível e vulnerável à evasão e ao abandono.

O panorama amplo elencado a partir da relação trabalho e educação ao longo desse capítulo ganha nuances mais concretas com os dados que explicitam o mundo do trabalho e as características da população urbana da RA de Santa Maria, principalmente nos traços que envolvem o perfil de escolaridade de seus moradores. Trouxemos ao longo do capítulo a necessidade de compreender os sujeitos da EJA, sua territorialidade e seu lugar de pertencimento.

Nossa reflexão completa-se na exposição dos dados aqui expostos, mas, mais que isso, sabemos que eles não estão publicizados em sua totalidade, pois não são objeto dessa pesquisa; há outros condicionantes, como o que trata da mobilidade urbana, a política de habitação e as moradias destinadas a esses sujeitos sociais, os espaços de lazer e a questão da segurança pública. Tais indicadores aprofundam ainda mais o revelar-se desses coletivos

⁴¹ PED/Codeplan ressalta que os efeitos da paralisação econômica seguem intensos no setor privado, em particular entre os trabalhadores sem carteira assinada, cujo número diminuiu em 30.000 pessoas (-28,6%). Entre os empregados com carteira assinada, o valor relativo foi menor, porém ainda significativo, com 59.000 empregados a menos na categoria (-11,1%). Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Informe-econ%C3%B4mico-Ano-IV-178-PED.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

⁴² Para efeito de referência, buscaram-se dados oficiais nas plataformas do GDF, sobre a problemática mencionada, mas não encontramos nenhuma pesquisa oficial que evidencie a atual conjuntura da EJA no âmbito do DF. No entanto, é pertinente a reportagem do portal UOL que trata dos efeitos do coronavírus no aumento da evasão na EJA, a saber: PALHARES, Isabela. Escolas temem que adultos abandonem estudos após pandemia do coronavírus. **Folha de São de Paulo**. 02 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/escolas-temem-que-adultos-abandonem-estudos-apos-pandemia-do-coronavirus.shtml>. Acesso em: 15 out. 2021.

sociais enquanto sujeitos de direitos e portadores em essência do trabalho em sua dupla dimensão.

Considerando a discussão aqui suscitada, e passadas mais de duas décadas desde a criação da Região Administrativa de Santa Maria, o núcleo urbano aqui estruturado reitera e cumpre o papel destinado pelo capital no processo de expansão e ampliação do sistema. O lugar de pertencimento de jovens e adultos permanece dependente dos equipamentos e das demandas de trabalho concentrados no Plano Piloto.

As marcas da migração territorial emergem dos dados, a busca pelo trabalho ou a fixação ao território em consequência dele é evidenciada na referida amostra de dados. Problematizar brevemente tais questões revela o processo de inclusão/exclusão historicamente reestruturado para a classe trabalhadora, mas indica, também, outras expressões da questão social aqui não problematizadas.

O território social historicizado é permeado pelas questões de gênero, raça, etnia, por múltiplas nuances culturais, por particularidades da vida concreta. Todas as ponderações, ora suscitadas nessa seção, inserem a escola, enquanto espaço institucional formal de conhecimento, numa perspectiva ampla de totalidade. Tal espaço que integra um bairro, uma cidade, uma estrutura socialmente planejada e sujeita às interpelações temporais do sistema, não pode ser pensado apartado do território social, do lugar de pertencimento, das trajetórias de trabalho e ainda, no dizer de Arroyo (2017, p. 101), da “inseparável formação-deformação humana no viver dos educandos”. Essa “é inseparável de seu justo ou injusto viver” (2017, p. 101).

O percurso analítico construído ao longo dessa reflexão teórica, que se orientou a partir das categorias trabalho e educação e seus desdobramentos na sociedade capitalista, buscou trazer subsídios teóricos para a análise das falas dos sujeitos de nossa pesquisa. Compreendemos o processo de construção do conhecimento na relação inseparável entre o singular e o universal que se traduz na prática social dos sujeitos na produção da vida material e simbólica. No caso desta pesquisa, na particularidade dos estudantes da Região Administrativa de Santa Maria.

O sujeito da investigação não está apartado da realidade que busca apreender em movimento: “A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação” (FREITAS, 2002, p. 29). A trajetória histórica problematizada ao longo desse capítulo pode ser traduzida como um mirante que sustentará nosso olhar na apreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa serão aprofundados no capítulo seguinte, à luz do materialismo histórico-dialético. Ao longo daquele capítulo, abordaremos também a organização dos núcleos de significação, instrumental utilizado na compreensão do nosso objeto de estudo.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, buscamos apresentar a trajetória metodológica de nosso trabalho. No primeiro item, traçamos em linhas gerais o materialismo histórico-dialético como perspectiva orientadora desta pesquisa. Apresentamos também a relação entre os sujeitos da pesquisa, ressaltando a relação dialógica no processo de construção do conhecimento. A análise segue a partir do enfoque sócio-histórico presente nos aportes conceituais leontievianos que pressupõem a constituição da consciência humana na atividade.

A partir dos pressupostos de Leontiev (2021), buscamos compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA. Na terceira seção, adentramos no campo da pesquisa, apresentando o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos envolvidos na coleta dos dados. Por fim, traçamos todo o caminho percorrido na ida a campo no contexto da pandemia, ressaltando os desafios encontrados para alcançar os sujeitos da EJA.

3.1 O Materialismo Histórico-Dialético – apresentando o método

Em consonância com o nosso objeto de pesquisa e a partir das questões motivadoras que impulsionaram na construção de um conhecimento que abarque as contradições e a complexidade da realidade concreta, orientamos nossa investigação nos fundamentos do materialismo histórico-dialético.

No processo de produção do conhecimento, acreditamos que o materialismo histórico-dialético é o método capaz de possibilitar a apreensão do fenômeno presente nos sentidos atribuídos ao trabalho pelos estudantes da EJA que estão circunscritos em seus percursos formadores e deformadores de trabalho e que marcam os sujeitos dessa modalidade de ensino.

Apresentamos alguns pressupostos teóricos do método, a partir da reflexão de suas leis e categorias centrais. A compreensão do MHD deve ser demarcada por sua gênese histórica de apreensão das leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas sociais. A realidade concreta deve ser compreendida como o mundo da *práxis* humana, onde as relações e os significados são considerados como produto do homem social que se objetiva, se constrói e se transforma a partir da forma como produz sua existência.

É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. História aqui entendida não como a sucessão dos fatos, mas como luta cotidiana dos homens e mulheres para produzir suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho, bem como o modo como os seres humanos interpretam essas relações (ZAGO, 2013, p. 115).

Ao escolhermos como objeto de estudo os sujeitos trabalhadores da EJA, o compreendemos como um ser histórico, um ser em movimento que se constrói a partir das práticas sociais e das leis fundamentais que resultam de dado contexto histórico, logo, resultado do movimento histórico, das mudanças, tensões, processos, encontros e desencontros que são resultados de sínteses provisórias, aqui compreendidas como processos dialéticos.

Tal aspecto nos conduz à compreensão de que o fenômeno estudado não pode ser linear, não se apresenta ao primeiro olhar, tampouco depende da consciência do pesquisador para existir. Os sujeitos sociais da EJA possuem uma “existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador” (NETTO, J., 2011, p. 8). No processo de construção do conhecimento, compreender a “coisa em si”⁴³ do fenômeno estudado requer um esforço por parte do pesquisador de ir além da aparência do fenômeno.

É necessário, como pontua Kosik, ultrapassar o mundo da pseudoconcreticidade, onde a realidade é maquiada a partir dos interesses do capital. “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é de duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (KOSIK, 1976, p. 15).

Mas como apreender um fenômeno, que é histórico, permeado por leis fundamentais, que contém em si aparência e essência em uma unidade inseparável, que ora se esconde e ora se revela por meio de relações recíprocas e contraditórias? Netto, J. (2011, p. 8) esclarece que, no processo de construção do conhecimento, o pesquisador parte da realidade dada. A aparência do fenômeno é um nível da realidade que não é descartável. Isto é, “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto”, revelando sua estrutura e dinâmica.

⁴³ Para Kosik (1976, p. 230), a coisa em si “é o homem e o seu lugar no universo, ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa): a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo”.

Nesse processo, é necessário compreender que o fenômeno de pesquisa faz parte de uma realidade imersa em uma totalidade social composta por estruturas e conexões que se constituem de forma articulada, por isso, conhecer um objeto ou fenômeno social supõe não considerar suas partes constituintes isoladamente. Parte-se do observável, rumo à essência, entendendo o fenômeno social integrado por diferentes elementos sociais interligados a uma mesma totalidade em constante transformação. Nesse sentido, a dialética é o modo de analisar essa totalidade, em que se parte “da atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 1995, p. 32).

A *dialética materialista* busca apreender os fenômenos compreendendo-os não de maneira isolada, fragmentada e apartada do sujeito que pesquisa, mas imersa enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e enquanto *práxis*, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

A partir de tais premissas, partimos do pressuposto de que as trajetórias de trabalho dos sujeitos da EJA carregam em si elementos, naquilo que se mostram, nos sentidos apropriados pelos estudantes, que podem nos ajudar a compreender os mais variados elementos que envolvem os percursos de trabalho e de estudo desses sujeitos sociais, buscando suas determinações, ou seja, suas categorias explicativas.

Ao buscarmos compreender o trabalho e os sentidos que emergem das formas de produção da existência dos sujeitos sociais da EJA, partimos de uma *totalidade* social permeada pela divisão social do trabalho, dessa forma, inseparável das forças históricas e hegemônicas inscritas no modo de produção capitalista. Compreendemos as trajetórias de trabalho dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos a partir da realidade concreta, logo, imersos nas formas históricas de produção e reprodução da existência da qual a totalidade social emerge.

O desafio do pensamento, na construção do conhecimento, a partir do fenômeno estudado, ao buscar compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA, como bem pontua Frigotto, move-se do plano abstrato, teórico, trazendo para o plano do conhecimento a dialética do real. Para isso, é necessário entender que o materialismo histórico-dialético funda-se:

na concepção de que o pensamento, as ideias são “o reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as

únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações entre as próprias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará então de “ideias” e “proposições” (VIEIRA PINTO, 1979, apud FRIGOTTO, 2010, p. 82).

Em um esforço de compreensão das categorias (que são históricas e transitórias) e das leis fundamentais que explicam o fenômeno social que buscamos apreender, nos propomos analisar os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, objetivando a “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito” (NETTO, J., 2011, p. 7).

Partimos da aparência fenomênica, imediata e empírica do nosso objeto de estudo, compreendendo-a como um nível de realidade não descartável. Esse primeiro passo nos conduzirá a um movimento questionador do fenômeno social pesquisado em seu contexto e, por meio de sucessivas aproximações e análises de seus determinantes, poderemos compreender o fenômeno e sua consequente possibilidade de superação.

Os movimentos da pesquisa, na busca de compreender a “coisa em si”, são um processo de apropriação teórica e requerem uma postura crítica, interpretativa e de avaliação dos fatos na apreensão da realidade. Segundo Frigotto (2010, p. 97), é necessário um esforço por parte do pesquisador, um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos com o intuito de ser fiel ao objeto e buscar captar sua estrutura e dinâmica.

Ao evidenciar esse percurso para o conhecimento da realidade histórica, o autor explicita as ponderações de Kosik, destacando: “Por isso mesmo, ‘o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, 1976, p. 45 apud FRIGOTTO, 2010, p. 87).

Netto, J. (2011, p. 10), ao tratar do papel do sujeito que pesquisa sob a matriz dialética, destaca o papel ativo do(a) pesquisador(a). Segundo o autor, “o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação”.

Tendo como mirante norteador tais premissas, o fio condutor desse estudo, ao buscar apreender os movimentos da matéria, pretende penetrar no interior das atividades de trabalho e nos sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da EJA, objetivando revelar aquilo que estaria por trás da aparência fenomênica – em um esforço de síntese de apreensão das diversas determinações do real.

Nesse sentido, como primeiro movimento da pesquisa, buscamos aprofundar a fundamentação teórica sobre os sujeitos da pesquisa. Esse passo nos possibilitou adentrar nos conhecimentos produzidos sobre os coletivos da EJA, bem como a realidade sócio-histórica, econômica, cultural e política na qual estão inseridos sob o modo de produção capitalista.

O segundo movimento da pesquisa foi possibilitado pela aproximação do sujeito ao objeto de estudo. Nesse processo, o papel do pesquisador “[...] é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo)” (MARX, 1968 apud NETTO, J. 2011, p. 10).

Como o objeto encontra-se em movimento, cabe ao pesquisador extrair do objeto suas características, suas regularidades e suas leis fundamentais. Na relação sujeito-objeto, o trato dado pelo pesquisador na apreensão do fenômeno não ocorre arbitrariamente, mas a partir de instrumentos que possibilitem ao pesquisador retirar do fenômeno pesquisado suas categorias explicativas.

Destarte, a partir das categoriais do método, *a historicidade, a totalidade, a contradição, a mediação e a práxis*, presentes ao longo desse texto, orientamos conceitualmente a compreensão do fenômeno pesquisado. Partindo da realidade material, ao buscarmos analisar os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA, a partir das análises produzidas, o situamos na *totalidade social*, na medida em que nos permite compreender a realidade como o todo e suas expressões particulares com os processos mais amplos da realidade concreta.

Nessa linha de pensamento, Kosik (1995, p. 33) situa a totalidade como a “dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção”. Partindo da premissa de que o mundo e seus fenômenos são sempre resultado da *práxis* humana, que se objetiva como sínteses provisórias das práticas sociais inscritas em dado contexto histórico, buscamos apreender o fenômeno estudado a partir das mediações que emergem das relações e interconexões presentes nas trajetórias de trabalho e dos sentidos apropriados pelos sujeitos sociais da EJA na particularidade de suas vidas.

Dessa forma, a categoria *mediação* foi imprescindível na reflexão sobre as conexões que permeiam a realidade e suas teias constitutivas. Por meio da categoria *mediação*, podemos exprimir as expressões gerais e essenciais da realidade, situando nosso objeto de pesquisa na processualidade histórica que resulta nas múltiplas determinações sociais,

econômicas, ideológicas e culturais que possibilitam apreender as categoriais explicativas no desvelar do fenômeno social estudado.

Ultrapassadas as impressões primeiras, isto é, o mundo da pseudoconcreticidade, “[...] o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens.” (KOSIK, 1976, p. 11), passamos para o plano concreto, a partir da apreensão da realidade e suas múltiplas determinações históricas e sociais. Assim, realizamos a análise e síntese da nossa investigação, com o conhecimento alcançado. Nesse movimento *dialético*, colhemos as determinações, o concreto, expresso nos traços pertinentes que resultaram do processo de abstração do fenômeno estudado.

Foi a partir de tais apreensões que elaboramos e discutimos como os TEs da EJA atribuem sentidos aos seus trabalhos dentro da organização capitalista de produção da vida, ressaltando as diversas práticas que os conformam dentro uma visão reducionista, homogeneizada e que os condicionam ao trabalho simples. Nesse movimento, buscamos também trazer, das falas apresentadas, as experiências e saberes do trabalho, enquanto dimensão formadora, na maneira como os coletivos sociais da EJA se colocam no mundo, isto é, marcam suas existências concretas.

O resultado desse movimento teórico-prático nos possibilitou, a partir do conhecimento produzido nessa pesquisa, compreender as determinações presentes na forma como os coletivos de trabalhadores-estudantes da EJA atribuem sentidos aos seus trabalhos. Nesse sentido, no item que segue, apresentamos os caminhos da pesquisa e a relação dialógica entre os sujeitos da pesquisa.

3.2 A relação entre os sujeitos da pesquisa

Ao partirmos da prática social dos sujeitos e dos múltiplos significados, compreendemos que tais relações se fazem a partir de uma perspectiva de totalidade, na qual o micro e o macro na teia das relações sociais conformam uma unidade dialética. As tramas sociais que vivenciam os sujeitos da EJA, suas trajetórias de trabalho e de estudo, as rupturas e as formas de resistência que marcam seus percursos de vida nos fazem optar por uma abordagem qualitativa de pesquisa com enfoque sócio-histórico⁴⁴. A partir de tal premissa, a

⁴⁴ A perspectiva sócio-histórica, ou histórico-cultural, como também pode ser nomeada, compõe um conjunto de pressupostos teóricos fundamentados na *Teoria da Atividade*. Duarte, N. (2002, p. 280) explica que “A teoria da atividade surgiu no campo da psicologia, com os trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria. Ela pode ser

produção do conhecimento em uma pesquisa pressupõe uma *relação dialógica* entre sujeitos detentores de uma mesma historicidade que é apropriada/objetivada na produção da vida imediata, nas relações materiais e simbólicas que permeiam as práticas sociais.

Nessa *perspectiva dialógica* entre sujeitos, “o homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico” (FREITAS, 2002, p. 25). Nessa relação dialógica, há uma ressignificação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

Resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2002, p. 26).

Se a relação entre pesquisadora e pesquisados não é de neutralidade, tampouco a realidade, os contextos sociais nos quais estão inscritos os sujeitos sociais da EJA são lineares e/ou estáticos. São fluidos e dinâmicos, pois emergem de uma materialidade, da *práxis* social de sujeitos inseparáveis de uma unidade dialética, na qual a *totalidade* se manifesta na *singularidade*, e essa não pode ser vivenciada sem a universalidade das significações sociais construídas em contextos históricos de produção da vida, isto é, na teia inseparável do individual e do social.

Dessa forma, o fenômeno que norteia a construção do conhecimento nessa pesquisa não se apresenta em sua superficialidade, à primeira vista, sendo necessário “ir adiante a conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico” (AGUIAR, 2007a, p. 95).

Partimos da materialidade concreta de sujeitos sociais que se organizam em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza, objetivando suprir necessidades. É dessa relação que emerge a sociedade e suas significações sociais históricas. Nesse sentido,

considerada um desdobramento do esforço por construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Embora a denominação “teoria da atividade” tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, muitos autores acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia. Atualmente essa teoria apresenta claramente um caráter multidisciplinar, abarcando campos como a educação, a antropologia, a sociologia do trabalho, a linguística, a filosofia”. Ademais, ressaltamos que há um rico debate epistemológico referente aos conceitos “sócio-histórico” e “histórico-cultural” que podem ser encontrados no livro “Vygotsky - Uma síntese” de René van der Veer e Jaan Valsiner (1996).

partimos das práticas sociais de sujeitos, de suas formas de sobrevivência, e como estas relações contribuem para a constituição do ser social.

Destarte, este estudo busca, na perspectiva do *materialismo histórico-dialético*, compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos sociais da Educação de Jovens e Adultos. Nesse processo investigativo, importam as vozes dos sujeitos da EJA, seus contextos de vida e de produção da vida imediata sob a égide do capital. Da teia de tais relações são construídas as formas de apropriação dos significados sociais e como estes se tornam sentidos pessoais como parte de uma totalidade em que o social e o individual se revelam, se explicam e se transformam.

As construções sociais que resultam das significações e sentidos apreendidos na prática social da vida concreta só podem ser compreendidas, no processo de conhecimento dessa pesquisa, ao serem consideradas as condições de sua produção em um contexto de significados históricos e sociais que resultam na produção de sentidos pessoais ao fenômeno estudado. Oliveira e Cardoso (2006, p. 232 apud PEREIRA DE SOUZA, 2019, p. 194) explicam que “toda a ação humana é investida de sentidos”. Os sentidos são construídos nos contextos sociais de cada sujeito, em situações e relações que possibilitam a interpretação e transformação da realidade, por isso seu processo dinâmico.

Colocados esses pontos, é oportuno ressaltarmos o papel do pesquisador no processo de desvelamento do real. Sua função não se limita a descrever a realidade, mas em explicá-la, produzindo um conhecimento que possibilite captar o fenômeno estudado em sua constituição e desenvolvimento. A pesquisa deve ser vista como um processo “construtivo/interpretativo” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 39 apud AGUIAR, 2007b, p. 132).

Ao partirmos das falas/expressões dos sujeitos sociais da EJA, caminhamos na busca da construção de um conhecimento que desvele a realidade pesquisada. O processo de análise que busca captar o fenômeno ocorre sob a égide de uma teoria “cuja explicitação é fundamental por expressar o posicionamento do pesquisador diante da realidade histórica” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 39 apud AGUIAR, 2007b, p. 132).

O nosso olhar sobre o fenômeno é guiado pelo marco de uma concepção *materialista e dialética* da realidade. Por ela, os sujeitos sociais estão historicamente situados, a partir das relações materiais e simbólicas de produção da existência em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza, em um processo que constitui a nossa sociedade e nossa história.

O nosso olhar sobre o fenômeno pesquisado, os trabalhadores-estudantes da EJA e os sentidos que eles atribuem ao trabalho, está historicamente situado sob os marcos do

capitalismo no qual desenvolvem, em dado contexto, relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Nesse processo, a pesquisadora também se encontra historicamente situada como ser social e histórico. Como sujeitos também da pesquisa, carregamos tudo aquilo que nos constitui como um ser social em diálogo com o mundo em que vivemos.

Assim, nossas análises interpretativas “são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos” (FREITAS, 2002, p. 29). Nessa relação dialógica entre pesquisadora e pesquisados, acreditamos que as falas dos trabalhadores-estudantes da EJA são construções históricas imbuídas de sentidos construídos nas práticas sociais de produção da vida.

Definido o olhar sobre o fenômeno estudado e tendo como premissa nossa questão orientadora central, que é compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos sociais da EJA, buscamos apreender as múltiplas determinações que explicam nosso objeto de estudo.

No campo empírico, o percurso “construtivo/interpretativo” foi possibilitado pela realização de uma *entrevista semiestruturada*. Freitas (p. 29) assevera que a entrevista é marcada pela dimensão do social, ressaltando que, como uma produção de linguagem, tem seu caráter dialógico, por isso não pode ser reduzida a uma troca de perguntas e respostas previamente propostas.

Por meio desse instrumental, a partir da interpretação dos relatos dos trabalhadores-estudantes da EJA, bem como da análise do questionário aplicado no *Google Forms* e à luz do referencial teórico que fundamenta nossa investigação, buscou-se “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

Nesse sentido, na metodologia de análise das entrevistas dos trabalhadores-estudantes da EJA, utilizamos a proposta de *núcleos de significação* formulada por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Esse recurso metodológico possibilitou a organização das falas com o intuito de apreendermos os sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos à luz dos fundamentos leontievianos na dialética entre significações sociais e sentidos⁴⁵.

⁴⁵ As categorias sentidos e significados são primordiais na compreensão da análise de nossa pesquisa. Na estruturação do nosso instrumental de análise e organização dos relatos dos entrevistados, utilizamos os *núcleos de significação*, proposta metodológica organizada por Aguiar e Ozella (2006, 2013), orientadas na perspectiva sócio-histórica, tendo como referente os estudos de Vigotski, para quem o pensamento ou a psique humana constitui-se na relação entre pensamento e linguagem. O conceito de atividade em Vigotski aparece como atividade mediada por signos e ferramentas. Dessa forma, na relação entre pensamento e linguagem, o significado da palavra é a unidade fundamental desses processos. Por sua vez, na análise da

Por meio desse instrumento, organizamos, sistematizamos e apreendemos o conteúdo que emergiu das entrevistas produzidas pelos trabalhadores-estudantes da EJA, por meio da organização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação, com o objetivo de desvelar o fenômeno pesquisado. Desta forma, buscou-se sair das abstrações ao concreto a partir das múltiplas determinações sociais e históricas que incidem na singularidade da vida dos TEs da EJA.

3.3 A proposta dos Núcleos de Significação

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 59), a proposta metodológica dos núcleos de significação, fundamentada por Aguiar e Ozella (2006, 2013), consiste “[...] em instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona”.

No âmbito desta pesquisa, o referido instrumental de análise de organização e sistematização das falas presentes nas entrevistas possibilitou, ao partirmos do fenômeno em sua aparência, alcançarmos as determinações que incidem sobre nosso objeto de estudo, no caso, os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA.

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61) ressaltam que a proposta metodológica dos núcleos de significação possibilita “ao pesquisador apreender esse processo para além do

síntese dos núcleos de significação, o nosso olhar buscará ressaltar, a partir da apreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho, a construção de sentidos como decorrente da atividade de trabalho, no qual as significações constituem a síntese da produção humana, e o sentido, a forma como os indivíduos apropriam-se das significações sociais. Recorremos às análises de Leontiev (1978, 2021), fundamentais na compreensão da atividade coletiva na constituição da consciência humana. Nesse sentido, significado e sentido devem ser compreendidos na atividade social e na diferenciação entre ação e atividade. Para Leontiev, a atividade humana e a consciência compõem uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto da atividade humana. Nessa pesquisa, sentido e significado devem ser compreendidos nos estudos de Vigotski e Leontiev, consideradas as diferenças dos objetos investigados por estes autores. Recorremos a Duarte, N. (2004, p. 45) ao defender a interpretação segundo a qual os “[...] trabalhos de Leontiev dão continuidade e desenvolvem a mesma corrente psicológica inaugurada por Vigotski [...]”. O autor aponta ainda que “[...] as divergências que existem entre esses dois autores não caracterizam uma ruptura ou um conflito entre eles: seus trabalhos somam-se, sendo comum a ambos a fundamentação filosófica nas obras de Karl Marx (1818-1893) e Friedrich Engels (1820-1895) [...]”.

Apontamos também a importância de Vigotski como primeiro formulador da teoria da atividade. Se o conceito de atividade em Vigotski aparece como atividade mediada por signos e ferramentas, ambas, no entanto, antecedem a vida. Leontiev (2021, p. 119) expõe essa questão evidenciando o fundamento materialista que norteia os estudos de ambos os teóricos. “Como se sabe, depois do primeiro ciclo de trabalhos dedicados ao estudo do papel dos meios externos e seu ‘enraizamento’, Lev Vigotski voltou-se à investigação da consciência, suas ‘células’: significados verbais, sua formação e estrutura. Embora nessas pesquisas o significado aparecesse a partir de seu movimento inverso, por assim dizer, e, portanto, como algo que está atrás da vida e dirige a atividade, *uma tese oposta permaneceu inabalável para Vigotski: não é o significado ou a consciência que antecedem a vida, mas a vida que antecede a consciência*” (grifo nosso).

empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)”. O esforço das autoras, ao partir desse método científico, é ultrapassar a mera descrição descontextualizada de palavras, objetivando, por meio das categorias metodológicas fundamentais, apreender as diversas mediações que se sobrepõem ao objeto e [...] determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos” (2015, p. 61).

Destarte, como primeiro passo na organização dos núcleos de significação, é necessário o “trabalho de análise” para posteriormente caminhar para a “interpretação” da síntese dos elementos abstraídos dos relatos dos entrevistados. Aguiar e Ozella (2006, p. 231) orientam que, no trabalho de análise, é necessária a leitura flutuante e a organização do material coletado, objetivando “partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui como contexto desde narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem”.

As diversas leituras flutuantes dos relatos possibilitam destacar e organizar os denominados pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Nessa etapa irão emergir

temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Como podemos perceber, não se trata de palavras vazias, “mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61). Nessa etapa, o sujeito da pesquisa se revela a partir da dimensão empírica, e à medida que os indícios são desvelados caminha-se para o sujeito histórico (concreto), conformando o que os autores denominam de “primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade” (2015, p. 62).

Concluída essa etapa, passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores. Nessa fase, após uma nova leitura, cujo processo será efetuado a partir de critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição, ocorrerá a sistematização dos indicadores. Os autores sinalizam que, na etapa de articulação dos indicadores em núcleos de significação, é fundamental compreender, por meio da articulação dos indicadores, que o pesquisador poderá identificar “os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (2006, p. 231).

Na terceira etapa, isto é, na sistematização dos núcleos de significação, o pesquisador, a partir da articulação dos indicadores, revelará a forma mais profunda da realidade dos sujeitos da pesquisa. Os autores ressaltam que essa etapa, que compreende todos os conteúdos organizados desde os pré-indicadores, resulta no momento em que o pesquisador mais se aproxima “da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

A articulação dos indicadores na sistematização dos núcleos segue os processos de semelhança, complementaridade e/ou contraposição. De maneira que seja:

[...] possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

Aguiar e Ozella (2006, p. 232) apontam que é na sistematização dos núcleos que o pesquisador inicia “o processo de análise e avança do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo”. Assim, os núcleos sistematizados devem “expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”.

Ademais, os autores apontam que a análise do núcleo deve ser iniciada por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleo que possibilitará revelar o movimento do sujeito, evidenciando semelhanças e/ou contradições. Nesse processo, a análise deve ser articulada “com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade” (2006, p. 232).

Ao conceberem as três fases dos núcleos de significação, os autores ressaltam a dimensão histórico-dialética da proposta, ao pontuar o processo dialético e a categoria de totalidade que permeiam o sujeito histórico, que, na atividade de produção da vida material e simbólica, apropria-se das significações e atribui sentidos às suas atividades.

O processo denominado de núcleos de significação é o momento de síntese, no qual, pelo processo de articulação dialética dos indicadores, busca-se apreender a realidade concreta, ou seja, “os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito”. Essa etapa corresponde ao processo de análise mais aprofundado da pesquisa.

Aqui caminhamos para a compreensão do movimento do sujeito em sua totalidade. Analisados à luz do contexto sócio-histórico na apreensão das determinações constitutivas do

sujeito, os núcleos de significação são organizados em duas fases. A primeira etapa é o momento de inferência e organização dos núcleos a partir da articulação de indicadores, e a segunda é aquela que

se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais núcleos, isto é, a interpretação dos sentidos, que, produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 71).

Ao direcionarmos o nosso olhar para a atividade social e histórica do sujeito, caminhamos na compreensão dos sentidos, sendo crucial apreendermos as necessidades explicitadas pelos sujeitos que emergiram a partir dos indicadores. Para os autores, as necessidades são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar inseparáveis da atividade. “São elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de construção de sentido e, é claro, as atividades do sujeito” (2015, p. 71).

Para além do domínio da técnica de sequenciar as etapas da presente proposta, consideramos na apreensão das determinações constitutivas do sujeito os modos como os sujeitos da EJA produzem suas vidas. É na atividade que encontraremos as necessidades impulsionadoras que mobilizam os trabalhadores-estudantes da nossa pesquisa no âmbito do modo de produção capitalista.

Pereira de Souza (2019, p. 196) esclarece que o conceito de significado na perspectiva histórico-social, conforme os estudos de Basso (1994), “exige que se entenda a diferenciação entre atividade e ação”. Para a compreensão entre atividade e ação, é necessário retomar os estudos de Leontiev (2021), em suas análises, a origem da consciência encontra-se na atividade coletiva. Leontiev, ao explicitar as relações de produção da vida na *atividade* e sua relação com a formação da consciência, explica como no âmbito do processo de desenvolvimento capitalista ocorre a ruptura entre significações sociais e sentido. Na seção que segue, traremos as bases conceituais para a análise dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da EJA a partir dos fundamentos leontievianos.

3.4 Aportes conceituais para análise dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos/as trabalhadores-estudantes da EJA

A discussão acerca dos sentidos e significados, a partir dos aportes teóricos de Leontiev (2021), encontra-se formulada na *teoria da atividade*⁴⁶, que pressupõe a formação do indivíduo na atividade social. Cenci e Damiani, ao definir, em linhas gerais, as bases da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, afirmam que “pode-se dizer que a teoria se preocupa com a análise da constituição do humano – da consciência – na atividade social, entendendo que o ser humano não pode ser visto como separado do meio sociocultural que o cerca” (2018, p. 921).

A partir dos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, Leontiev (2021) busca compreender o desenvolvimento da consciência humana a partir da atividade social. A atividade adquire centralidade nos estudos do teórico e aparece como princípio explicativo da consciência.

O trabalho e a consciência se constituem para Leontiev (2021) como uma unidade dialética. Para o autor, a atividade é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico. Sua função consiste “em orientar o sujeito no mundo objetivo”. Dessa forma, “[..] a atividade deve ser entendida como um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio” (LEONTIEV, 2021, p. 104). Independentemente da estrutura que assuma, a atividade não pode ser analisada deslocada das relações sociais, da vida concreta dos indivíduos. Por isso, o autor afirma:

A despeito de toda singularidade, a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe. O modo como ela existe exatamente é determinado pelas formas e meios da comunicação material e espiritual (Verkehr)

⁴⁶ Segundo Cenci;Damiani (2018,p.921), a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, popularmente conhecida por meio de sua sigla em língua inglesa – CHAT (Cultural-Historical Activity Theory) – ou apenas como Teoria da Atividade (nas obras de Leontiev e Engeström), refere-se à perspectiva teórica, inspirada em princípios marxistas, iniciada nos anos 1920 e 1930, por Lev Vygotsky, na União Soviética. Com quase um século, essa Teoria segue em desenvolvimento, estudada em diversas áreas, com destaque para a Educação e a Psicologia. A ampliação da CHAT vem sendo entendida a partir da organização de gerações (ENGESTRÖM, 1987; DANIELS, 2011; ENGESTRÖM; SANNINO, 2016), cada uma representada por um expoente na área da pesquisa: a primeira é representada por Vygotsky, a segunda por Leontiev e a terceira por Engeström. É importante ressaltar que, a ideia de continuidade entre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade é permeada por um debate epistemológico em torno da continuação ou desdobramento da THC não havendo um consenso na Academia. Cenci;Damiani (2018, p.921),entendem que, “embora existam tais diferenças, elas refletem o contexto e o momento histórico em que cada autor pensou a Teoria, sendo esta dedicada aos problemas afeitos a cada lugar, cultura e tempo histórico”.

que são engendrados pelo desenvolvimento da produção e que não podem se realizar de outro modo, senão na atividade de pessoas concretas (LEONTIEV, 2021, p. 104).

O agir do indivíduo, instigado por uma necessidade, resultará de um processo dinâmico orientado para uma finalidade. A consciência ou reflexo psíquico resultará do processo criativo e ativo com a realidade que o cerca, isto é, da atividade de produção da vida em dado contexto. Cenci e Damiani (2018, p. 930) esclarecem que, pela análise filogenética, isto é, pelo desenvolvimento de nossa espécie, Leontiev chega ao trabalho como condição para o aparecimento da consciência, pois a relação do ser humano com seus pares e com a natureza toma novas dimensões.

As autoras ressaltam que Leontiev aponta duas características básicas dessa atividade fundamental: o uso e a fabricação de instrumentos e a organização coletiva. “O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 74 apud CENCI; DAMIANI, 2018, p. 930).

Leontiev (2021), ao compreender a consciência humana na atividade social, o faz a partir dos pressupostos de Marx e Engels. O indivíduo, ao produzir os meios materiais e simbólicos de sua existência, objetiva-se, transforma a sua realidade e é por ela transformado. Para Leontiev (2021), o indivíduo, ao apropriar-se das ferramentas e instrumentos simbólicos, cria as condições para transformar a sua relação com o mundo e consigo mesmo, ocasionando uma reorganização psíquica, da consciência.

Da estrutura da atividade, que é desde o seu início uma atividade coletiva, emergirá não só a produção de instrumentos, não só outras necessidades de produção da vida humana, mas a “produção” de relações sociais complexas. Da atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas surgirão novas necessidades, [...] “de um novo tipo de necessidades, não mais aquelas imediatamente ligadas ao corpo humano como fome, sede etc., mas necessidades ligadas à produção material da vida humana” (DUARTE, N., 2004, p. 49).

Nesse processo de atividade coletiva de trabalho, a fala, “a mais fundamental forma de linguagem humana”, os instrumentos e as relações sociais que se desenvolvem adquirem uma existência objetiva como resultado da atividade humana. Na atividade, são reproduzidas no indivíduo “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (LEONTIEV, 1978b, p. 169 apud DUARTE, N., 2004, p. 50). Esse processo incorporado por Leontiev a partir dos pressupostos de Marx é denominado de “objetivação”.

Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade. Leontiev, a partir de Marx, expõe que “a atividade de trabalho se imprime em seu produto”. Ocorre “[...] a transição da atividade para uma propriedade de repouso. Tal transição aparece como um processo de personificação material do conteúdo objetivo da atividade, que agora se apresenta ao sujeito [...] se coloca diante dele na forma de imagem de um objeto percebido” (LEONTIEV, 2021, p. 148).

Assim, “aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer ‘corporificadas’ no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social” (DUARTE, N., 2004, p. 49). O conjunto das objetivações humanas adquire funções específicas no interior da prática social, logo possuem um significado socialmente estabelecido e sua função necessariamente está ligada à prática social.

Por isso, ao objetivar o produto das práticas sociais, os sujeitos sociais produzem e reproduzem a cultura humana (material e simbólica), produzem e reproduzem a vida em sociedade, sendo inseparável da prática social e com significado socialmente dado ao que foi produzido. “O processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos” (DUARTE, N., 2004, p. 50).

A compreensão da apropriação dos significados da cultura do trabalho pelos sujeitos da EJA parte da análise de suas atividades sociais, suas necessidades pessoais, profissionais, bem como as relações sociais no interior de suas atividades de trabalho, a partir das condições concretas, históricas de produção da vida.

Se a atividade humana se objetiva, no decurso histórico de produção da vida, em processo de produção e reprodução da cultura humana, é no âmbito da própria atividade que o indivíduo reproduz os traços essenciais de apropriação das práticas sociais. Leontiev (1978b, p. 268 apud DUARTE, N., 2004, p. 50) ressalta que, no processo de apropriação, alguns aspectos devem ser considerados. Uma das características da apropriação é seu aspecto ativo, assim, o indivíduo precisa realizar uma atividade que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto”. Outro aspecto importante do processo de apropriação é a de que,

por meio dele, são reproduzidas no indivíduo “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (idem, *ibid.*, p. 169), ou seja, a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. Para ser exato, devo acrescentar que também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há

apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social (DUARTE, N., 2004, p. 50).

Aqui situamos nosso objeto de estudo, a atividade de trabalho dos trabalhadores-estudantes da EJA constitui-se no processo histórico de formação do gênero humano e no processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. O processo de apropriação da cultura humana altera a relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo, pois, na relação com o objeto físico ou simbólico, o ser social incorpora a cultura humana nele produzida.

Na atividade com o objeto, a apropriação é cumulativa, pois “o indivíduo transcende suas aptidões atuais: expande-as, ao tomar para si, por meio do objeto, aquelas já elaboradas pelas gerações anteriores, pela cultura” (CENCI; DAMIANI, 2018, p. 931).

Outro aspecto salutar no processo de apropriação das objetivações é que, sendo mediatizada pelas relações entre os diversos grupos sociais, possui um caráter educativo. Em seu âmbito, ocorre um processo de transmissão das experiências sociais, resultado da relação entre objetivação e apropriação da cultura humana. Destarte, os processos de objetivações são sempre sínteses das atividades humanas inseparáveis da estrutura da atividade dos sujeitos sociais, logo incidem diretamente na formação da consciência do indivíduo.

Para Leontiev, “estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 92 apud FRANCO, 2009, p. 50), é possível a partir das experiências e práticas sociais da humanidade, para a qual é fundamental a compreensão das significações e sentidos produzidos pelos indivíduos e que se constituem como elementos da constituição da consciência humana⁴⁷.

A partir da relação entre as significações sociais e da apropriação dos sentidos produzidos pelos sujeitos da EJA, ao atribuírem sentidos aos seus trabalhos, poderemos nos aproximar das zonas de sentidos constituídas em um cenário social, político, econômico e cultural no qual os coletivos de trabalhadores da EJA produzem e (re)significam suas vidas.

Cenci e Damiani (2018, p. 932) esclarecem que Leontiev define o conjunto das significações sociais como a síntese das práticas sociais objetivadas. A significação deve ser entendida como “generalização dessas experiências e práticas cristalizadas e fixadas na linguagem e que constitui a história das gerações precedentes, transmitida e assimilada pelas gerações posteriores”.

⁴⁷ Segundo Leontiev (1978), os elementos constitutivos da consciência humana são o conteúdo sensível, a significação social e o sentido pessoal. O conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações) é o que produz a base e as condições da consciência, o que cria sua riqueza e seu colorido. É o conteúdo imediato da consciência, mas não exprime toda sua especificidade. Torna-se necessário compreender os outros dois elementos: a significação e o sentido (ASBAHR, 2014, p. 267).

À luz de nossa investigação, o significado corresponde à compreensão das formas de trabalho fixadas socialmente pelos sujeitos da EJA, e o sentido são as atribuições pessoais, elaboradas pelos estudantes dessa modalidade de ensino sobre seus trabalhos a partir das significações cristalizadas socialmente.

Mas como, na estrutura da atividade, *significado* e *sentido pessoal* se relacionam? É necessário compreender a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência dos indivíduos no âmbito das formas de produção da vida material e simbólica. É na inter-relação indivíduo-sociedade, no âmbito da estrutura da atividade, que as significações das ações humanas ganham sentido para os sujeitos sociais.

Os componentes estruturais da *atividade*, segundo Leontiev (1978 apud FRANCO, 2009, p. 50), são necessidade, motivo, operação, ação, condições e objeto. A necessidade é o requisito básico de toda atividade e só se realiza no objeto de sua ação. A necessidade objetiva-se no objeto de sua ação.

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107-108 apud FRANCO, 2009, p. 50).

Observem a distinção pontuada pelo autor entre a necessidade como uma condição interna, biológica, “como uma das premissas obrigatórias da atividade, e a necessidade como aquilo que orienta e regula a atividade concreta do sujeito no meio objetivo” (LEONTIEV, 2021, p. 108). Por isso, o teórico afirma: “Apenas como resultado de seu ‘encontro’ como o objeto que responde a ela , a necessidade passa, pela primeira vez, a orientar e regular a atividade” (2021, p. 109). Leontiev ressalta que o encontro da necessidade com o objeto “é um ato de objetivação da necessidade, ‘preenchimento’ de seu conteúdo, o qual é extraído do mundo circundante”.

Ao articular uma necessidade ao objeto de sua ação, o sujeito o faz por meio do motivo que o impulsiona a buscar a satisfação de dada necessidade. O motivo é o que move a ação do sujeito relacionando-se diretamente a uma necessidade que se quer satisfazer. Dentro dessa estrutura, a satisfação de dada necessidade depende das condições que se tem. As condições relacionam-se aos meios para a realização da atividade, sendo o conteúdo indispensável de toda a ação, pode ser realizada por diferentes operações.

As ações podem ser identificadas pelas metas/objetivos, isto é, são determinadas por seu fim. Uma só e mesma ação pode ser realizada por diferentes operações. Asbahr (2014, p. 268), fundamentando-se em Leontiev (1978), esclarece que, na consciência humana, o *sentido* é criado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação). Tal relação confere significado à ação, tendo sentido para quem a realiza, quando o motivo é impulsionado por uma necessidade, e esta consegue ser objetivada no objeto.

É pertinente esclarecer que nem toda ação é uma atividade para o sujeito. Leontiev (2021, p. 123) esclarece que “os principais ‘componentes’ de cada atividade humana são as ações que a realizam”. Assim, é chamado de ação o processo que se vê subordinado a um objetivo consciente. Da mesma forma que “o conceito de motivo está correlacionado com o conceito de atividade, o conceito de objetivo está correlacionado com o de ação” (p. 123).

Em outras palavras, a ação é componente da atividade, sendo um processo no qual não há relação direta entre o motivo e o conteúdo (objeto) dessa ação. “A ação só existe como integrante de um todo maior que é a atividade” (DUARTE, N., 2004, p. 54). Leontiev (2021, p. 124) afirma que o “surgimento, na atividade, de processos/ações orientados a um objetivo se deu historicamente em decorrência da transição para a vida em sociedade”.

A complexificação das relações sociais e as transformações nas formas de organização da produção resultam no parcelamento das operações e ações na estrutura da atividade, por isso o motivo não coincide diretamente com o objeto da ação, perdendo-se a relação com o todo da atividade. Duarte, N. (2004, p. 54) ressalta a importância dessa compreensão, “[...] as atividades humanas são constituídas por um complexo conjunto de ações [...]”, portanto, “essa relação mediatizada, indireta, entre a ação e o motivo da atividade como um todo precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos”.

Para compreender o que dá sentido à ação de um indivíduo, é necessário entender o caráter social da atividade. “Embora as pessoas possam agir individualmente, elas estão determinadas por práticas culturais e sociais, por ferramentas, signos e valores que, inevitavelmente, as ligam ao coletivo” (CENCI; DAMIANI, 2018, p. 934). Significado social e sentido pessoal possuem uma relação na estrutura da atividade, compondo com o conteúdo sensível os elementos constitutivos da consciência humana.

Nas relações existentes entre a sociedade e o indivíduo, a realidade é refletida⁴⁸ na consciência dos indivíduos, objetivando-se nas práticas sociais por meio da produção da vida, e/ou pela linguagem objetivada. A consciência humana trabalha com relações entre significados e sentidos da ação. Asbahr (2014, p. 268), ao abordar as significações a partir dos pressupostos de Leontiev, pontua que ela é reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes ou modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabeleçam com ela.

Leontiev (2021, p. 167) chama a atenção para a vida dupla dos significados. Eles são produzidos pela sociedade no desenvolvimento da língua, nas formas de consciência social e nas representações ideológicas da sociedade. Em sua existência objetiva, “elas estão submetidas a leis sócio-históricas e, ademais, à lógica interna de seu desenvolvimento”.

A despeito dessas características, os significados apresentam um outro movimento, totalmente oculto, segundo o teórico. Nessa segunda vida:

Os significados se individualizam e se “subjetivam”, mas apenas no sentido de que seu movimento direto no sistema de relações da sociedade já não está contido neles; eles aparecem em outro sistema de relações, em outro movimento. Mas eis o que é surpreendente: eles ainda assim não perdem de forma alguma sua natureza sócio-histórica, sua objetividade (LEONTIEV, 2021, p. 168).

A significação como fenômeno da consciência individual não perde seu conteúdo social. Como o indivíduo se apropria das significações sociais, depende do sentido pessoal que ela tenha para o sujeito. Segundo Duarte:

O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: são as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, é o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional (DUARTE, N., 2004, p. 53).

O sentido atribuído à atividade refletido na consciência do sujeito é construído, ressignificado, transformado de acordo com o desenvolvimento histórico e social. A significação social, por ser produzida dentro de um contexto social e histórico, é mutável e dinâmica. Por seu atributo individualizado, os sentidos modificam-se de acordo com a vida do

⁴⁸ Leontiev (2021, p. 164) explica que “o reflexo psíquico surge como resultado da divisão dos processos da vida do sujeito em processos que realizam suas relações bióticas diretas e processos de ‘sinalização’, que medeiam; o desenvolvimento das relações internas, engendradas pela divisão, é expresso pelo desenvolvimento das formas de reflexo psíquico. A seguir, no nível da pessoa, ocorre certa transformação dessas formas que levam a que, ao se fixarem na língua (nas línguas), elas adquiram uma existência quase independente como fenômeno objetivos e ideais”.

sujeito, adquirindo um caráter transitório. Por isso, é o sentido que se concretiza nas significações e não o contrário. “É o sentido que se concretiza nas significações, da mesma maneira que o motivo se concretiza nos objetivos, e não as significações no sentido” (ASBAHR, 2014, p. 268).

Os pressupostos leontievianos nos conduzem a olhar os *significados* e *sentidos* a partir do prisma do trabalho, da prática de produção da vida dos indivíduos. Nessa perspectiva, a atividade (trabalho) inerente ao ser social, movida por uma intencionalidade e direcionada a uma finalidade, em que dado motivo objetiva-se no conteúdo do seu objeto, sofre uma transformação com o advento das formas de produção engendradas no modo de produção capitalista.

Para Leontiev (1983, p. 119-120 apud ASBAHR, 2014, p. 269), nas sociedades primitivas, o processo de trabalho e a formação da consciência no desenvolvimento humano fazem com que os sentidos dos fenômenos coincidam com as significações elaboradas socialmente e fixadas na linguagem. Assim, “[...] os objetos se refletem na língua e na consciência conjuntamente com as necessidades humanas concretizadas – objetivadas – neles”. No entanto, a divisão social do trabalho e a propriedade privada produziram historicamente uma forma de consciência que pode ser traduzida na ruptura entre *sentido* e *significado*, conformando uma consciência alienada na estrutura da atividade.

Os pressupostos teóricos de Marx (2010) acerca da alienação do trabalho contribuíram para a fundamentação de Leontiev acerca do trabalho alienado e a dissociação que tal conformação ocasiona na significação e sentido apropriados pelos sujeitos sociais na estrutura da atividade sob a égide do capital. Leontiev (2021) ilustra a alienação a partir de um momento de trabalho em uma tecelagem. Ao explicitar a relação entre um operário e o conteúdo de seu objeto ao tecer e fiar, ressalta que essa atividade se caracteriza pela relação entre o significado social de fiar ou tecer e o sentido que tem para o sujeito as suas ações de trabalho.

Sabemos que o sentido é determinado pelo motivo da ação, entretanto, o operário, ao tecer ou fiar, o faz não pelas necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas, “para ele o sentido da jornada de trabalho de doze horas não está no fato de que ele tece, fia, fura e assim por diante, mas no fato de que ele é um modo de ganhar o salário que lhe permite comer, ir ao bar, dormir” (LEONTIEV, 2021, p. 170).

O sentido do seu trabalho “para ele mesmo se encerra não nisso, mas no salário pelo qual ele trabalha” (2021, p. 170). Nas relações mercadológicas, o sentido da atividade do operário não é produzir bens para a satisfação das necessidades humanas, mas garantir sua

sobrevivência por meio de um salário. A atividade humana objetivada de forma alienada se reduz às necessidades orgânicas inerentes ao ser humano. Nesse processo, o trabalho humano se *exterioriza* de forma que o trabalhador não se reconhece no conteúdo do seu trabalho.

Não obstante, é importante mencionar que o trabalho alienado não se reduz apenas à esfera da consciência humana. Suas nuances podem ser evidenciadas pela pauperização material e espiritual do trabalhador, “cujo mundo se desvaloriza na proporção direta da valorização do mundo das coisas por ele produzidas. Com efeito, objetivamente o trabalho alienado, ao mesmo tempo em que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria” (SAVIANI, 2012, p. 31).

É oportuno destacar ainda as contradições que advêm no processo de ruptura entre as significações sociais e o sentido pessoal no âmbito da alienação do trabalho sobre a consciência dos indivíduos. Ao produzirem uma discordância “[...] entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou, em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características particulares” (ASBAHR, 2014, p. 269). Como consequência, a consciência dos sujeitos torna-se “desintegrada, fragmentada, alienada”.

Essa relação de alienação que resulta na ruptura entre significados e sentidos sob determinadas condições históricas gera o que é denominado por Leontiev de “inadequação psicológica, da ‘inautenticidade da consciência’” (LEONTIEV, 1978, p. 133 apud ASBAHR, 2014, p. 269). A realidade concreta dos sujeitos e as contradições que emergem da própria vida explicam a necessidade de superação da inadequação psicológica, isto é, a “fragmentação da consciência, pois é a própria vida que se encontra inadequada” (2014, p. 269).

Isso explica, segundo Asbahr (2014, p. 269) porque as contradições da consciência “podem, nesse sentido, gerar processos de tomada de consciência e gerar entre os trabalhadores uma revolta contra a ideologia burguesa e a organização social que produz tal ideologia”. As significações apropriadas pelo sujeito da EJA, portanto, não se constituem em uma relação de causa e efeito, a realidade é dialética, logo as significações sociais são apropriadas de forma criativa, dinâmica e contraditória. É nas situações da vida concreta dos sujeitos que muitas vezes se produzem sentidos que transformam os significados, criando condições de transformação de dada realidade.

O trabalhador-estudante da EJA, inserido em relações sociais mediatizadas pela linguagem e pelo trabalho na produção da vida concreta, apropria-se das significações sociais produzidas pela cultura humana sob condições determinadas. As relações que desenvolvem a

partir da realidade concreta, enquanto significações, contribuem para a constituição da consciência desse ser e sua visão de mundo.

O delineamento dessas questões nos conduz a refletir sobre o caráter social da atividade humana, especificamente as práticas objetivas de produção da vida na atual conformação do capital, suas formas de dominação e os processos de alienação historicamente produzidos. Compreender essas questões a partir da atividade (das atividades de trabalho) dos sujeitos sociais da Educação de Jovens e Adultos, na atribuição de sentidos ao trabalho pelos TEs da EJA, é o desafio que buscamos na construção do conhecimento nessa pesquisa.

Na atribuição de sentidos ao trabalho pelos sujeitos sociais da EJA, devem ser consideradas as condições reais, objetivas que incidem sobre as significações e sentidos atribuídos ao trabalho por esses sujeitos. Nesse contexto, podemos compreender como esses sujeitos atribuem sentidos aos seus trabalhos, como suas atividades são ressignificadas ou não, como a alienação do trabalho incide sobre suas vidas e quais as possibilidades de emancipação humana ou desenvolvimento humano para além das formas de trabalho voltadas exclusivamente para a produção orgânica da vida humana.

Consideramos que tais pontos podem nos levar à compreensão do modo de atuação quanto à atribuição de sentidos ao trabalho e ao próprio trabalhador. Essa relação da significação do trabalho e de si próprio é uma relação dialética entre o individual/social, entre o subjetivo/objetivo e entre o simbólico/concreto em uma perspectiva de totalidade no processo de construção da realidade concreta da qual emergem sujeitos sociais e históricos.

O aprofundamento do conhecimento sobre a realidade concreta das trajetórias de trabalho dos sujeitos da EJA, a partir dos sentidos atribuídos ao trabalho por esses sujeitos sociais, nos conduz a concordar com as observações de Saviani ao indicar que

[...] o educador, o professor, defronta-se com um educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico. Isso significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação (SAVIANI, 2012, p. 42).

Considerando o exposto e à luz da problemática que norteia essa pesquisa ao se propor compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, apresentamos os procedimentos específicos dessa investigação relacionados ao contexto da pesquisa e seus participantes. Serão abordados também os dados primários do questionário socioeconômico proposto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos matriculados no Centro de Ensino Fundamental 316, de Santa Maria – DF.

3.5 Caminhos da pesquisa – contexto, participantes, instrumentos e procedimentos para a produção do conhecimento

De acordo com Duarte, R. (2002, p. 140), “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. Esse lugar que instiga a necessidade de desvelamento do real não se reduz a um espaço físico, mas nele se cruzam relações sociais, permeadas por ações humanas históricas, concretas e em constante transformação.

No percurso construtivo/interpretativo do conhecimento em uma pesquisa, o processo, que resultará na apreensão do concreto pensado, revela-se uma das etapas mais importantes em uma pesquisa. Duarte, R. (2002, p. 140) é enfática nos alertando que, “ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto”.

A partir de Duarte, R. (2002, p. 140), consideramos a descrição do processo de investigação uma etapa de suma importância, pois é por meio dele, por meio “dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar [...]”, que caminhamos para a construção do conhecimento em uma pesquisa em diálogo com as bases teórico-metodológicas que referendam nossa análise.

Dessa forma, os passos que seguem apresentam o contexto, os participantes, os instrumentos e procedimentos para a produção do conhecimento, entendendo que “[...] relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos” (DUARTE, R., 2002, p. 140).

3.5.1 Local da pesquisa, participantes, instrumentos e procedimentos para a produção do conhecimento

Ao delimitarmos o objeto de estudo dessa pesquisa, centrado nos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, o passo seguinte foi a escolha do território social onde seria realizado o trabalho. A minha atuação profissional com estudantes da EJA na

Região Administrativa de Santa Maria – Distrito Federal⁴⁹ foi determinante na escolha do campo de pesquisa. Nessa cidade, no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, lecionei na Educação Básica durante seis anos, atuando com trabalhadores e filhos(as) de trabalhadores em diversas escolas públicas entre os anos de 2005 e 2012.

Selecionamos alguns dados referentes aos indicadores educacionais, por meio do censo escolar⁵⁰ do Distrito Federal, que consideramos relevantes para a compreensão dos dados estatísticos da Educação Pública na Região Administrativa de Santa Maria, sobretudo no Centro de Ensino Fundamental 316, *locus* do nosso trabalho. Não obstante, sinalizamos alguns desdobramentos da pandemia do novo coronavírus na organização escolar do Centro de Ensino Fundamental 316 e suas consequências no redimensionamento das formas de aplicação dos instrumentais propostos na construção desse trabalho.

A região Administrativa de Santa Maria compõe uma das 33 regiões administrativas do Distrito Federal. Santa Maria tem uma população estimada em 128.882 habitantes⁵¹. De acordo com o censo escolar 2020, o Distrito Federal obteve um total de 543.833 matrículas distribuídas em suas 33 regionais de ensino. À Educação de Jovens e Adultos correspondeu um total de 38.212 (7,1%) das matrículas efetuadas. Quando direcionamos nosso olhar para a Região Administrativa de Santa Maria, o *censo escolar* apresenta os seguintes dados para as escolas públicas: um total de 26.072 matrículas efetuadas; desse número, 1.878 (7,2%) correspondem à Educação de Jovens e Adultos distribuídas em cinco escolas; dessas, três são voltadas para o 1º e 2º segmentos (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) e duas atuam no Ensino Médio.

Os dados em questão, obtidos no decurso da pandemia do novo coronavírus, devem ser devidamente contextualizados. Quando comparados ao Censo Escolar 2019, algumas nuances podem ser esclarecidas. Em termos gerais, os dados publicizados referentes à EJA pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) evidenciam um refluxo nas matrículas dos alunos para esse segmento. Embora não tenhamos como foco aprofundar as

⁴⁹ Centrarmos nosso olhar nos indicadores relacionados à Educação Pública na Região Administrativa de Santa Maria, bem como o local da pesquisa, o Centro de Ensino Fundamental 316. Ressalta-se que no primeiro capítulo foram explicitados a construção histórica da cidade e seus indicadores socioeconômicos.

⁵⁰ O *Censo Escolar* é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica no Distrito Federal. Reúne, entre outros, os seguintes dados: cadastro das escolas, número de salas de aula, turmas, matrículas, professores e rendimento escolar. Os indicadores abrangem as diferentes etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional). Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar/>. Acesso em: 24 de jun. de 2021.

⁵¹ Dado quantitativo obtido no site da Codeplan referente à Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Santa-Maria.pdf>. Acesso em: 24 de jun. de 2021.

questões referentes à diminuição das matrículas para essa modalidade de ensino⁵², trazer esses dados é imprescindível para a compreensão da realidade concreta dos estudantes da EJA matriculados no Centro de Ensino Fundamental 316 e os rumos que demos na escolha de nossos instrumentais.

O *censo escolar* 2019 contabilizou um total de 43.434 matrículas efetuadas na Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2020, como já explicitado, foram 38.380, uma queda de 5.054 pessoas inscritas na EJA. Um olhar mais apurado sobre as matrículas realizadas na RA de Santa Maria para a EJA evidencia a redução no número de matrículas e o fechamento de turmas quando comparamos os dados com o *censo escolar* de 2019. Segundo o censo, o ano letivo de 2019 contabilizou 1.138 matrículas no Ensino Médio para a EJA, correspondendo a 24 turmas distribuídas em duas escolas, e 1.071 matrículas em 30 turmas distribuídas em três escolas de Ensino Fundamental.

Os números indicam um total de 2.209 inscrições e a criação de 54 turmas. Por sua vez, os dados do *Censo Escolar* 2020 mostram uma redução considerável nos quadros da EJA na RA de Santa Maria, sendo de 1.878 matrículas e 47 turmas abertas. Uma redução de sete turmas e menos 331 pessoas inscritas na Educação de Jovens e Adultos. Os dados em questão nos conduzem ao *locus* de nossa pesquisa, o Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria.

O Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria⁵³ está localizado na CL 316, Área Especial, Lote “A” do Setor Norte de Santa Maria, tendo como telefone para contato o (61) 3901-6590. Foi inaugurado em 07 de fevereiro de 1994 sob autorização e reconhecimento por meio da Resolução 4.574, de 20/04/1994 – SE/DF, e Portaria 259, de 24/12/2008 – SE/DF. A escola foi fundada com o principal objetivo de atender à demanda da comunidade local, que, assentada no início dos anos 90, vinha dando sinais de crescimento.

A instituição de ensino conta com atendimento nos três turnos⁵⁴: matutino e vespertino – 6º ao 9º ano, e noturno 1º e 2º segmentos (EJA). A distribuição das turmas do

⁵² É importante ressaltar que o refluxo no número de alunos matriculados na EJA, tanto no âmbito da SEDF quanto em diversas regiões do Brasil, encontra uma confluência de explicações, a pandemia do novo coronavírus só acentuou uma situação agravada, dentre outros fatores, pelo abandono das políticas públicas de educação da EJA, resultando no desmantelamento de ações construídas nas últimas décadas, além do congelamento dos gastos em educação. Tais aspectos foram devidamente mencionados ao longo do capítulo que trata da Educação de Jovens e Adultos.

⁵³ Dados obtidos por meio do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pppcef201cresantamaria.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

⁵⁴ Atualizamos os dados referentes à instituição de ensino a partir dos dados do Censo Escolar 2020 e das informações da “lista geral de estudantes e componentes curriculares” - 1º semestre/2021 obtido na secretaria da escola.

noturno está assim estruturada, a saber: 1º segmento com quatro turmas, uma para cada etapa do ensino fundamental (séries iniciais), sendo que as duas primeiras etapas são compostas por turmas multisseriadas.

O 2º segmento é composto por quatro turmas, distribuídas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A estrutura física da escola é composta por 38 salas de aulas. As aulas da Educação de Jovens e Adultos, foco dessa pesquisa, estão organizadas obedecendo às Diretrizes Operacionais da EJA estabelecidas pela SEEDF e atendem ao modelo Alternativo- Presencial somente no 2º segmento.

O quadro comparativo do *censo escolar* referente aos anos de 2019 e 2020, respectivamente, revela que o CEF-316 de Santa Maria tinha um total de 1.361 alunos matriculados e foram abertas 38 turmas. Os alunos matriculados na EJA somavam 369 distribuídos em nove turmas. Em 2020, foram 1.330 matrículas e 38 turmas abertas. Dessas, 371 correspondentes à EJA, com a abertura de oito turmas.

Os dados mostram um leve aumento no número de inscrições no noturno, mas o fechamento de uma das turmas. Para o primeiro semestre de 2021, verificamos, por meio da “lista geral de estudantes e componentes curriculares”, documento obtido na secretaria da escola, que a EJA permanece com oito turmas abertas, mas com uma redução no número de matrículas.

Segundo o documento, nesse semestre, constam 282 alunos⁵⁵ inscritos, sendo 78 matrículas efetivadas no 1º segmento e 205 no 2º segmento. Os dados em questão situam o CEF – 316 no âmbito do *Censo Escolar* do Distrito Federal nos anos letivos de 2019 a 2021, mas, sobretudo, revelam uma política de esvaziamento dessa modalidade de ensino. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que abrigava a EJA, pelo Governo Federal, logo em 2 de janeiro de 2019, é um sinal inequívoco da política de desmonte e esvaziamento da EJA. A esse quadro, soma-se o contexto da pandemia, que trouxe um agravamento dessa conjuntura, somado a uma situação de desalento social e econômico sem precedentes.

O Sindicato dos Professores das Escolas Públicas do DF (SINPRO) tem discutido o esvaziamento da EJA e o fechamento de turmas com a sociedade civil (TERRIBILI, 2021). Em uma audiência pública realizada em abril, o Sinpro trouxe alguns números sobre a

⁵⁵ É importante mencionar que, na lista geral de alunos matriculados na EJA, no primeiro semestre de 2021, não há uma diferenciação entre novas matrículas para o período e renovação automática de matrículas do ano letivo anterior. Quando da aplicação dos instrumentais, verificamos que muitos estudantes, apesar de estarem inscritos na EJA, tinham abandonado a escola.

redução das turmas de EJA no DF. “De 2019 para cá, o número de turmas caiu de 28 para 26 na Ceilândia e de 44 para 8 em São Sebastião, por exemplo” (TERRIBILI, 2021, on-line, s/n).

Em um contexto mais amplo, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgados em 2019, revelam que, em uma década, o país perdeu um terço das escolas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (MORENO, 2019). Em 2009, eram 37.334 escolas nessa modalidade de ensino. Em 2019, a oferta foi reduzida para 24.658 escolas. A gravidade dessa situação pode ser mensurada quando compreendemos que a queda na oferta não está relacionada ao aumento da escolarização dos adultos. Os números do IBGE/PNAD 2019 explicitam que, dos 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, cerca de 10,1 milhões (20,2%) não completaram alguma das etapas da educação básica (BRASIL, 2020a).

Trazer essas questões para o contexto da construção de nossa pesquisa revelou-se uma imposição da realidade. Durante o processo de investigação, o número de matriculados no CEF-316, bem como outros fatores decorrentes do contexto da pandemia, foi determinante na reorganização dos instrumentais propostos e seu alcance junto aos sujeitos dessa pesquisa. Contextualizado esse quadro geral, seguimos delimitando os participantes da pesquisa e os caminhos que possibilitaram a escolha dos procedimentos e instrumentos na construção do conhecimento.

3.5.2 O campo de pesquisa no contexto da pandemia: desafios impostos para alcançar os sujeitos da EJA

O panorama que emergiu em nosso país em meados de março de 2020, em virtude da pandemia do novo coronavírus, redimensionou nossa ida a campo, impondo-nos novos desafios na construção do conhecimento. A fácil disseminação do vírus impôs a adoção de uma série de medidas de isolamento social. As medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública trouxeram diversas determinações sanitárias que reorganizaram todas as esferas da vida.

A educação formal passou a existir longe do seu espaço físico e coletivo. As unidades escolares precisaram se adaptar para que houvesse a continuidade no ensino. A forma encontrada no Distrito Federal foi a adesão ao ensino remoto (BRASIL, 2020b), que passou a demandar das instituições uma série de adaptações no processo de ensino-aprendizagem, de modo a manter um fluxo de atividades não presenciais para cumprimento de carga enquanto durasse a emergência pandêmica.

No campo da pesquisa, o desafio para a viabilização de nossos instrumentais se tornou uma tarefa hercúlea. É preciso compreender que sobre o sujeito da EJA há uma história de exclusão da qual a escola formal é apenas uma de suas expressões. Essa exclusão carrega marcas profundas de invisibilidade e tem sua gênese na formação social e econômica erigida historicamente em nosso país.

Fundamentar essa premissa nos leva ao entendimento de que os sujeitos da EJA não estão dentro do fluxo regular de ensino. Acessar esse coletivo social já esbarraria, em tempos de normalidade, em uma série de obstáculos, dentre eles, o afastamento escolar e o próprio silêncio de um segmento social que não é visto nem mesmo nas políticas públicas de inclusão educacional, ou a EJA não existe/resiste tentando ganhar mais espaço dentro das políticas públicas de educação?

Arroyo (2005, p. 10) nos ajuda a compreender o olhar e o trato dado à Educação de Jovens e Adultos nas últimas quatro décadas, sinalizando que ela se situa no lugar dos “que podem menos e também obtêm menos”. Para Arroyo, com o qual concordamos:

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais (ARROYO, 2005, p. 221).

A busca pelo sujeito de nossa pesquisa, dentro do contexto da pandemia, revelou os limites de inclusão nas propostas criadas para manter o fluxo escolar por meio do ensino remoto. A pandemia escancarou os limites de vida para milhões de pessoas que não tiveram a opção de ficar em casa, pois era necessário sobreviver numa contradição em si, levando-se em consideração o perigo do vírus.

Essa particularidade foi uma realidade na vida dos sujeitos da EJA. O trabalho transpassa as múltiplas esferas da vida desses sujeitos como forma de sobrevivência diária. O trabalho vem primeiro na vida daqueles que estão inseridos nessa modalidade de ensino. Todas essas questões espraiaram-se sobre a Educação de Jovens e Adultos, impondo novos limites para manter os trabalhadores-estudantes dessa modalidade de ensino minimamente no fluxo escolar.

No âmbito de nossa pesquisa, foi imperativo construir caminhos para alcançar os sujeitos da pesquisa. Os caminhos metodológicos que construímos visando encontrar os sujeitos da pesquisa passaram pelo reordenamento dos instrumentais, a partir do acesso nas plataformas digitais. A transferência das ferramentas para os aplicativos digitais, no entanto,

não resolveu a questão, pelo contrário, reduziu nosso alcance exponencialmente. A sensação de paralisia tomou conta do processo nessa etapa. Respiramos, foi necessário a pesquisadora se ressignificar a partir da realidade concreta apresentada, entendendo que o processo de produção do conhecimento se dá nesse embate.

O primeiro passo foi apreender as determinações que a pandemia nos colocou, pois teríamos como compreender e ajustar os instrumentais para as condições materiais que nos foram apresentadas. Tendo clareza dos limites impostos, a inclusão digital dos sujeitos da EJA foi um dos determinantes do qual não podíamos fugir, merecendo um aprofundamento dessa questão no processo da pesquisa de campo. A inclusão digital foi apenas um dos desafios colocados na vida e na rotina dos estudantes da EJA. Ao situarmos os sujeitos histórica e socialmente na construção do processo de pesquisa, a partir do contexto da pandemia, buscamos evidenciar os limites e desafios que se apresentaram na ida a campo.

O nosso primeiro contato com o campo de estudo ocorreu antes do advento da pandemia. Em meados de junho de 2020, demos os passos iniciais na pesquisa empírica. A entrada no campo de estudo foi direcionada a partir da questão orientadora dessa pesquisa, ao buscar compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA. A ida a campo possibilitou obter informações pertinentes ao funcionamento da instituição escolar e à rotina pedagógica voltada para a EJA, aspectos que contribuíram para os primeiros apontamentos sobre a delimitação dos sujeitos participantes da pesquisa e na escolha dos instrumentais.

O processo de construção do conhecimento não é estático e nem isolado do contexto social, logo estará sujeito às determinações que se apresentam a todos os envolvidos nesse processo. A pandemia ressignificou o campo de pesquisa e os sujeitos da pesquisa. Freitas (2002, p. 26) contribui no entendimento do contexto dessa pesquisa ressaltando que “resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo.”

A realidade nos apresentou uma nova forma de ida a campo, mediada pelo uso de tecnologias que contribuíram para quebrar a barreira da distância física da escola e que nos aproximou dos trabalhadores-estudantes da EJA. Nesse processo de construção, reorganização e limites que se apresentaram, buscamos caminhar à luz dos nossos referenciais teórico-metodológicos, objetivando compreender o fenômeno e as determinações presentes nos sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos sociais da EJA.

A partir de tais considerações, definimos pela elaboração de dois instrumentos de coleta de dados – questionário e entrevista. O percurso construtivo/interpretativo de nossa

pesquisa abrangeu duas etapas, a primeira, por meio da aplicação de um questionário socioeconômico, objetivando traçar o perfil dos sujeitos da EJA. A segunda etapa contou com uma entrevista semiestruturada, realizada por meio da plataforma do *Google Meet*, onde foram realizadas sete entrevistas com os trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos pelos estudantes do 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos matriculados no segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021. Os critérios de inclusão na pesquisa obedeceram aos seguintes condicionantes: estudantes maiores de 18 anos e que exercessem qualquer atividade laboral remunerada, formal ou informalmente.

Em relação aos participantes da pesquisa, foram observados os seguintes princípios: a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos, a proteção à sua identidade, o respeito e a honestidade com eles, a explicitação de todas as condições do estudo e a autenticidade no registro das informações e na apresentação dos resultados de acordo com os princípios éticos estabelecidos nas resoluções CNS nº 510/2016 e CNS nº 466/2012 e na Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), vinculado ao Instituto Federal do Goiás (IFG). Como uma das decorrências desse processo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice C) foi elaborado na intenção de garantir aos partícipes do estudo os princípios prescritos na Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Tanto o CEP/IFG quanto a banca de qualificação sugeriram modificações no projeto original. O comitê solicitou uma readequação do calendário de pesquisa, condicionando a ida a campo após a análise e aprovação do projeto pelo CEP/IFG. Por sua vez, a banca sugeriu mudança no título da pesquisa. As sugestões foram prontamente aceitas.

Mesmo com a aprovação do projeto de pesquisa, outras modificações foram necessárias, adequando os instrumentais de análise às determinações de proteção sanitária. Dessa forma, as proposições dos instrumentais (questionário e entrevistas) foram realizadas nos ambientes virtuais do *Google*. O questionário foi elaborado no *Google Forms* e disponibilizado aos sujeitos da pesquisa pelo aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), por meio dos grupos de turmas da EJA organizados pela instituição de ensino. O questionário continha em sua estrutura inicial o TCLE com informações sobre a

justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos, além das garantias éticas de proteção ao sigilo dos sujeitos da pesquisa.

A participação no questionário estava condicionada ao aceite do termo. Utilizamos esse mecanismo como o protocolo para a participação nos dois instrumentais. Ressalta-se que os participantes poderiam salvar o TCLE como comprovante digital do documento. A proposição de entrevistas, segunda etapa da pesquisa, foi realizada na sala virtual do *Google Meet* de forma individualizada, contemplando até 30% dos estudantes que respondessem ao questionário. O roteiro da entrevista foi composto por blocos temáticos em consonância com os objetivos específicos de nossa investigação (Apêndice D)

3.5.3 Operacionalização da pesquisa e o contato com os participantes

Em diálogo com os objetivos específicos desse trabalho, em 11 de janeiro de 2021, foi disponibilizado na plataforma *Google Forms* o questionário de pesquisa (Apêndice E) . Por meio desse instrumental, buscamos traçar o perfil dos estudantes da EJA no Centro de Ensino Fundamental – 316. Todo o processo só foi possível por meio da mediação da referida escola. A escola disponibilizou o link com o TCLE e a proposição do questionário para todas as turmas da EJA, com informações preliminares do projeto de pesquisa.

Essa primeira etapa mostrou os desafios que tínhamos que superar para a realização da pesquisa empírica. O instrumental foi disponibilizado na última semana do semestre letivo por meio dos grupos de aplicativo do *WhatsApp* criados pela escola. Esse aplicativo se tornou o principal meio de contato da instituição com os estudantes da EJA. Durante a última semana de aula, entre os dias 11 e 23 de janeiro de 2021, um total de 17 estudantes tinham acessado o link do *Google Forms*. Durante os dois meses seguintes, não houve qualquer acesso ao questionário. As férias escolares em fevereiro e as poucas matrículas na EJA no mês de março caracterizaram o período. Com a mediação da supervisão escolar, durante o mês de maio, o questionário voltou a ser preenchido.

Entre 15 de abril e 31 de maio, quatro estudantes aceitaram participar da pesquisa. Após quase três meses com o instrumental aberto, 20 pessoas haviam acessado o questionário no *Google Forms*. De posse dessas informações, iniciamos o processo de tabulação dos dados. Como primeiro passo, foi verificado quais estudantes se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa.

Constatamos que dois estudantes não aceitaram participar da pesquisa; cinco, apesar de responderem parcialmente ao questionário, não se identificaram, e seis estudantes não se

enquadravam nos critérios de inclusão, a saber: questionário respondido por uma menor de idade, duas pessoas aposentadas, um professor e dois estudantes desempregados. Após essa análise preliminar, tínhamos sete questionários válidos. Esse número, muito abaixo do esperado, obrigou-nos a permanecer com o instrumental aberto e a tentar encontrar formas para alcançar o estudante da EJA.

Contatamos novamente a escola e solicitamos mais uma vez a necessidade de compartilhamento do link, o reforço na explicação do instrumental e esclarecimentos preliminares sobre a pesquisa. Foi enviado para a supervisão pedagógica o nome de todos os participantes da pesquisa até o momento. Pedimos a lista geral de todos os estudantes matriculados no primeiro semestre letivo de 2021.

Em 17 de maio, recebi a lista com o número de contato dos respondentes do questionário. Em 21 de maio, recebi a lista geral de alunos matriculados na EJA para o semestre letivo. O contexto de ausências, consequência direta de um conjunto de fatores que encontram na pandemia o seu fundamento, mas que por si só não responde às determinações que a realidade material apresentava para a pesquisa de campo proposta, deve ser analisado, pois redimensionou os instrumentais do projeto de investigação em curso.

Os dados que buscamos traçar por meio do perfil dos trabalhadores-estudantes da EJA revelaram muito mais que um dado objetivo. A proposição do instrumental trouxe consigo a realidade concreta da exclusão digital que incide sobre essa modalidade de ensino, que se agravou e se desnudou no contexto da pandemia. Seus efeitos são de ordem estrutural. A falta de recursos e políticas de inclusão digital não surgiu na pandemia, mas, com certeza, extrapolou em seu decurso.

A própria Secretaria de Educação do Distrito Federal encontrou limites claros para a viabilização do ensino remoto pelas plataformas virtuais. Na outra ponta, um número considerável de estudantes mantinha contato com a escola somente via grupos de *WhatsApp*, por meio dos quais compartilhava atividades e informes gerais da escola. Para os estudantes sem acesso às plataformas virtuais, a escola disponibilizou atividades impressas e entregues pela coordenação pedagógica. A perspectiva da suplência, nesse contexto, foi reforçada com a disponibilização de material impresso sem o suporte efetivo do professor.

A realidade que emergiu sobre a rotina do Centro de Ensino Fundamental – 316 de Santa Maria, na pandemia de Covid-19, detalha um cenário de exclusão de alunos e os limites do ensino remoto durante a pandemia. A pesquisa “Alfabetização em Rede”, que reúne 29 universidades do Brasil e contemplando 14.730 docentes da Educação Básica em 18 Estados do país, informa que, “para 71,58% das professoras entrevistadas, a sala de aula na pandemia

se reduz à tela de um celular com formação de turmas no *WhatsApp*” (NETTO, V., 2021, on-line, s/n).

Outros fatores de ordem econômica somam-se a esse cenário. Para a coordenadora nacional da pesquisa, Maria Socorro Nunes, “o uso do *WhatsApp* é um indício da precariedade de condições de conectividade, tanto dos estudantes quanto das próprias professoras” (apud NETTO, V., 2021, on-line, s/n). Consideramos que trazer essas questões é fundamental para situar os trabalhadores-estudantes da EJA dentro dos limites de classe que acompanham historicamente esse segmento social.

O processo em questão expôs situações latentes da desigualdade social e suas expressões. A exclusão digital é uma dessas marcas que incidem sobre os trabalhadores-estudantes da EJA. Couto, Couto e Cruz (2020, p. 210) nos ajudam a compreender esse contexto, ressaltando que as desigualdades sociais também são acompanhadas pela exclusão digital. “No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável. As desigualdades no acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais”.

Os autores explicitam que os desafios para a inclusão digital ainda são imensos no país. Ao trazerem dados da pesquisa TIC Domicílios (2019), ressaltam que “enquanto 92% da classe média está conectada, apenas 48% da população de baixa renda, Classes D e E, têm algum tipo de acesso à Internet, quase sempre via celular”. O cenário dos limites vividos por estudantes, professores e todo o corpo institucional da escola não poderia estar separado de nossa investigação. Ela parte do concreto e de suas determinações. Nesse sentido, optamos por tentar minimizar os efeitos dessa conjuntura. Como alternativa, por meio da lista geral de alunos fornecida pela escola, em 22 de maio, passamos a entrar em contato diretamente com os estudantes da EJA e convidá-los para participar da pesquisa.

O processo encontrou muitos empecilhos. A seleção realizada pela lista obedeceu a um único critério preliminar, escolher estudantes maiores de 18 anos. A partir desse pressuposto, passamos a fazer ligações para os números de contato. Seguimos um protocolo: apresentávamos a pesquisadora como professora da SEDF, explicávamos que o número de contato foi disponibilizado pela escola e, por fim, perguntávamos ao estudante se poderíamos conversar naquele momento.

Depois das apresentações, era perguntado se o estudante trabalhava com alguma atividade remunerada para seu sustento, esse foi o segundo critério de inclusão. Dependendo da resposta, seguíamos com as apreciações da pesquisa, detalhando aspectos importantes

referentes ao TCLE e ressaltando a proteção ao sigilo do estudante e a importância de sua participação no trabalho. Foram contatados 12 estudantes⁵⁶, desses, quatro estavam dentro dos critérios de inclusão da pesquisa. Quatro estudantes não responderam às ligações, dois não moravam mais em Brasília e dois não estavam estudando e/ou trabalhando, apesar de matriculados.

Para os quatro participantes, foi solicitado que entrassem no link que enviei pelo *WhatsApp* pessoal deles. Verifiquei que, apesar do aceite no TCLE, os participantes não respondiam ao questionário. Alguns relataram dificuldade, falta de tempo, e um em particular me relatou que não sabia como usar o celular. Resolvemos essa questão trazendo as perguntas do questionário para dentro das entrevistas.

O processo de aplicação do questionário foi finalizado em 08 de junho de 2021, tendo um total de 28 acessos na plataforma do *Google Forms* e 11 questionários validados dentro dos critérios de inclusão da pesquisa. As discussões elencadas contribuíram para o entendimento do processo de operacionalização da pesquisa e o consequente contato com os participantes. Seguimos pontuando o que os dados nos revelam sobre o perfil dos sujeitos da EJA.

A opção pelo questionário, nessa primeira etapa da pesquisa, é justificada pela necessidade de informações gerais do perfil pessoal e profissional dos sujeitos. O questionário buscou identificar as seguintes informações: aspectos socioeconômicos dos estudantes que englobaram informações como: sexo, idade, estado civil, quantidade de filhos, residência, série.

Além de questões relacionadas ao mundo do trabalho, tais como renda, local de trabalho, tempo de trabalho, como também aspectos que relacionavam trabalho/educação, o conjunto das informações buscou dialogar com os objetivos específicos da pesquisa. De posse dos 11 questionários⁵⁷, iniciamos o processo de tabulação dos dados, do quais extraímos algumas informações preliminares que contribuíram para a compreensão do perfil dos sujeitos da EJA.

A tabulação dos dados indica uma variação na quantidade de respostas realizadas pelos sujeitos da pesquisa. Os dados preliminares evidenciaram uma série de empecilhos

⁵⁶ É oportuno esclarecer que, mesmo com a lista geral dos estudantes, não tínhamos condições de tempo e saúde para ampliar a busca dos sujeitos da EJA. O processo era demorado e ultrapassava os limites que tínhamos para desenvolver nosso trabalho. Levando-se em consideração esses condicionantes, optamos por buscar 12 estudantes para compor a pesquisa. É bom lembrar também que o processo não é rígido. Entre o primeiro contato até a entrevista, foram necessárias muitas ligações e a construção de laços de confiabilidade com os sujeitos.

⁵⁷ As respostas dos quatro últimos participantes realizadas nas entrevistas foram somadas na tabulação dos dados do questionário.

relacionados ao uso do *Google Forms* por meio do instrumental. Consideramos que as dificuldades se justificam pela pouca familiaridade dos estudantes com o aplicativo do Google e/ou com o instrumental proposto.

Além dessas, problemas de outra ordem foram sentidos relacionados sobretudo à interpretação do comando das perguntas. Somam-se a essas questões dificuldades com o uso da internet de forma geral. Muitos participantes contaram com o auxílio de filhos e parentes para acessar o questionário na plataforma e no *Google Meet* na segunda etapa. Em virtude dessas intercorrências, pontuaremos o total de respostas, que variarão de acordo com o bloco de perguntas.

As primeiras constatações da pesquisa indicam que o perfil do trabalhador-estudante da EJA que respondeu ao instrumental é composto em sua maioria pelo sexo feminino (sete mulheres e quatro homens). A faixa etária dos respondentes varia entre 19 e 49 anos de idade. Os participantes da pesquisa estavam matriculados em diferentes etapas do 2º segmento da EJA e apenas dois estudantes nas etapas iniciais do 1º segmento responderam à pesquisa.

Com relação à raça/etnia, obtivemos oito respostas. Cinco estudantes se dizem pardos, um branco e dois se declararam “moreno”. A grande maioria dos respondentes nasceu em Brasília (seis respostas) e três responderam em outras unidades da federação. A quase totalidade dos estudantes vive na RA de Santa Maria e apenas um tem como residência a cidade de Valparaíso-GO.

Quanto ao estado civil, foram dez respondentes, seis se dizem solteiros, três casados, e um divorciado. A grande maioria dos pesquisados possui filhos, dos 11 respondentes apenas um indicou não ter filhos. A descrição dos dados revelou importantes pontos que constituem a realidade de trabalho e estudo dos sujeitos da EJA matriculados no CEF-316. Os participantes recebem em média um salário mínimo e a renda média da família varia entre um e três salários.

Oitos respondentes trabalham com carteira assinada e três são autônomos. Na intenção de visualizar os sujeitos, organizamos um quadro com informações referentes ao perfil socioeconômico e educacional dos participantes, contribuindo para uma visão mais ampla do objeto de nossa pesquisa. O quadro apresenta uma síntese da ocupação atual, a escolaridade, composição familiar, renda, trabalho formal ou informal e com quantos anos começou a trabalhar.

Quadro 1 – Quadro socioeconômico dos trabalhadores-estudantes do Centro de Ensino Fundamental – 316 de Santa Maria – DF.

Sujeito	Série	Ocupação atual	Composição Familiar (filhos)	Rendimento	Trabalha com carteira assinada	Com quantos anos começou a trabalhar
TE1/42anos	7º ano	Diarista	4 filhos	1.045,00	Não	Sete anos
TE2/29anos	8º ano	Motorista	1 filho	1.300,00	Sim	Seis anos
TE3/36 anos	6º ano	Auxiliar de serviços gerais	3 filhos	1.400,00	Sim	Antes dos 14 anos
TE4/44 anos	6º ano	Diarista	3 filhos	1.200,00	Sim	Entre 14 e 16 anos
TE5/49 anos	2ª série	Auxiliar de serviços gerais	3 filhos	1.350,00	Sim	14 anos
TE6/41 anos	1ª série	Cozinheiro	1filho	Não respondido	Sim	Sete anos
TE7/37 anos	6º ano	Monitora	4 filhos	1.100,00	Sim	11 anos
TE8/22 anos	8º ano	Entregador de delivery	Sem filhos	1.000,00	Não	Entre 14 e 16 anos
TE9/19 anos	7º ano	Faxineira	1 filho	1.000,00	Não	Entre 14 e 16 anos
TE10/33 anos	8º ano	Auxiliar de serviços gerais	2 filhos	1.100,00	Sim	18 anos
TE11/42 anos	7º ano	Auxiliar de serviços gerais	3 filhos	1.115,00	Sim	Entre 14 e 16 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Notas: Os quadros destacados compõem os trabalhadores-estudantes que participaram da segunda etapa da pesquisa realizada por meio das entrevistas.

Quando perguntado ao sujeito da EJA com quantos anos começou a trabalhar, as respostas correspondem a uma marca histórica que acompanha essa modalidade de ensino e que responde em muitos aspectos aos percursos de trabalho e educação que caracterizam esses trabalhadores-estudantes. Para três respondentes, antes dos 14 anos; quatro respondentes, entre os 14 e 16 anos; três respondentes, entre 17 e 18 anos, e uma respondente, após os 18 anos. A jornada de trabalho dos sujeitos da pesquisa variava entre oito e 12 horas de trabalho. Quatro respondentes disseram trabalhar entre oito e dez horas; três respondentes, oito horas; um respondente (dez e 12 horas) e um respondente trabalha em horários variados, pois depende da demanda da solicitação de pedidos pelo *Delivery*.

Levando em consideração as trajetórias de trabalho dos sujeitos da EJA, foi solicitado aos trabalhadores-estudantes que indicassem o grau de importância, em um conjunto de cinco motivos, que os levam a trabalhar. Em uma escala numérica que variava de zero a cinco, nove respondentes caracterizaram como importância (5) o motivo de “ajudar nas despesas de casa” e “sustentar a minha família”. “Ser independente” e “adquirir experiência” também aparecem como prioridades (4 e 5) nos motivos que os impulsionam ao trabalho, e o item “custear/ pagar meus estudos” aparece com um indicativo mediano entre dois dos respondentes e prioridade (4) para dois participantes.

Foi a partir desses dados que visualizamos as primeiras informações que serão consideradas nas análises posteriores desse trabalho. Entendemos que essas informações são fundamentais para a compreensão da realidade de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA, pois apontam para um quadro geral preliminar que será aprofundado na proposição de entrevistas com vistas à compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

3.5.4 Segunda etapa da pesquisa de campo: entrevistas e formação dos núcleos de significação

A escolha pelas entrevistas partiu do entendimento de que esse instrumental possibilita apreender como os sujeitos percebem e significam suas vidas a partir das relações sociais, históricas e dinâmicas que se estabelecem no interior de determinado grupo. Zanette (2017, p. 163) ressalta que a proposição de entrevista “favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre determinado fato”. Ao responder a uma questão, o sujeito fala e ouve o que diz. “Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve”.

González Rey (1999 apud FREITAS, 2002, p. 136), com o qual concordamos, afirma que, “numa pesquisa de perspectiva qualitativa, deve-se compreender o instrumento como um meio que serve para induzir a construção do sujeito. Assim, ele não constitui uma via direta para a produção de resultados finais, e sim um meio para a produção de indicadores”. A partir dos respectivos autores, a segunda etapa dessa pesquisa, por meio da proposição de entrevistas, selecionou todos os trabalhadores-estudantes do Centro de Ensino Fundamental 316 que participaram da primeira etapa desse processo investigativo.

Considerando os critérios de inclusão da pesquisa e em sintonia com os nossos objetivos específicos, contatamos, por meio de telefone móvel, os 11 respondentes do questionário. A aproximação entre os sujeitos da pesquisa seguiu o mesmo protocolo descrito na primeira fase. Nessa segunda etapa, quatro estudantes foram excluídos da proposição de entrevistas. Dois respondentes encontravam-se com o número de celular desligado. Um outro respondente, apesar de aceitar o convite para a entrevista, não apareceu na sala virtual do *Meet*. Situação ocorrida em três ocasiões.

Na última exclusão, o respondente participou da entrevista pelo *Meet*, mas, por problemas técnicos, não conseguimos gravar a entrevista. Tentamos durante dez dias refazer a entrevista, mas não obtivemos êxito no processo de convencimento do participante. Nessa segunda etapa, para transpor a barreira da distância entre os sujeitos, lançamos mão da sala virtual do *Google Meet*. O processo de agendamento das entrevistas obedecia sempre à disponibilidade de tempo do sujeito da EJA. Observado o horário de trabalho e as aulas do noturno, buscamos adequar a entrevista para os fins de semana ou dia de folga do trabalhador-estudante.

A proposição das entrevistas ocorreu entre os dias 19 de maio de 2021 e 06 de junho de 2021. O processo de entrevista contou com alguns percalços, principalmente relacionados à dificuldade de acesso da internet, habilidade com o aplicativo, aspecto que levou uma das entrevistas a ser realizada por meio de uma ligação telefônica. Todos os participantes foram solícitos e, em apenas uma situação, o nervosismo do participante ficou mais aparente.

Apresentado o cenário geral de constituição da proposição das entrevistas, demos início às conversas com sete trabalhadores-estudantes da EJA, a partir de um roteiro previamente elaborado em torno de três eixos temáticos estruturados em diálogo com os objetivos específicos de nossa pesquisa. Buscamos apreender das falas dos sujeitos da EJA as funções e papéis que desempenham no mundo do trabalho, suas trajetórias de trabalho e seus impactos na formação escolar, a partir de tais questões, compreender como o sujeito da EJA atribui/constitui sentidos aos seus trabalhos dentro da sociabilidade capitalista.

Ao buscarmos apreender os sentidos atribuídos ao trabalho explicitados na proposição das entrevistas, partimos da concepção de um sujeito “constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301). É na produção da vida, nos percursos de trabalho que marcam os sujeitos sociais da EJA, que as diversas expressões da atividade humana ganham sentido próprio, expressando a singularidade construída a partir das significações sociais que emergem da relação indissociável entre o social e o individual.

A proposição das entrevistas tem por finalidade compreender as falas dos trabalhadores-estudantes não como um processo descritivo, estático e de narração de um fato, mas como resultado de uma construção dos sujeitos, em que o indivíduo “na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual [...]”, isto é, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Para isso, é imprescindível apreender as mediações constitutivas desse sujeito inserido nas relações de produção capitalista, “saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (2013, p. 303).

A partir das percepções e das formas como os sujeitos da EJA compreendem seus trabalhos, seus percursos de vida que caracterizam as idas e vindas entre trabalho e educação, incluindo a perspectiva de uma futura formação profissional que o retorno à educação formal pode proporcionar, objetivamos nos “apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela sua unicidade histórica e social, revelação das suas possibilidades de criação” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305).

Dentro desse percurso construtivo de interação entre sujeitos da pesquisa, emergirão dados que podem indicar as múltiplas determinações que atuam sobre os sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, revelando motivos, necessidades e interesses que orientam os movimentos de ação dos sujeitos da EJA, mesmo quando estes não têm consciência dos processos que envolvem sua ação no mundo. É importante sinalizarmos, como ressaltam Aguiar e Ozella, o quão difícil é a apreensão dos sentidos, pois esses não se apresentam na aparência do fenômeno investigado. Por isso, a apreensão dos sentidos

não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

O caminho que nos conduz à tarefa de compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos trabalhadores da EJA nos levou para um procedimento de análise qualitativa em que caminhamos do empírico para o interpretado, processo esse estruturado a partir da organização dos indicadores para a construção dos núcleos de significação.

3.5.5 Análise qualitativa dos dados e o processo de organização dos núcleos de significação

Na metodologia de análise, recorreremos à proposta de núcleos de significação, cujo processo de apreensão dos sentidos se faz a partir da sistematização de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Esse procedimento de análise dos dados se orienta em uma abordagem sócio-histórica, tendo por base os fundamentos do materialismo histórico-dialético.

A escolha do procedimento de análise nessa investigação surgiu durante a proposição das entrevistas por entendermos que tal proposta busca apreender das falas dos sujeitos uma articulação com as múltiplas expressões que configuram os significados e sentidos construídos, atribuídos, negados ou ressignificados na atividade que permeia a produção da vida, constituindo os sujeitos sociais.

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61) esclarecem que, “para que possamos, portanto, nos apropriar das significações, necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento”. Destarte, a organização dos dados foi estruturada, segundo Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), a partir de três etapas: o levantamento dos pré-indicadores por meio das leituras flutuantes, a fase de aglutinação desse material e, finalmente, o estabelecimento dos núcleos de significação.

Aguiar e Ozella (2013, p. 308) afirmam que o processo de formação dos núcleos de significação se inicia com leituras flutuantes das transcrições das falas expressas pelos sujeitos. Deve-se “partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui (sic)”.

Dessa forma, a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca na análise de constituição do sujeito. Após a transcrição das entrevistas, foram realizadas diversas leituras de todo o material. Esse processo permitiu a familiarização e apropriação das palavras com significado, isto é, as palavras que mais apareciam, incluindo frases, conteúdos temáticos e expressões que se destacaram das falas dos sujeitos da EJA.

Por meio de diversas leituras flutuantes do material, organizamos os pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Nessa fase de análise, a palavra com significado foi organizada pela “[...] maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância

ênfatisada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

O percurso analítico de aglutinação dos elementos pré-índicadores de sentido foi realizado com cada participante da entrevista compondo um quadro amplo de palavras com significado que refletem a análise do social. A passagem da análise individual para a coletiva na busca dos núcleos de significação ocorreu a partir da elaboração de todos os indicadores presentes nas falas dos sete entrevistados, compondo os núcleos de significação.

Após o levantamento dos pré-índicadores, caminhamos ainda em uma fase empírica de apreensão dos significados. Nessa etapa, realizamos a articulação dos pré-índicadores na abstração dos indicadores constitutivos de sentidos. O procedimento segue “os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articular os pré-índicadores, se efetua por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-índicadores)” (AGUIAR; SOARES; MACHADO 2015, p. 67).

Chegamos ao terceiro momento do procedimento, denominado construção dos núcleos de significação. Nessa etapa, segundo os autores, o momento é mais especificamente

voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (AGUIAR, SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

O processo de aglutinação dos indicadores e de apreensão dos núcleos de significação possibilitou um olhar amplo, compondo um quadro coletivo em que partimos do singular para o universal e do todo para o particular, buscando a coerência de todo o processo. Para as autoras, na apreensão dos núcleos de significação, a superação da pseudoconcreticidade ocorrerá por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que emergem da realidade histórica na qual estão inseridos os sujeitos.

Na inferência e sistematização dos núcleos de significação, foram retomados os critérios de “semelhança, complementaridade e contraposição” dos conteúdos temáticos que constituem cada um dos indicadores inferidos na segunda etapa, num processo “em que as partes devem ser novamente integradas ao todo que as constitui e é por elas constituído” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

Colocados esses pontos orientadores, apresentamos a seguir o processo de nuclearização realizado a partir das aglutinações dos indicadores presentes nas sete entrevistas

que buscaram apreender os modos de ser, viver e compreender a produção da vida material e simbólica presente nos sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A partir da organização das entrevistas, abstraímos os indicadores de sentidos em diálogo com os objetivos desse estudo. Como consequência, na etapa seguinte, no processo de síntese das falas, construímos quatro núcleos de significação:

- O viver e sobreviver: marcas do trabalho nos percursos de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA;
- Modos de ser do(a) trabalhador(a) da EJA;
- Percursos entre trabalho e escola – marcas sociais dos sujeitos da EJA
- Trabalhadores-estudantes e seus saberes do trabalho como premissa para uma formação humana e emancipadora

Quadro 2 – Sistematização e inferência dos indicadores em núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
1. Trabalho como esforço pessoal/determinação 2. Sustento/sobrevivência 3. Trabalho como primeira necessidade 4. Autonomia possibilitada pelo trabalho 5. Primazia do trabalho/ resposta às necessidades 6. Trabalho é dignidade 7. Possibilita uma vida melhor com dignidade 8. Relação mediada pela utilidade 9. Trabalho, uma imposição necessária à sobrevivência 10. Atividade prazerosa que requer muito tempo 11. Trabalho necessário à sobrevivência 12. Atividade que possibilita o sustento da família 13. Centralidade do trabalho na vida 14. Possibilidade de autonomia e independência 15. Segurança advinda do salário 16. Relação prazerosa com o trabalho 17. Sem o trabalho não se é ninguém 18. Sobrevivência diária – jornada de trabalho árdua 19. Remuneração no final do mês 20. Perspectiva de melhoria de vida – fazer planos 21. Realizado/satisfeito ao suprir uma necessidade 22. Instabilidade no emprego e o conseqüente adoecimento	1) O viver e sobreviver: marcas do trabalho nos percursos de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA

Continua

Continuação

Indicadores	Núcleos de Significação
25. Crescimento 26. Consciência das condições extenuantes de trabalho 27. Ser reconhecido como trabalhador a partir da função desempenhada 28. Ser correto, disciplinado; não ser visto como um vagabundo 29. Predisposição ao trabalho 30. Trabalho como necessidade de sobrevivência 31. Satisfação advinda da prática e facilidade na execução de tarefas 32. Trabalho como necessidade de sobrevivência 33. Sentimento de realização/ estranhamento 34. Identificação no trabalho mediada pela experiência 35. Identificação pela colaboração em equipe 36. Ama trabalhar cuidando de crianças 37. Função com diversos papéis inscritos no setor de serviços 38. Ser determinado e capaz de realizar determinada atividade 39. Sujeito comprometido e obediente	2) Modos de ser do(a) trabalhador(a) da EJA
38. Questões familiares – maternidade na adolescência 39. Trabalho infantil 40. Desagregação familiar resultaram na fuga da escola 41. Maternidade 42. Falta de incentivo 43. Trabalho, imposição para o sobreviver 44. Ausência do Estado 45. Perda do histórico escolar 46. Formação como garantia de um melhor emprego 47. Adequação ao trabalho 48. Educação como resposta às demandas do trabalho 49. Educação como possibilidade de mudança 50. Desejo de estudar e adquirir conhecimento 51. Trabalho exige muito tempo 52. Sobre pouco tempo para estudar em virtude do trabalho 53. Ausência de aulas e auxílio dos professores 54. Falta de estímulo para fazer as atividades 55. Aulas on-line facilitaram a conciliação entre trabalho e estudo 56. Exclusão digital 57. Entrar na faculdade 58. Formação como possibilidade de entender e explicar o mundo	3) Percursos entre trabalho e escola – marcas sociais dos sujeitos da EJA

Continu

Continuação

Indicadores	Núcleos de Significação
59. Possibilidade de melhoria de vida 60. Formação como possibilidade de mudança de trabalho 61. Conclusão dos estudos como possibilidade de formação técnica 62. Conclusão dos estudos e formação superior	3) Percursos entre trabalho e escola – marcas sociais dos sujeitos da EJA
63. Solidariedade 64. Organização/disciplina 65. Práticas e experiências vividas no dia a dia 66. Comprometido/obediente 67. Respeito 68. Lições e experiências do trabalho como valor compartilhado 69. Contexto da pandemia sem experiências compartilhadas 70. Nunca foi falado 71. Saberes e experiências são compartilhadas entre os estudantes 72. Tempo curto nas aulas impede a troca de experiências 73. Contexto da pandemia sem experiências compartilhadas 74. Trabalho como resultado do mérito pessoal 75. Trabalho como resultado de boas ações 76. Trabalho resultado da não acomodação 77. Formação determina o trabalho 78. Entre o esforço pessoal e a falta de opção 79. Opção de cada um 80. Dar o melhor de si 81. Vitorioso/experiente resultado das formas precarizadas de trabalho 82. Capaz por causa dos estudos 83. Melhoria de vida proporcionada pelo trabalho atual 84. Pessoa trabalhadora/trabalhador com carteira assinada 85. Valorização/desvalorização 86. Determinação e experiências de trabalho como reconhecimento de si	4) Trabalhadores-estudantes e seus saberes do trabalho como premissa para uma formação humana e emancipadora

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

O primeiro núcleo de significação (O viver e sobreviver: marcas do trabalho nos percursos de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA) aglutina indicadores relacionados às concepções e definições sobre o conceito de trabalho, como o trabalho está relacionado à vida dos TE e quais motivos os impulsionam às atividades laborais.

O segundo núcleo de significação (Modos de ser do(a) trabalhador(a) da EJA) aglutina indicadores relacionados ao reconhecimento de si como trabalhador, ao significado de se estar trabalhando, ao processo de identificação da atividade de trabalho, bem como a quais funções exercem nos processos de trabalho.

O terceiro núcleo de significação (Percurso entre trabalho e escola – marcas sociais dos sujeitos da EJA) é formado por indicadores que relacionam as trajetórias entre escola e trabalho, destacando os motivos que resultaram no afastamento da escola, as razões que contribuíram para o regresso à escola, bem como as dificuldades sentidas no retorno ao ambiente escolar. Nesse núcleo, são aglutinados também indicadores que expressam a produção de sentido sobre a concepção do trabalho como resultado do esforço pessoal.

O quarto núcleo de significação (Trabalhadores-estudantes e seus saberes do trabalho como premissa para uma formação humana e emancipadora) trata daquilo que os trabalhadores-estudantes da EJA compreendem como as experiências de trabalho ou saberes do trabalho compartilhados no ambiente escolar e/ou levados para a escola.

Ademais, buscamos apreender a forma como os trabalhadores se reconhecem ao longo de suas trajetórias de trabalho. Entende-se que esse núcleo é central enquanto significação, pois há várias determinações que explicam o não reconhecimento de si enquanto classe trabalhadora amplamente presente na atual conjuntura capitalista e que contribuem para as formas de estranhamento no trabalho, bem como nesse processo também se apresenta a contradição que emerge dessas relações, criando dialeticamente formas de os sujeitos da EJA resistirem e ressignificarem suas vidas.

É importante frisar que todos os núcleos, embora separados por uma adequação de estrutura, não podem ser vistos isolados em si mesmos. Eles compõem uma totalidade orgânica da qual emergem o individual e o social, que devem ser considerados a partir das relações e mediações permeadas pela contradição e historicidade de sujeitos envolvidos na produção da vida concreta e inscritos do modo de produção capitalista.

4 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Os núcleos de significação expressam o momento de síntese de nossa pesquisa. Eles contemplam todo o processo que começou com as leituras flutuantes das transcrições verbais dos relatos e que deram origem aos pré-indicadores. Estes se constituíram a partir de palavras ou expressões frequentes e/ou importantes para os sujeitos da pesquisa em diálogo com os objetivos propostos para o nosso estudo.

Após o levantamento dos pré-indicadores, foram sistematizados os indicadores de palavras a partir de suas semelhanças e/ou complementaridades. Na terceira etapa, por meio da articulação e aglutinação dos indicadores que guardam entre si alguma semelhança, complementaridade ou contradição, foram formados os núcleos de significação com o intuito de apreendermos os sentidos atribuídos ao trabalho pelos coletivos de trabalhadores da EJA.

O movimento na organização e sistematização que culminou na formação de quatro núcleos de significação permitiu identificar aspectos relevantes na construção de sentidos relacionados às trajetórias de trabalho e estudo dos TEs da EJA. Por meio desses núcleos de significação, captamos a dinâmica de produção de suas vidas, as contradições presentes em suas falas, as formas de existir nos moldes da produção capitalista, mas também de resistir na relação contraditória do viver e sobreviver desses indivíduos.

A síntese construída nesse processo, expressa nos núcleos de significação, partiu da aparência do fenômeno, possibilitando compreender o processo de construção de sentidos pelos sujeitos da EJA a partir de sua *atividade*, que, articulada ao contexto histórico-social, econômico, político e cultural dos indivíduos, indica suas determinações constitutivas, possibilitando a elaboração das categorias explicativas dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da EJA.

O primeiro núcleo de significação de sentidos para os TEs da EJA corresponde a indicadores de sentidos relacionados ao trabalho. Estes possibilitam apreender como os sujeitos da EJA enxergam suas atividades de trabalho, resultando em sentidos relacionados à forma, à importância e às motivações dadas pela atividade laboral. Após a aglutinação dos indicadores de sentido, foi inferido e organizado o primeiro núcleo, que caracteriza “o viver e sobreviver: marcas do trabalho nos percursos de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA”.

4.1 O primeiro núcleo – o viver e sobreviver: marcas do trabalho nos percursos de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA

No primeiro núcleo de significação – o viver e sobreviver: marcas do trabalho nos percursos de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA –, são atribuídos sentidos articulados a um conjunto de indicadores que ligam o trabalho, a sua concepção, suas funções e motivações a conceitos como: “suprir necessidades”, “sobrevivência”, “esforço” e “execução de tarefas”. Ao direcionarmos as perguntas, a partir da temática do trabalho, a construção de sentidos que mais apareceram era direcionada a esses indicadores de sentidos.

Ao atribuírem sentidos que relacionam o trabalho às formas de sobrevivência, às necessidades imediatas da vida ou à aparência do seu oposto, isto é, à possibilidade de autonomia, os sujeitos da EJA tratam de sentidos que os conformam dentro de uma estrutura específica de produção da vida, historicamente situada, pelo modo de produção capitalista.

Entender como a construção de sentidos é permeada pela perspectiva da sobrevivência passa pelas formas de alienação do trabalho. As relações capitalistas convertem o trabalho humano, no mundo das trocas mercadológicas, em uma mercadoria vendável. Ao se apropriarem dos meios de produção, as relações capitalistas deixam ao indivíduo, tão somente, sua força de trabalho nas relações de trocas entre capital e trabalho. Compreender como o sistema capitalista se revela a partir dos sentidos atribuídos ao trabalho pelo sujeitos da EJA é o que buscaremos apreender a partir das formas de viver e sobreviver dos TEs.

Como ponto inicial, reiteramos que a construção de sentidos é inseparável da realidade dos indivíduos. Leontiev (2021, p. 173) explica que “[...] os sentidos pessoais, assim como tecido sensorial da consciência, não tem uma existência ‘supraindividual’, ‘não psicológica’”. Há uma relação com a realidade do mundo. Por isso, na estruturação de sentidos, cria-se aquilo que Leontiev denominou de “parcialidade da consciência humana” (2021, p. 173).

A construção de sentidos liga o sujeito da EJA “[...] com a realidade de sua própria vida nesse mundo, com os seu motivos” (LEONTIEV, 2021, p. 173). Dessa forma, ao atribuírem sentidos ao trabalho, os TEs fazem emergir de suas falas atribuições sobre o trabalho a partir de suas experiências e contextos de vida, nos quais o trabalho é central e se concretiza como meio para suprir necessidades orgânicas. O sentido do trabalho como sobrevivência imediata é o preponderante nos relatos, assim inferidos:

[...] trabalho é uma forma de sobrevivência para a gente ter um reconhecimento a mais e sabedoria, que a gente lida com vários tipos de pessoas, então para mim, é uma forma de sobrevivência. (Trabalhador-estudante 02, entrevista em 21/05/2021.)⁵⁸

Trabalho hoje no mundo que a gente vivemos é a forma de a gente se sustentar, o trabalho, para mim, eu vejo como uma forma de me sustentar e sustentar a minha família, por esse motivo eu preciso trabalhar, porque, assim, se eu não trabalho, se eu não caminho com honestidade, dignidade, como que eu vou me sustentar? (Trabalhador-estudante 03, entrevista em 23/05/2021.)

[...] trabalho é tudo, porque tudo que eu tenho é referente ao meu trabalho, não vejo um outro jeito de você viver sem trabalhar, porque como que a gente vive sem o trabalho, não tem como, entendeu, eu criei os meus três filhos trabalhando, [...] o meu trabalho de diarista foi o que me deu autonomia para criar os três filhos. (Trabalhador-estudante 04, entrevista em 21/05/2021.)

[...] na minha visão, trabalho é dignidade, é dignidade para você ter uma vida melhor, para você poder estar pagando as suas contas em dia, muitas vezes você deseja ter um carro melhor, uma casa melhor, [...] o seu trabalho é visar dar uma vida melhor para sua família, entendeu, [...] eu acho uma coisa muito difícil seu filho, ou você mesmo, a gente tem uma realidade na vida que é difícil, como quem já passou fome na nossa família, [...] você vê aqueles que têm uma situação melhor e ter vontade de ter uma chinela boa, uma roupa boa, e você não ter, e quando você crescer você começa a ver a realidade da sua vida e você trabalhar para você poder ter aquelas coisas que você sempre desejou quando era criança [...]. (Trabalhador-estudante 06, entrevista em 02/06/2021.)

Do conjunto das falas, a construção de sentidos que ligam o trabalho à reprodução da vida orgânica está dada, enquanto determinação histórica, pela gênese do sistema capitalista, mas é fundamental compreender como o ordenamento dessa sociabilidade se impõe no viver e sobreviver dos TEs da EJA de uma forma tão mais densa e desumanizadora, revelando suas várias nuances de expropriação da vida sobre aqueles e aquelas que vivem do trabalho a partir dos sentidos que emergem dos relatos.

A forma como os sentidos são construídos pelos TEs revela os motivos pelos quais os sujeitos da EJA agem no mundo. Os sentidos, como parte integrante do conteúdo da consciência do sujeito, são formados na relação com sua *atividade*. O trabalho, como forma de sobrevivência imediata, apresentado como uma necessidade imposta, como forma de sustento, como meio de vida, deve ser analisado à luz dos percursos de vida dos entrevistados. Dessa forma, ao inquiri-los sobre quais motivos os mobilizam ao trabalho, encontramos na construção de sentidos, mais uma vez como resposta, as necessidades básicas de reprodução da vida.

Na relação com o meio exterior, o sujeito organiza as experiências convertidas em sentidos, sendo parte integrante do conteúdo da consciência do indivíduo. Essa relação com a

⁵⁸ Esclarecemos que as transcrições seguem as falas tal qual explicitadas na entrevista, não havendo adequações ou modificações de correção textual, ao longo desse capítulo.

realidade se dá na atividade material ou simbólica desenvolvida nas relações sociais. Na estrutura da atividade, o sujeito age a partir de uma necessidade, e essa se objetiva no objeto enquanto finalidade da ação. Leontiev (2021, p. 108) explica que o/a homem/mulher, ao articular uma necessidade ao objeto de sua ação, age por meio do motivo que o impulsiona a buscar a satisfação de dada necessidade. Por isso, o motivo é o que move a ação do sujeito e está relacionado a uma necessidade que se quer satisfazer.

Leontiev (2021), a partir dos pressupostos de Marx, explica que o modo de produção capitalista produziu, historicamente, uma forma de consciência que pode ser traduzida na ruptura entre sentido e significado, conformando uma consciência alienada na estrutura da atividade. Segundo Asbahr (2014, p. 268), fundamentando-se em Leontiev (1978), isto ocorre porque, na consciência humana, o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação). Tal relação confere significado à ação, tendo sentido para quem a realiza.

À luz desses preceitos, sistematizamos um conjunto de indicadores de sentidos que confirmam como o conteúdo do trabalho, isto é, a *atividade* simbólica ou material, presente nos relatos, não se constitui como motivador para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. Os motivos que impulsionam os sujeitos da EJA ao trabalho são: sustento de suas famílias, o compromisso com contas a pagar, a possibilidade de autonomia, a satisfação na realização de um trabalho e o medo de adoecimento, assim expressos:

Primeiro porque eu preciso, né, sustentar a minha família, [...] eu acho que pessoa que não trabalha não se sente eu acho que feliz, não se sente útil [...] (Trabalhador-estudante.01, entrevista em 19/05/2021)

Primeiramente família, e também questão de contas que a gente tem a obrigação de pagar todos os meses, né, então isso aí tudo incentiva a gente manter o nosso compromisso. (Trabalhador-estudante.02, entrevista em: 21/05/2021)

[...] um dos maiores motivos que me faz sair todos os dias para trabalhar é porque eu tenho uma família que depende desse trabalho para ser sustentada por mim. (Trabalhador-estudante 03, entrevista em: 23/05/2021)

[...] autonomia de você ter as coisas sem depender das pessoas, você ter a sua autonomia é muito bom (Trabalhador-estudante 04, entrevista em: 21/05/2021)

É saber que ali tem várias pessoas me aguardando, né, para realizar aquele trabalho, [...] você levar alegria para aquelas pessoas que sempre aguardou ter um profissional nesse local que vá suprir as necessidades do local que você trabalha. [...]. (Trabalhador-estudante 06, entrevista em: 02/06/2021)

[...] tem muitas amigas minhas que elas estavam trabalhando, né, aí parou de trabalhar, aí percebi assim que elas tipo assim, se acomodaram e acabou que a maioria ficou doente, aí eu vejo assim, hoje eu peço muito a Deus todo o dia saúde

*para trabalhar, eu morro de medo de parar de trabalhar e sei lá adoecer [...].
(Trabalhador-estudante 07, entrevistada em: 09/06/202)*

O sustento das famílias se constitui como o motivo principal em quase todas as falas sobre o que os impulsiona à atividade laboral. A necessidade é apresentada como sentido motivador de suas ações. O sentido de necessidade é apresentado nas falas dos TEs em relação aos seguintes aspectos: sustento da família e pagamento de contas.

Nos relatos, a relação preponderante do sujeito com o campo de trabalho é mediada pela necessidade de inclusão na organização das relações de troca. O trabalho possibilita o pagamento de contas e autonomia para pertencer a essa forma de sociabilidade, aspecto presente em um dos relatos, pelo qual o sentido da autonomia é preponderante naquilo que o motiva ao trabalho. Das falas transcritas, há também outros sentidos que destoam das respostas apresentadas.

Para o TE 07, a construção de sentidos motivadores para o trabalho estava relacionada ao medo de perder o emprego, aspecto apresentado no “medo de adoecimento”. Há um valor dado ao trabalho construído na relação trabalho e adoecimento. Essa questão pode ser traduzida pela própria dinâmica do sistema, que molda uma concepção de sociedade em que todos devem ser produtivos, dinâmicos para serem inclusos tanto nas diversas formas de consumo, quanto nos valores sociais de representatividade. Nessa sociedade, o valor é dado pela capacidade de consumo de cada um.

Na fala do TE 06, o sentido apareceu atrelado à satisfação na realização do trabalho. O trabalhador-estudante da EJA considera seu trabalho socialmente necessário, compondo um campo de motivação que diverge das respostas explicitadas nesse indicador de sentido. Esse relato, apesar de pontual, revela a própria contradição do sistema e a capacidade de o indivíduo construir, dentro de limites concretos, sentidos que o aproximam do trabalho enquanto realização, como reconhecimento de uma atividade que consideramos como possibilidade de formação humana.

No mais, os sentidos presentes nesse conjunto de indicadores revelam os modos como os TEs se projetam no campo do trabalho e como constituem sentidos a partir de significações ideologicamente fixadas, tendo o trabalho como meio de satisfação de necessidades imediatas da vida. O contexto social dos relatos apresentados pelos TEs da EJA nos direciona a refletir sobre a organização social e os percursos de vida que englobam esses sujeitos.

Assim, é necessário compreender as formas de produção da vida no contexto do capital e a concepção de trabalho historicamente situada nesse modo de produção. O sentido

do trabalho tomado como sobrevivência e/ou como resposta às necessidades básicas vincula-se às significações fixadas socialmente dentro de um padrão de sociabilidade que conforma e estrutura as relações sociais a partir da divisão social e de gênero e da propriedade privada.

Nessa forma de sociabilidade, o trabalho⁵⁹ como possibilidade de autorrealização, como necessidade vital, perde sua dimensão concreta nas relações de troca, sendo concebido apenas em sua forma abstrata, daí que o sentido do trabalho se converte como meio para satisfação de necessidades básicas, “como dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada para gerar mais-valor” (ANTUNES, 2010, p. 10). Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 71) ressaltam que os sentidos, produzidos na atividade social e histórica, configuram os modos de ser, viver, compreender e agir no mundo dos sujeitos sociais.

Para os TEs que compõem essa pesquisa, a relação com o trabalho é ainda mais densa. Essa condição é dada pela imposição do sobreviver em seus percursos de vida. Arroyo (2017, p. 44), ao refletir sobre essa questão, afirma que “bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida”. O autor aponta que o trabalho chega à escola “nos corpos-trabalhos de milhares de crianças-adolescentes marcados desde cedo por promessas de desumanização-humanização, socializados nas vivências das famílias e nas próprias vivências de trabalhadores infantis e adolescentes”.

Tais condições revelam a centralidade do trabalho na vida dos sujeitos da EJA, contribuindo na forma como as significações sociais sobre o trabalho são construídas a partir das experiências que esses coletivos vivenciam desde cedo. Os indicadores de sentidos aglutinados apontam como, na forma de produção capitalista, o trabalho, enquanto autorrealização, é minado pela imposição do sobreviver. Arroyo (p. 44) revela que “suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante”.

Por isso, é necessário trazer, do conjunto das falas, suas experiências de trabalho na relação com o contexto social e econômico. São essas experiências que passaram a ser ressignificadas ao longo de suas vidas e traduzem a forma como os TEs da EJA enxergam e atuam no mundo.

⁵⁹ Antunes, ancorado em Marx, resalta a diferença entre trabalho concreto e trabalho abstrato a partir da vigência do sistema de metabolismo social do capital, ao pontuar: “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).

Arroyo (2007, p. 8) explica que a maior parte dos jovens e adultos que estudam na EJA não vivem da esperança de um futuro, mas “tem que se viver dando um jeito no presente”. Esse viver dando um jeito no presente nos direciona às falas. A emergência da sobrevivência é uma marca sólida na forma como os TEs (re)significaram o trabalho. Para melhor ilustrar essa questão, apresentamos alguns trechos que tratam das primeiras experiências de trabalho desde a infância.

Não, antes, com sete; eu era escrava na casa da minha tia, fazia de tudo. (Trabalhador-estudante 01, entrevista em 19/05/2021)

[...] eu estava com oito anos quando eu comecei na faculdade. Eu trabalhava como ambulante vendendo balinha na porta de uma faculdade, e aí como eu precisava trabalhar eu terminei me afastando da escola, porque lá também era muito puxado o horário [...]. (Trabalhador-estudantes 02, entrevista em: 21/05/2021)

eu não lembro quantos anos eu tinha. Quatorze anos, por aí. eu já trabalhava na roça. (Trabalhador-estudante 05, entrevista em: 30/05/2021)

Eu comecei a trabalhar com sete anos de idade. Eu ia para a roça ajudar meu pai. (Trabalhador-estudante 06, entrevista em: 02/06/2021)

O trabalho imposto desde cedo é atribuído pela necessidade de auxílio no sustento de suas famílias, mas também desnuda outros sentidos e/ou mesmo a negação de tantos outros. O viver provisório carrega consigo a instabilidade de tempos de vida. Se o trabalho é sobrevivência diária desde a infância, o presente sobressai em relação ao futuro. Nesse sentido, a escola, que historicamente se apresenta como a garantia do emprego futuro, não encontra lugar concreto na vida dos sujeitos da EJA.

A negação do direito à escola se impõe aos TEs pela imediaticidade do sobreviver, assim é negado um conjunto de significações sociais, como síntese dos conhecimentos culturais e científicos, que deveriam ser “disponibilizados” a esses segmentos sociais nos espaços formais de educação e que seriam ressignificados por cada indivíduo na singularidade de suas vidas. O trabalho, enquanto labor, também moldará mentes e corpos ainda em formação.

A esses sujeitos, as formas de trabalho precoce apresentadas nas falas, sobretudo como expressão do trabalho simples e estabelecidas dentro do núcleo familiar, virão acompanhadas de significações sociais que, organizadas dentro do contexto social e histórico, trarão, para além da aprendizagem do fazer, da execução de tarefas que condicionam corpos e mentes, um conjunto de significações que, apropriadas na subjetividade dos sujeitos, configuram-se em valores e posturas voltadas para o trabalho.

Quando o trabalho é condicionante central da vida, as outras dimensões do viver se secundarizam ou são silenciadas. A educação, dentro do contexto dessa pesquisa, é a mais evidente e moldará a relação dos TEs com a escola nos processos descontínuos de seus percursos de trabalho e estudo. Outro aspecto importante está presente na “aceitação” do trabalho como necessidade de sobrevivência imediata. O caráter da aceitação, revelada na naturalização das formas de trabalho infantil no ciclo familiar e/ou mesmo no não questionamento da imposição do trabalho infantil, traduz-se no sentido da naturalização dos processos de trabalho precoce.

O sujeito da EJA, desde muito cedo, vende sua força de trabalho como extensão da relação familiar, obliterando o conteúdo de sua atividade inicial, tornando o trabalho algo externo e estranho ao indivíduo. Assim, afirmamos que o sentido do trabalho tomado como sobrevivência ou como resposta às necessidades básicas revela como as experiências de trabalho, precarizadas desde a infância, contribuem para a atribuição de sentidos que naturalizam essas formas de viver.

Das falas também emerge o trabalho feminino doméstico, aspecto muito presente nas trajetórias das trabalhadoras que se inserem na EJA e, em muitos aspectos, não reconhecido enquanto atividade profissional. A legislação que reconhece os direitos das empregadas domésticas⁶⁰ é uma conquista recente em nosso país e evidencia a complexidade dessa questão.

O trabalho infantil e sua expressão de gênero, relacionada ao trabalho doméstico, exercido por meninas, revelam uma das facetas das inúmeras conformações da esfera produtiva capitalista, que se estrutura a partir da divisão social e de gênero do trabalho em cadeias produtivas desiguais que incorporam desde o trabalho qualificado às formas de trabalho precarizadas e aquelas análogas à escravidão.

As marcas do trabalho precoce na vida dos sujeitos da EJA, transcritas nos relatos apresentados, jogam luz sobre um problema estrutural enraizado em nossa formação sócio-histórica de viés escravista e no modelo de capitalismo periférico e dependente aqui

⁶⁰ O trabalho doméstico no Brasil tem suas raízes no período colonial, quando a atividade era exercida essencialmente pelas escravas negras. Naquela época, o trabalho da escrava doméstica incluía, além dos serviços de limpeza, os serviços de cozinheira, ama de leite, costureira e até de escrava sexual dos senhores, um conjunto de domínio sobre o corpo da mulher negra que culminou na figura das mucamas. A Emenda Constitucional nº 72, em 3 de março de 2013, conhecida como “PEC das domésticas”, garantiu a ampliação dos direitos a essa categoria, considerada um marco legislativo para as trabalhadoras domésticas. Comitê Esquerda Diário Ciências Sociais USP. Trabalho doméstico no Brasil: a origem escravocrata, a lenta evolução legislativa e a atual situação da categoria. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Trabalho-domestico-no-Brasil-a-origem-escravocrata-a-lenta-evolucao-legislativa-e-a-atual-situacao>. Acesso em: 12 ago. 2021.

construído, presentes no lugar reservado, na organização do trabalho, aos diferentes estratos sociais no modo de produção capitalista. A imposição do trabalho precoce que se traduz nos processos descontínuos de estudos, ou mesmo na negação do direito à educação formal, tem como resultado o direcionamento desse segmento social às cadeias mais precarizadas de trabalho formal e informal.

No mais, esses trabalhadores cumprem uma função determinante para a produção e reprodução do capital, vendem sua força de trabalho, como única mercadoria possível, nas diversas esferas da produção, reproduzindo e garantindo a permanência deste modelo de sociabilidade erguido no valor-trabalho como mercadoria e assentado em uma organização produtiva que “preserva, recompõe ou recria relações de produção diferentes, anteriores, diversas, dando continuidade à produção de mais-valia” (IANNI, 1988, p. 29).

Como último conjunto de indicadores de sentidos que compõem esse núcleo, sistematizamos as representações sobre o trabalho e sobre o trabalhador explicitadas durante a entrevista. A construção de sentidos foi demarcada a partir dos valores edificados sobre o papel do trabalhador e sua relação com o trabalho. Das falas, podemos apreender como o sistema capitalista constrói significações sociais sobre o trabalho na subjetividade dos sujeitos da EJA.

Nas condições concretas de vida dos sujeitos da EJA, apreendemos como esses valores se acomodam e se naturalizam. Os indicadores de sentido sobre as significações sociais do trabalho são valorados a partir do caráter utilitário, do sentimento de felicidade, do sentido de respeito que pode ser traduzido na relação trabalhador e não trabalhador presente nos relatos.

[...] eu acho que pessoa que não trabalha não se sente eu acho que feliz, não se sente útil [...] (Trabalhador-estudante.01, entrevista em 19/05/2021)

[...] o trabalho na minha vida ele impôs até respeito, eu comecei a trabalhar novo e os pais eram muito rígidos, entendeu, então o homem que eu sou hoje, eu tento andar certo que ninguém é perfeito, mas foi por conta do trabalho desde novinho que eu tenho foco em trabalhar, desde criança que eu trabalho [...] (Trabalhador-estudante 06, entrevista em: 02/06/2021)

O que é ser um trabalhador... Uma pessoa correta, o que é ser trabalhador uma pessoa correta, aquela pessoa que quer trabalhar para poder estar andando ali, que tem muita gente desempregado que às vezes você leva nome de vagabundo, não quer trabalhar. (Trabalhador-estudante 06, entrevista em: 02/06/2021)

As significações sociais que conformaram as representações sobre o papel do trabalho na vida dos sujeitos foram forjadas seja pela coerção⁶¹, seja pela aceitação, por meio da dualidade entre trabalhador e não trabalhador. Tais construções, no dizer de Enguita (1989, p. 55), fez-se, dentre outros aspectos, a partir de uma “reforma moral dos trabalhadores”.

As significações que concebiam um trabalhador como cumpridor de funções e obediente foram amplamente construídas na subjetividade dos sujeitos sociais. Dentro dessa lógica, também coexistia o oposto, o preguiçoso, o desvalido, o comumente denominado vagabundo, não apto para o trabalho. Tais significações permeiam as formas de ajustamento social que mascaram as relações de exploração ao longo de nossa história e culpabilizam o indivíduo por sua condição social e econômica.

Goettert (2002, p. 102), no artigo “Aos ‘vadios’, o trabalho: considerações em torno de representações sobre o trabalho e a vadiagem no Brasil”, traz valorosas contribuições sobre como “no Brasil, durante os últimos 500 anos, foram construídas representações de trabalhadores e vadios. Representações que atenderam interesses e projetos das elites econômicas, desde a substituição do índio pelo negro, do escravo e do nacional pelo imigrante e, hoje, do ‘incômodo’ desnecessário econômico”, aqui entendido pelos invisíveis sociais que vivem nas ruas de diversas cidades do país.

Os sentidos atribuídos pelos TEs a partir das significações sobre o trabalho apresentam também um caráter disciplinador. A sujeição ao trabalho foi edificada, dentre outras maneiras, a partir de significações que qualificam ou desqualificam o trabalhador. Assim, nas subjetivações do indivíduo, o trabalhador deve ser produtivo, capaz, útil, voltado integralmente ao trabalho. Esta significação social não caminhou sem o seu oposto: o preguiçoso, o insubordinado, o vagabundo. Essas significações foram edificadas em sintonia com leis rígidas de disciplinamento de corpos e mentes daqueles(as) “não aptos” para o trabalho. Suas nuances escondem o real sentido da exploração e do rebaixamento do trabalho à dimensão mercadológica.

Os processos de disciplinamento são vitais para a reprodução do capital, pois contribuem para submeter a força de trabalho, além de culpabilizar o trabalhador por sua condição de inserção ou não nas cadeias produtivas, sejam elas formais ou informais. Dito isso, a atribuição de sentidos construída a partir de significações sobre o trabalho indica

⁶¹ A coerção e formas de disciplinamento do trabalhador podem ser sentidas em inúmeros exemplos ao longo da história do trabalho, ressaltamos aqui as formas de trabalho compulsórias impostas aos desvalidos sociais desde seus primeiros formatos nas diversas “leis de pobres” e a “lei de aprendizes da rainha Elizabeth” ainda no século XVIII. Para melhor apreciação das referências, consultar: Fernandez Enguita, Mariano. “A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo” (1989).

também um valor subjetivo dado ao trabalho, a partir da identificação de um grupo social que pode ser visto e percebido como honesto, respeitável, digno, logo merecedor de ser chamado de trabalhador ou trabalhadora.

As formas de disciplinamento sobre os trabalhadores, a partir da reprodução das significações sociais sobre o trabalho, não se expandem apenas nos espaços laborais. Sobre os TEs da EJA, elas são apropriadas ainda no ciclo familiar, pois é em seu âmbito que as primeiras experiências de trabalho ocorrem. Nos processos formais de educação, elas ganham um teor ainda mais concreto, com a formação para o trabalho, de caráter utilitarista, a partir das demandas do processo produtivo.

Ao aglutinarmos os indicadores de sentidos que compõem esse primeiro núcleo a partir dos sentidos do viver e sobreviver dos TEs da EJA, o modo como produzem suas vidas e a urgência do sobreviver apresentaram-se na construção de sentidos atribuídos ao trabalho para esse segmento social. A atividade de trabalho não é uma escolha profissional, mas uma imposição precoce, nesse sentido, as necessidades e os motivos que dão sentido se concretizam não no conteúdo dos trabalhos desses coletivos, mas a finalidade de suas ações é orientada pelo crivo da sobrevivência.

A construção desses sentidos está diretamente relacionada à sociabilidade capitalista e a seus valores de vida, aspecto que aproxima o campo de trabalho dos TEs às formas de alienação do trabalho. Isso ocorre porque a forma como são inseridos em seus trabalhos está posta previamente pelas significações sociais subordinadas pela divisão social e de gênero no modo de produção capitalista.

Essa compreensão nos ajuda a entender como a construção de sentidos sobre o trabalho se dá de forma alienada, traduzindo-se nas motivações dadas aos seus trabalhos subjetivadas como meio de satisfazer as necessidade mais imediatas da vida, em que o salário é o que move o indivíduo, possibilitando a este participar de uma estrutura social imposta pelo consumo como valor necessário de inclusão, mesmo que periférica, nessa sociabilidade de classes.

Leontiev (2021, p. 170) explica que, na sociedade de bens de consumo, o sentido (*Sinn*) do trabalho não é produzir bens para a satisfação das necessidades humanas, mas ganhar um salário. Para o trabalhador, “[...] o sentido da jornada de trabalho de doze horas não está no fato de que ele tece, fia, fura e assim por diante, mas no fato de que ele é um modo de ganhar o salário que lhe permite comer, ir ao bar, dormir”.

Duarte, N. (2004, p. 58) ressalta que a ruptura entre significado e sentido que a atividade do operário tem deve ser compreendida como parte necessária do processo de

reprodução do capital, isto é, “o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é uma consequência do sentido que esse trabalho tem para a sociedade capitalista”.

Acontece que também para a sociedade o trabalho do operário apresenta uma cisão entre o conteúdo e o sentido. Como estamos falando de uma sociedade capitalista, o sentido que a atividade do operário tem é o de parte necessária do processo de reprodução do capital, ou seja, o sentido é dado pelo valor de troca da força de trabalho. Como se sabe, na análise formulada por Marx, o valor de troca é indiferente ao valor de uso da mercadoria. No caso dessa mercadoria específica, a força de trabalho, o valor de troca é indiferente ao trabalho concreto, ou seja, ao conteúdo da ação concreta do operário. Assim, não é apenas para o operário que o sentido do seu trabalho se dissocia do conteúdo deste, esse fenômeno ocorre também para a sociedade (DUARTE, N., 2004, p. 58).

A atribuição de sentidos impulsionada pela sobrevivência imediata, pela necessidade de sustento de si e de suas famílias, apartada do conteúdo de suas atividades, não pode ser entendida como algo estático e imutável. Como sujeitos históricos, na dialética da realidade, emergem possibilidades de transformação e apreensão das contradições sociais. Leontiev (1978, p. 133 apud ASBAHR, 2014, p. 269) aponta que a ruptura entre significado e sentido que gera a fragmentação da consciência cria as contradições que, na realidade, podem “gerar processos de tomada de consciência e gerar entre os trabalhadores uma revolta contra a ideologia burguesa e a organização social que produz tal ideologia”.

É dentro dessas condições que os sujeitos da EJA também encontram espaços para resistir, contraditoriamente, às formas de trabalho alienado, buscando ressignificar e encontrar sentidos que os ligam ao trabalho em sua forma ontológica, formadora, humana e criativa. Apresentamos nesse núcleo aspectos pontuais em um dos relatos, mas outras construções de sentidos serão explicitadas na próxima seção. Na relação dialética do viver e sobreviver dos sujeitos da EJA, buscaremos no núcleo que segue captar a construção de sentidos a partir dos modos de ser dos TEs sob a égide do capital.

4.2 O segundo núcleo – modos de ser do(a) trabalhador(a) da EJA

O segundo núcleo de significação – Modos de ser do(a) trabalhador(a) da EJA – trata de como compreendem seus trabalhos (atividades, atribuições e identificação com a atividade desempenhada) e como se percebem enquanto trabalhadores. A forma como os sujeitos da EJA compreendem seus trabalhos e se percebem enquanto trabalhadores constitui uma importante unidade de sentidos, incorporando as determinações históricas construídas sobre o trabalho no capitalismo.

Os TEs, ao refletir sobre como compreendem seus trabalhos, a partir das atividades e atribuições desempenhadas, expõem indicadores de sentidos que envolvem ações práticas de execução de tarefas diversas, realizadas em atividades formais e informais. Os indicadores que consideramos mais relevantes estavam associados a “pontualidade”, “fazer de tudo”, “deixar tudo certinho” e “fazer uma alimentação saudável” e “eu trabalho com o nós”. Aos descrever quais as funções desempenhadas nos locais de trabalho, os relatos valoraram ações tais como:

[...] entrega, comunicação com o público, e tem que ser muito pontual também, porque assim quando a pessoa faz uma compra a gente tem que ter a obrigação de entregar, então a gente toma um papel de linha de frente, né, muito grande, que a gente já conversa diretamente com o cliente, então a gente tem que ter um... fazer um papel muito bom para poder, a gente poder se sair bem, para não ter reclamação. (Trabalhador-estudantes 02, entrevista em: 21/05/2021)

[...] no meu trabalho eu faço de tudo, lá eu faço comida, lá eu lavo roupa, lá eu passo, lá eu cuido de duas pessoas que eu estou com ela quase vinte anos, que são pessoas idosas que gosto muito, esse é uns dos meus trabalhos, porque na verdade eu tenho quatro, eu trabalho em quatro lugares, mas eu cito esse, pela longa convivência que eu tenho com eles. (Trabalhador-estudante 04, entrevista em: 23/05/2021)

Eu faço, desligo o maquinário na hora de vir embora, ligo também, deixo tudo certinho, deixar tudo certo. (Trabalhador-estudante 05, entrevista em: 30/05/2021)

[...] chegar e fazer uma alimentação saudável para aquelas crianças, né, saber que no final da tarde eu realizei todos aqueles sonhos, aquelas expectativas [...] e tudo deu certo junto com a equipe, eu costumo falar que no meu trabalho eu não trabalho com eu, eu trabalho com nós, quando dá certo é todo mundo, quando erra é todo mundo. [...] eu sou auxiliar, a gente vai lavar as louças, segunda, terça, quarta vai mudando, cada um tem uma atividade, mas tudo junto, se um precisar do outro ali está pronto para ajudar. (Trabalhador-estudante 06, entrevista em: 02/06/2021)

Segundo o TE 02, sua atribuição relaciona-se com o atendimento eficaz ao público na entrega de encomendas. Ao tratar de suas atribuições, a pontualidade sobressai na construção de sentido. Essa é vista como essencial dentre as suas funções, e ele se vê como um trabalhador fundamental na relação da empresa com o cliente, pois depende dele a entrega da mercadoria. Suas atribuições envolvem ações tais como: entrega de encomendas e pedidos por aplicativo; comunicação com o público; ser pontual; relação direta com o cliente.

No relato da TE 04, a atribuição de sentido sobre as atividades realizadas está relacionada ao trabalho doméstico. “Fazer de tudo” nos afazeres domésticos é o sentido que define suas funções, inclusive, cuidar de um casal de idosos é visto como uma de suas atribuições. A dimensão afetiva com os empregadores aparece como central, sendo esse

aspecto o preponderante ao descrever que possui quatro trabalhos, mas considera esse como mais importante pela longa convivência e vínculo adquirido.

Na fala do TE 05, o “deixar tudo certinho” é preponderante na atribuição de sentidos sobre suas funções. Em seu relato, evidencia-se a dimensão do trabalho operacional, simplificado, nos moldes de uma fábrica. As atribuições de sentido valoradas como suas funções correspondem à repetição de movimentos que envolve ligar e desligar determinada máquina. Ao inferir a necessidade de “deixar tudo certinho”, o sentido do disciplinamento e execução manual de algo é prevalecente em seu relato.

No último relato escolhido, o TE 06 tece considerações sobre suas atribuições, conformando sentidos em que o preparo de alimentos saudáveis remete a uma relação afetiva com outros agentes sociais. Segundo o entrevistado, sua função é o “preparo de uma alimentação saudável”, e essa ação tem para o sujeito o sentido de realizar sonhos e suprir necessidades de crianças.

Em sua subjetividade, tendo consciência ou não, o pleno desenvolvimento de uma criança, no processo de ensino-aprendizagem, relaciona-se também com uma alimentação saudável. A execução de tarefas manuais fica evidenciada ao descrever sua rotina de trabalho, da mesma forma que a cooperação é apresentada como um sentido importante na realização das tarefas, encerrando o que seriam suas atribuições.

Ao refletir sobre suas atribuições e atividades laborais, os sujeitos da EJA teceram considerações que os aproximaram de ações práticas na execução e reprodução de determinadas tarefas, dentro de uma organização de trabalho, presente no setor de serviços. Os relatos revelam o lugar destinado para os sujeitos da EJA na esfera produtiva, situando-os em formas pretéritas de trabalho aliadas a novas morfologias, presentes sobretudo no setor de serviços, no que é chamado por Antunes (2018, p. 88) de “trabalhador assalariado da era digital”.

A compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos TEs deve ser considerada na maneira como os sujeitos se identificam com seus trabalhos. Ao refletir sobre essa temática, podemos identificar as formas de ser do sujeito da EJA na organização do trabalho no modo de produção capitalista. Os indicadores de sentidos que consideramos mais relevantes estão relacionados aos seguintes aspectos: “autonomia”, “facilidade”, “peguei o jeito”, “se torna mais fácil” e “me identifico”.

Os relatos revelam individualidades de classe, homens e mulheres que trabalham, apresentando características básicas da condição de trabalhadores que os aproximam de um núcleo periférico de trabalho, funcional ao sistema, compondo uma massa substancial de

força de trabalho absorvida em trabalhos formais e informais que consideramos no apreender de nosso objeto de estudo, assim pontuados:

Esse que eu estou, eu trabalho porque eu preciso, mas eu era antes o outro, entendeu? eu gosto, né, eu gosto tipo, eu gosto de passar roupa, eu gosto de fazer faxina, gosto de lavar louça, as coisas de dentro de casa, mas atualmente eu estou fazendo porque eu realmente eu preciso. (Trabalhador-estudante 01, entrevista em 19/05/2021)

Eu me identifico pela facilidade que eu tenho de gostar de dirigir também, e o conhecimento de conhecer vários lugares diferentes, entendeu, como eu trabalho com entrega eu conheço Brasília inteira, então, assim, se eu pegar um endereço eu bato em cima, entendeu [...] então ali se torna mais fácil, mais prático, aí eu termino me identificando que eu faço um bom serviço, né. (Trabalhador-estudantes 02, entrevista em: 21/05/2021)

eu gosto muito do que eu faço, louvo a Deus todos os dias porque eu tenho um trabalho, mas me identificar, assim, não é algo que eu quero, tanto que eu voltei a estudar porque eu quero algo melhor, não é, ainda, no que eu quero trabalhar, eu quero ir em busca de outras coisas, e, assim, me identificar com o que eu faço, faço porque estou lá, porque devo fazer, mas não é algo ainda que eu quero, tipo, ah, vou me aposentar aqui, não, eu quero algo melhor, e eu estou em busca disso. (Trabalhador-estudante 03, entrevista em: 23/05/2021)

Olha só, essa minha identificação com um trabalho eu me identifico por que, porque quando você faz algo que você gosta você acaba se identificando, eu virei diarista, tipo assim, não tipo, não era o que eu queria da vida, não era, mas sim pelo objetivo de ter algo que tenho hoje, e que meus outros trabalhos não permitia, que eu trabalhei de recepcionista, passei um tempo trabalhando em feiras, mas eles não me deram autonomia, então eu me identifiquei com o meu trabalho que eu tenho hoje, eu cuido de duas pessoas idosas, que lá eu faço tudo, entendeu, e que acima de tudo ainda me deu muitas coisas. (Trabalhador-estudante 04, entrevista em: 23/05/2021)

Hoje sim, mas no começo não, nunca tinha trabalhado nesse tipo de serviço, quando eu vi a primeira vez achei meio diferente, que hoje com o tempo que eu estou, a experiência que eu já peguei, hoje tudo é bem fácil. [...] peguei o jeito, assim, quando vai acontecer alguma coisa eu sei antes de dar problema, eu sei que vai dar problema, aviso ao gerente e tudo, ele vê que é verdade e tal, então acho que acredito mais por causa disso. (Trabalhador-estudante 05, entrevista em: 30/05/2021)

Eu me identifico sim, no meu trabalho, me identifico com tudo, com as pessoas, com as crianças, entendeu, com diretor, com monitor, com professor, me identifico com todos eles, eu não sou uma pessoa difícil, mas também não sou uma pessoa fácil, se não tiver amizade comigo, só se me gritar, não grita comigo não. (Trabalhador-estudante 06, entrevista em: 02/06/2021)

Os diálogos revelam uma tendência em simplificar o trabalho voltado à sobrevivência e à necessidade de manutenção da vida. O trabalho está longe de ser sua realização, dessa forma, os sujeitos não se reconhecem em seus trabalhos, e a dimensão do salário, da renda, se concretiza para o trabalhador como único meio de prover sua vida. É o que motiva sua ação, tornando-se o ponto de identificação com o trabalho realizado.

No relato da TE 04, a identificação com o trabalho veio como resposta à possibilidade de autonomia financeira. Foi o trabalho de diarista, como escolha profissional não tão livre, mas uma escolha que lhe possibilitou ter condições concretas de sobrevivência. A autonomia financeira encerra um importante sentido na identificação da trabalhadora com sua atividade laboral.

Um segundo aspecto deve ser considerado nos relatos transcritos pelos TEs 02 e TEs 05, nas falas, os sentidos que emergem expõem uma identificação com o trabalho prático e operacional. A identificação com o trabalho é subjetivada pela experiência e praticidade na execução das tarefas realizadas ao longo da prática laboral. A facilidade e praticidade são atributos que revelam sentidos de identificação com suas funções, inclusive sendo pontuado pelo TE 05 como valor de verificação na realização de um “bom serviço”.

No último relato, para o TE 06, a atribuição de sentidos que evidencia a identificação com a atividade laboral é subjetivada a partir das relações sociais e afetivas que mantém no trabalho. O bom relacionamento com o grupo de trabalho e/ou agentes sociais que transitam nesse ambiente aparece como identificação com o trabalho desempenhado. É importante perceber que, em sua fala, a dimensão da atividade prática não é mencionada e a atribuição de sentido se expressa pelas relações sociais construídas.

A compreensão que os sujeitos da EJA dão sobre seus trabalhos encerra, de forma geral, sentidos nos quais a ação prática de suas atividades é meio para alcançar uma renda necessária à sobrevivência. Retomando uma reflexão explicitada, essa condição lhes é familiar desde a infância. Percursos de trabalho que foram muitas vezes impostos e/ou como opções não tão livres, apesar de serem consideradas escolhas.

As formas de trabalho e a identificação com ele revelam como o caráter alienante sobressai desde o início de sua ação, isto porque o motivo pelo qual o trabalhador-estudante realiza sua atividade tem sido o de garantir a sobrevivência. A própria significação social reproduzida pela sociabilidade capitalista pressupõe o salário como objetivo central do trabalho. O conteúdo de suas atividades se reduz na dimensão da execução de tarefas simplificadas e manuais.

É importante destacar que, ao abstrairmos das falas a construção de sentidos a partir da prevalência desses aspectos, não estamos afirmando que, na ação prática das atividades dos TEs, não haja um saber do trabalho compartilhado como significação social de suas atividades laborais e que são transmitidas e apropriadas pelos sujeitos da EJA. Mesmo em funções simplificadas e de execução, há um saber presente em suas atividades, isto é, “há atos de intencionalidades para dar sentido ao fazer” (BARATO, 2008, p. 5).

Entendemos que as significações construídas sobre os trabalhos simplificados e manuais, historicamente, na lógica do sistema capitalista, são transmitidas como trabalho que não requer um saber intelectual e há uma negação do valor desses trabalhos. Na reprodução ideológica desses valores, que inclusive se reitera na dualidade que estrutura uma formação propedêutica e uma formação tácita, há uma relação de poder que contribui para alienar o trabalhador do conteúdo do seu trabalho e de desqualificar suas funções, aspecto que contribui para a precarização e exploração de suas atividades.

Se o trabalhador não se reconhece em sua atividade, se seu trabalho é subjetivado sem o reconhecimento de que há um saber do trabalho, que resulta em algo objetivado, isto é, produzido nas relações sociais como síntese do conhecimento humano, o trabalho se converte em meio de vida traduzido no ganho salarial. Barato, ao discutir a importância do saber do trabalho nas atividades produtivas, ressalta que a desqualificação da inteligência do trabalhador manual faz parte de um jogo que desqualifica aqueles cujas funções foram ou são muito simplificadas.

Tal ignorância serve para justificar decisões gerenciais supostamente baseadas em domínio do processo produtivo. Um caso emblemático nesse sentido é a conhecida história de Schmidt, o trabalhador escolhido por Taylor para ilustrar a relação entre a gerência orientada por princípios científicos da organização do trabalho e um trabalhador manual. Cabe notar que, mesmo entre os críticos de Taylor, Schmidt continua a ser visto como um trabalhador sem inteligência, incapaz de perceber o sentido de suas atividades (BARATO, 2008, p. 6).

Isso posto, um outro aspecto presente nesse núcleo é a disponibilidade para o labor que acompanha esses sujeitos. Seus percursos de vida foram permeados pelas mais diversas formas de apropriação da força de trabalho. Tal panorama nos leva a refletir sobre as condições de trabalho ou dificuldades no âmbito de suas atribuições laborais transcritas nas entrevistas.

Nas condições concretas de realização das atividades laborais dos TEs, encontramos importantes indicadores que nos ajudam a compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da EJA. Ao tecerem considerações sobre as condições e dificuldades encontradas no desempenho de suas funções, os TEs elaboram sentidos que mascaram a dureza de seus trabalhos, ao considerarem que encontram “boas condições de trabalho”, “nenhuma dificuldade”, “não tenho nada que reclamar”, ou mesmo falas que apresentam na rotina de trabalho as diversas situações vividas subjetivadas pelas “várias coisinhas que prejudica a gente”.

Os relatos que seguem são esclarecedores, pois revelam, a partir dos sentidos atribuídos às condições e dificuldades encontradas em suas funções práticas, determinantes que contribuem para a compreensão desses trabalhadores nos diversos arranjos das cadeias produtivas nas quais estão inseridos:

As principais dificuldades que eu encontro são muito trânsito, hoje em dia, hoje em dia pelo fato também de eu estar dirigindo um carro mais antigo, então, porque também às vezes termina dificultando porque às vezes acontece alguma coisa, pode quebrar alguma coisa, entendeu [...]. Tem cliente que também é, assim às vezes a gente conversando com o cliente aí acontece alguma coisa tipo, o carro quebra, e aí o cliente não gosta porque às vezes a compra dele demorou de chegar, às vezes tem muita entrega, e aí o cliente quando recebe a gente vem aí às vezes coloca a culpa em cima da gente, então várias coisinhas que às vezes, né, prejudica a gente. (Trabalhador-estudantes 02, entrevista em: 21/05/2021)

A minha condições de trabalho eu posso te falar que elas são boas, eu estou há quase vinte anos, apesar da gente, nós doméstica não, a gente ter adquirido recentemente os direitos, né, de ter uma carteira assinada, de ter os seus direitos pagos, porque a gente não tinha, eu já tinha antigamente, antes mesmo, foi criado uma conta para mim, e nessa conta foi depositado o meu fundo de garantia que eu não tinha direito, eles fizeram essa conta para mim, então, assim, eu não tenho nada que reclamar, eles são muito bons comigo, eles me incentivam muito, eu voltei para a escola porque eu quero algo melhor, mas o meu serviço eu não tenho nada a reclamar dele, pois dele eu adquiri tudo que eu tenho hoje. (Trabalhador-estudante 04, entrevista em: 23/05/2021)

eu já tive dificuldade que eu não entendia, agora hoje que eu já entendo e eu mais ou menos sei onde é o problema... Quando dá algum problema, assim, as pessoas que cuidam da manutenção se não estiver por lá eu mesmo faço. (Trabalhador-estudante 05, entrevista em: 30/05/2021)

No primeiro relato, sua atribuição principal está centrada na entrega de produtos, sendo o carro o meio pelo qual são viabilizadas as entregas. As situações expressas mostram as dificuldades mais recorrentes do seu dia a dia. No entanto, sua atividade está inserida na organizada do trabalho pela expansão informacional-digital difundida no setor de serviços.

O TE é um prestador de serviços de uma empresa que viabiliza a entrega de produtos comercializados nas plataformas digitais de compra de produtos. Nessa estrutura, a individualização e a invisibilização das relações laborais assumem a “aparência de prestação de serviços”. Antunes (2018, p. 135) esclarece que esses trabalhadores compõem o que ele denomina de nova morfologia do trabalho, que inclui os chamados “assalariados de serviços” contratados em diversas formas de trabalho terceirizado, subcontratados e temporários.

Ao descrever as dificuldades presentes em suas atividades, a atribuição de sentidos relaciona-se a uma postura requerida ao trabalhador. As dificuldades que encontra em sua rotina de entrega carrega subjetivada o que se espera no desempenho de suas funções. Nesse

sentido, a busca da eficiência, a pontualidade, disposição e responsabilidade evitariam situações que o prejudicam no exercício de suas funções.

Assim, na rotina de entregas, são requeridas desse trabalhador competências que envolvem a eficiência, isso se traduz na busca pela pontualidade das entregas, independentemente da quantidade de demandas. A habilidade de dialogar com os clientes requer desse trabalhador uma postura atuante. Além disso, cabe a ele zelar pelo produto de forma a evitar danos. O sentido de responsabilidade na eficácia da entrega está presente quando o sujeito se percebe como “linha de frente” entre a empresa e o cliente, cabendo-lhe a solução de problemas, sendo, na prática, um mediador para garantir a eficácia da relação direta entre a empresa e o cliente.

Um importante ponto na relação com o trabalho não aparece diretamente nas falas. O tempo de vida no trabalho e o tempo de vida fora do trabalho. O tempo é sentido como um contraponto em ser eficiente na entrega das mercadorias. O trabalhador corre contra o tempo a cada entrega, pois é necessário ser pontual, e disso depende a satisfação do cliente e a posterior avaliação do seu desempenho.

No entanto, o tempo não aparece como problema aparente para o sujeito, nesse relato, quando comparado ao tempo de vida fora do trabalho, o tempo de vida no trabalho toma seu tempo de vida para viver, criar, descansar, ser, e essa questão fica clara em outra fala do sujeito, ao mencionar que cumpre uma extensa carga de trabalho e que ele se cobra por isso, trabalhando todos os dias das 10:00 às 21:00.

Quando perguntado se seu trabalho o estimulava a continuar seus estudos, o TE 02 assim respondeu: “O meu trabalho hoje, pelo que eu estou passando, eu acho que ele me desestimula. Pela carga horária que eu estou trabalhando, e também pelo fato de que assim, hoje em dia é poucos os empregos que você consegue que dá para você trabalhar e estudar, né, então eu acho que o trabalho hoje ele desestimula bastante o estudante”.

Destacamos, portanto, o avanço sobre o tempo de trabalho que usurpa o tempo de vida dos trabalhadores. Os mecanismos de acumulação avançam sobre o tempo de trabalho⁶² com a ampliação das jornadas de trabalho e a flexibilização da legislação social protetora do trabalho, em particular, no setor de prestações de serviços.

⁶² Antunes (2018, p. 142) ressalta que, nas relações de trabalho na era da flexibilização, é necessário entender que “não há limites para a precarização, apenas formas diferenciadas de sua manifestação”, nas quais se articulam desde as formas mais predatórias, em uma cadeia produtiva, até as mais qualificadas, desenvolvidas em grandes corporações. Por isso, na atual fase do capital, “o domínio do trabalho, é mais do que nunca, domínio do tempo de trabalho”.

Na fala da TE 04, a construção de sentidos está centrada de forma mais aparente na ligação afetiva. Ela descreve que possui quatro empregos, e que trabalha todos os dias da semana. Mesmo assim, as condições de trabalho desaparecem em sua subjetivação afetiva com um de seus empregadores. É a partir desse trabalho que a TE da EJA atribui sentidos, considerando boas as condições de suas atividades. O sentido de cordialidade e gratidão apresenta-se nas relações desenvolvidas entre seus patrões e ela. Esse aspecto revela uma expressão naturalizada nas relações de trabalho doméstico em nosso país que contribuíram para a própria invisibilidade dessa atividade, não sendo vista como uma categoria profissional por décadas.

Além dessa questão, há outros aspectos presentes em tais relações, herdadas da base escravocrata aqui construída, na qual o trabalho doméstico acomodava-se sobre relações paternas que mascaravam as condições de trabalho dessa categoria profissional, contribuindo para o não reconhecimento de seus direitos, mesmo quando este já é uma realidade jurídica. Ao tratar de suas condições de trabalho, o sentido da gratidão é expresso pela trabalhadora ao refletir sobre o pagamento dos seus direitos trabalhistas, pagos por seus patrões, quando esses nem mesmo eram reconhecidos.

É oportuno refletir sobre o peso dado à trabalhadora para essa questão. Na fala, há também, contraditoriamente ao sentido de cordialidade e gratidão, um sentido outro, vinculado à importância dos direitos trabalhistas como uma conquista enquanto classe trabalhadora. Esse sentido representa uma conquista de autonomia. A autonomia financeira, representada no reconhecimento e pagamento de seus direitos, é sentida como um ganho positivo e de realização em seu trabalho, no entanto, não podemos nos esquecer que seu trabalho inscreve-se dentro de uma sociabilidade que aliena o indivíduo.

Um outro fator importante que carrega a fala da trabalhadora está presente no sentido daquilo que ela considera como trabalho. Nesse e em outros momentos, há uma subjetivação construída na qual o trabalho com carteira assinada é o que ela considera como emprego, a representatividade enquanto trabalhadora emerge dessa relação contratual. Consideramos que o vínculo adquirido, os direitos trabalhistas, a segurança e a autonomia frutos dessa atividade laboral contribuíram na construção de sentidos, evidenciando a importância dessa atividade em sua vida.

Contraditoriamente, em sua fala, as condições concretas de realização de suas funções foram mascaradas pela dimensão afetiva descrita. Em uma das perguntas, tais condições de trabalho apareceram evidenciando a dura realidade dessa atividade profissional.

O meu trabalho é um trabalho bem duro, bem agitado mesmo, eu entro no meus serviço às oito e saio às cinco, eu trabalho de sábado a domingo, e aí eu te falo que estar trabalhando para mim é realmente bem-estar mesmo, porque eu trabalho muito, e é muito mesmo. [...] trabalhar sem ter praticamente cinco minutos, de cinco a dez minutos para almoçar, levantar e continuar trabalhando de novo até as cinco, pegar mais duas horas de engarrafamento para chegar em casa é bem complicado. (trabalhador-estudante 04, entrevista em: 23/05/2021)

Para o TE 05, as dificuldades encontradas no desempenho de suas funções são explicitadas pela falta de experiência no manuseio do maquinário. A construção de sentidos no universo das dificuldades vividas na fábrica está relacionada ao seu desempenho na execução de sua função. A repetição leva esse TE à familiarização com aquilo que seria função. No entanto, outros aspectos das relações de trabalho são desconsiderados, o tempo de trabalho, a quantidade de demandas, as relações no processo de produção, não são consideradas nessa fala.

Nesse relato, um aspecto me deteve. Para além da compreensão do trabalho simples caracterizado pelo sujeito, seu relato, em outros aspectos da entrevista, deixa evidente que ele não encontra maiores problemas na execução de tarefas. É por ele caracterizado como um “trabalho fácil”. Mas como situar e compreender, para além do aparente, a fala em questão? A partir da totalidade de seus relatos, algumas determinações foram apreendidas.

A construção de sentidos dada pela experiência com o manuseio de uma determinada máquina, expressa pela facilidade na execução de suas funções, deve ser compreendida a partir de suas trajetórias de trabalho. Durante suas falas, o trabalho precarizado e embrutecedor lhe foi imposto desde muito cedo. O trabalho infantil, na roça, foi uma condição para a sobrevivência desde aproximadamente os 14 anos.

A jornada diária aparece nesta fala: “Antes do sol esquentar e voltava quando o sol estava frio”. Com 17 anos, ele conheceu uma das formas mais embrutecedoras de exploração do trabalho, o garimpo, no qual descreveu que trabalhava o tempo todo: “[...], mas eu trabalhar o tempo todo, assim, mesmo, assim, o dia inteiro e no outro dia também foi no garimpo”.

Consideramos que as formas de trabalhos precarizadas moldaram esse sujeito e contribuem para a percepção sobre seu próprio trabalho hoje. Em seu relato, a passividade e a resignação afloram ao descrever a relação com a sua atividade. A obediência também se explicita e, junto a ela, há uma compreensão sobre um trabalhador que executa comandos, que recebe ordens. Essa postura, explicitada ao atribuir sentidos ao seu trabalho, revela aspectos relacionados à sujeição e ao disciplinamento do trabalhador.

Enguita (1989, p. 30), ao tratar da longa marcha do capitalismo, enfatiza os mecanismos institucionais criados para construir sobre a vida dos indivíduos maneiras de incorporar os caminhos de seus antecessores, sem perder de vista o trabalho como meio de sobrevivência. Ao descrever esses caminhos, “para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva”, o autor enfatiza que muitas velhas instituições contribuíram para isto e, entre todas, cabe destacar os exércitos de conscrição:

que, como reza o ditado, "nos fazem homens". Não há nada tão parecido com a estupidez e com a falta de interesse da atividade fabril quanto a militar a que são submetidos milhões de jovens varões nos países com serviço militar obrigatório. Depois de tal experiência, o mais embrutecedor dos trabalhos pode ser visto como uma liberação (ENGUITA, 1989, p. 30).

A partir de Enguita (1989), podemos compreender como as formas de disciplinamento para o trabalho moldam os sujeitos sociais ao longo da história. O exemplo dado nos remete à experiência de trabalho vivida em um garimpo pelo sujeito de nossa pesquisa. Depois desse trabalho embrutecedor, qualquer forma de trabalho pode ser vista como liberação. Para quem teve uma experiência em um garimpo, qualquer outro trabalho pode parecer fácil. A construção de sentidos dada pela expressão facilidade é preponderante nas falas desse TE, e podemos compreender à luz de seu percurso de trabalho o porquê dessa subjetivação em sua fala.

Por fim, um outro aspecto apreendido em seu relato relaciona-se aos processos de exploração e apropriação do mais-valor. Ao mencionar que sua função na fábrica de castanhas é voltada para a seleção dos frutos do caju, observamos que esse trabalhador era desviado de suas funções contratuais. O trabalhador exerce funções como operário, mas é empregado como auxiliar de serviços gerais.

Essa questão não é apenas uma formalidade burocrática, mas evidencia como o capital usa mecanismos que potencializam a exploração da força de trabalho, uma vez que os salários variam de acordo com as funções desempenhadas pelo trabalhador. Além disso, chamou-nos a atenção o fato de o TE não enxergar qualquer contradição em ser contratado para uma finalidade e exercer uma função diversa daquilo previsto em contrato.

Compreendemos que esse fato revela mais uma vez o distanciamento entre o conteúdo do trabalho e o que motiva o sujeito a agir. O que motiva a ação do TE é o salário, e essa questão sobressai independente da atividade que exerça. As considerações sobre os sentidos que emergem das formas como os TEs da EJA se percebem a partir das condições e

dificuldades em seus respectivos campos de trabalho direcionaram a nossa última pergunta, objetivando compreender como os sujeitos atribuem sentidos sobre as significações sociais construídas sobre a concepção do ser trabalhador(a).

Na construção de sentidos, os indicadores mais presentes foram valorados a partir do caráter comportamental. Ser trabalhador é concebido por meio de uma postura requerida no trabalho. Nesse sentido, os indicadores aparecem atrelados ao compromisso, à pontualidade, à gratidão e à responsabilidade.

Além desses, “ser correto”, “andar na linha” e “querer trabalhar” compõem a construção de sentidos já presentes em outros momentos, evidenciando que sobre os trabalhadores as formas de disciplinamento são ressignificadas e contribuem, além de submeter a força de trabalho, para mascarar as relações de exploração na atualidade.

As significações sociais refletem as práticas laborais dos TEs, mas essas não se limitam somente a esses espaços. As diversas instituições sociais contribuem para a difusão de padrões, posturas e valores sobre o trabalho a partir dos interesses do sistema vigente, resultando na estruturação de um aparato social moldado tendo como referência os valores burgueses. Ianni, ancorado em Marx, ajuda-nos a compreender essa questão:

As ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época, ou dito em outros termos, a classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe com isso, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, o que faz com que se lhe submetam, no devido tempo, a médio prazo, as ideias daqueles que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente (IANNI, 1988, p. 43).

Nas transcrições que seguem, podemos abstrair como os valores burgueses do trabalho aparecem na construção de sentidos na concepção sobre o ser trabalhador, já que o caráter disciplinador a partir de uma conduta esperada do trabalhador orienta os sentidos produzidos. Para o TE 06, as atribuições de sentidos aparecem na dualidade entre ser trabalhador e não ser trabalhador.

Dessa forma, “ser correto”, “andar na linha” e “querer trabalhar” são sentidos preponderantes naquilo que comporta sua percepção sobre o ser trabalhador. De maneira implícita, sua fala carrega seu oposto, aquele que “não quer trabalhar”, ao mencionar “[...] aquela pessoa que quer trabalhar para poder estar andando ali, que tem muita gente desempregado que às vezes você leva nome de vagabundo, não quer trabalhar”.

Observem que as esferas da vida profissional e social se cruzam. Querer trabalhar, para além de ser uma necessidade orgânica do corpo, é também uma exigência social que

comporta sentidos que valoram quem é cidadão/trabalhador ou vagabundo/incapaz para o trabalho, pois disso depende a inclusão e aceitabilidade na comunidade e mesmo na família. Alcançar o status de trabalhador requer a aceitação das condições de trabalho nas quais as relações de trabalho são construídas e assentadas.

Ao mesmo tempo, é requerido desse sujeito que incorpore uma forma de ser trabalhador, dentro de um conjunto de significações apresentadas que compõem o perfil de um trabalhador aceitável para atender às condições da produção em dado contexto. Assim, é necessário que as significações sejam incorporadas na subjetividade dos indivíduos de maneira a sujeitar corpos e mentes de maneira não conflitiva. As significações sociais são espalhadas de maneira a forjar no imaginário social concepções, valores e atitudes sobre trabalhadores e não trabalhadores.

Goettert (2002, p. 101) explicita que foi a partir da diferenciação que foram construídas, no Brasil, representações sobre trabalhadores e não trabalhadores. Para o autor, as representações sobre os não trabalhadores “refletem o quanto o ideal do trabalho é importante na manutenção do *status quo* dos donos dos meios de produção, dos que comandam o trabalho sem, necessariamente, trabalhar”. Essas representações refletem as dicotomias de um mundo do trabalho que “precisa ser dicotomizado continuamente, como garantia de sua própria reprodução” (p. 103).

O autor segue ressaltando que tais representações, mesmo que cristalizadas no tecido social, são reelaboradas no decurso do desenvolvimento do capital, ao longo de nossa história, constituindo-se em “um dos elementos de suporte da alienação que reina sobre as mulheres e homens do Trabalho (na relação com o Capital). Condição primordial para um certo equilíbrio entre o amor e o ódio ao trabalho pelos trabalhadores” (p. 103).

Sob o aspecto do novo, são instadas novas formas de ser do trabalho, e posturas, ações e padrões são requeridos aos que vivem do trabalho independentemente da escala produtiva, uma vez que as formas de alienação ultrapassam as esferas produtivas, espalhando-se nas relações sociais.

A gestão organizacional sob o toyotismo, que impera nas formas de flexibilização do trabalho, é reproduzida em toda a cadeia produtiva de forma direta ou indireta. Isso é explícito nas linguagens que foram incorporadas no cotidiano dos trabalhadores, que expressam uma nova nomenclatura do trabalho (colaborador, investimento, proatividade, metas). A sujeição ao trabalho salarial e suas inúmeras facetas requer desse trabalhador o melhor de si. Ser um trabalhador se revela a partir de sentidos que expressam valores e padrões que os enquadram a partir da entrega, da capacidade e da disposição.

O valor dado à entrega ao trabalho aparece na construção de sentidos da TE 01: “dar o melhor [...] dar o melhor de si e saber que você é capaz de fazer aquela atividade” aparece em seu relato naquilo que ela concebe como o que seria um trabalhador. O que se espera do trabalhador(a) nessa organização social pressupõe mentes e corpos voltados para o bem da produção.

Dessa forma, não há espaço para a entrega parcial, tampouco para corpos pouco produtivos. No relato da TE 07, trabalho, adoecimento e acomodação aparecem relacionados na construção de sentidos sobre a concepção do ser trabalhador(a). Para a TE, “ser trabalhadora é uma dádiva muito grande”, “é uma honra poder ter saúde, né, todos dias para trabalhar”.

Ser um(a) trabalhador(a) é não poder adoecer. Esse aspecto apareceu em vários momentos da entrevista, sempre numa relação de contraposição entre trabalho e adoecimento. Não trabalhar significa para a TE 07 acomodação e um conseqüente adoecimento: “[...] tem muitas amigas minhas que elas estavam trabalhando, né, aí parou de trabalhar, aí percebi assim que elas tipo assim, se acomodaram e acabou que a maioria ficou doente, [...] eu morro de medo de parar de trabalhar e sei lá adoecer [...]”. (Trabalhador-estudante 07)

Como último indicador de sentido, buscamos trazer a contradição presente em um dos relatos. Ao tecer considerações sobre sua concepção de trabalhador(a), a fala destoou das demais ao ser subjetivada a partir das condições vividas no dia a dia do trabalho. Na construção de sentidos, os indicadores mais presentes englobam o tempo de trabalho em detrimento do tempo de vida. Ao mensurar seu tempo destinado ao trabalho, emergem as condições de exploração e de vida em sua rotina diária.

O que é ser uma trabalhadora? é acordar às cinco da manhã e enfrentar um engarrafamento de quase duas horas para chegar no trabalho, trabalhar sem ter praticamente cinco minutos, de cinco a dez minutos para almoçar, levantar e continuar trabalhando de novo até as cinco, pegar mais duas horas de engarrafamento para chegar em casa é bem complicado. (Trabalhador-estudante 04)

Ao longo das transcrições, as formas de ser do(a) trabalhador(a) da EJA evidenciaram o que Marx (2010) denomina como um dupla dimensão no mundo do trabalho, a alienação do produto do trabalho e a alienação da atividade, do ato de trabalhar propriamente dito. A alienação da atividade está dada na tensão e na luta pelo controle do próprio processo de trabalho, no esvaziamento dos conteúdos do trabalho, na simplificação e rotinização das tarefas.

Nesse último relato, a alienação e suas dinâmicas também ficam evidenciadas, mas há uma tomada de consciência de suas condições de trabalho. Na construção de sentidos, a contradição entre as significações sociais difundidas pelo aparato social do trabalhador produtivo, capaz, colaborador se espraia, mesmo em trabalhos informais, ao ser subjetivada pela TE, perde espaço na singularidade de sua vida pela emergência do sobreviver e é a partir dessa realidade que ela constrói seus sentidos.

Leontiev (1978, p. 133 apud ASBAHR, 2014, p. 269) explica que a ruptura entre significação e sentido, que gera uma consciência alienada, também possibilita as condições para a superação da fragmentação da consciência a partir das contradições do próprio sistema. Isto ocorre porque a alienação não é um fator natural, mas uma condição histórica estruturada a partir de um modo de produção da vida e que pode ser superado.

É dentro dessa tensão e das contradições dos processos de produção da vida que, mesmo dentro de um conjunto hegemônico de ideias, valores e práticas enraizadas em uma perspectiva burguesa, os sujeitos trabalhadores criam e recriam a partir de sentidos próprios lampejos de consciência que emergem das contradições dos movimentos das relações de classes que hierarquizam as esferas sociais e que tornam os indivíduos incompletos de si e de seu trabalho.

Em diálogo com Arroyo (2017, p. 33), afirmamos que o relato transcrito expressa vivências extremas, uma “cartografia do seu viver. Das possibilidades limites do seu viver, de sua humanização”. São esses também os modos de ser que buscamos apreender das falas transcritas. Eles revelam hierarquias de classes compostas por trabalhadores com uma média salarial que os coloca na periferia das cadeias produtivas, trabalhadores que lutam e sobrevivem com uma média salarial de pouco mais de um salário mínimo e que vivem em trabalhos precarizados, sempre sob ameaça do desemprego, da invisibilidade e da não cidadania.

Os sentidos atribuídos ao trabalho por esses sujeitos populares explicitam o desafio que temos na superação dos processos de alienação. As marcas que caracterizam o domínio do capital são mais explícitas, entretanto, acreditamos, assim como Marx (2010), que as formas de alienação não são pétreas, não são uma condição natural, mas um ordenamento determinado historicamente e, dentro desse movimento, a contradição está dada.

Assim, nos ancoramos em Holloway (1997, p. 147 apud ANTUNES, 2005b), “mas a alienação, entendida como expressão contraditória no capitalismo, como processo, é também expressão de luta e resistência”. A história dos movimentos sociais evidencia tal fato, essa

pesquisa também, ou ela não é uma expressão da correlação de forças, uma resistência a um modelo de educação que reitera a sujeição dos trabalhadores?

Afirmamos na introdução desse trabalho que, ao escolhermos o nosso objeto de pesquisa, partíamos do pressuposto de que, dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA, emergem saberes de sobrevivência, mas sobretudo de resistência, e que tais sentidos devem ser considerados como fio condutor de uma modalidade de ensino que se pretenda emancipadora e humanizante do trabalho. Entendemos que trazer os sentidos atribuídos ao trabalho nos dois núcleos de significação nos possibilitou também compreender quem são esses sujeitos trabalhadores que demandam a EJA na atual conjuntura.

Eles carregam, como pontua Arroyo (2017), experiências formadoras e deformadoras, experiências de um justo ou injusto viver, e qualquer modelo de educação, para essa modalidade de ensino, que se pretenda emancipador, humanizador, qualquer educação no sentido amplo, como possibilidade de travessia para outra sociabilidade, parte do olhar sobre a realidade, suas contradições e as relações sociais nas quais os sujeitos da EJA (re)significam suas vidas.

Elencados esses pontos, o terceiro núcleo foi sistematizado por meio de um conjunto de indicadores de sentidos que revelam a relação inseparável que acompanha os percursos de trabalho e estudo dos sujeitos da EJA. Por meio dessas trajetórias, foram valorados sentidos que nos ajudam a compreender o papel do trabalho na vida desse trabalhador-estudante em sua trajetória de vida, na relação trabalho e estudo.

4.3 O terceiro núcleo – percursos entre trabalho e escola

A sistematização dos indicadores de sentido que compõem esse núcleo culminou nos percursos de trabalho e estudos dos sujeitos da EJA. Por isso, achamos pertinente trazer para síntese de nossa análise as marcas sociais que contribuem para as formas como os sujeitos da EJA agem e pensam a própria realidade. O esforço de apreensão dessas marcas presentes em um conjunto de perguntas que tratam das trajetórias entre trabalho e estudo é necessário para trazer ao debate as determinações explicativas que incidem na construção de sentidos para os TEs.

As reflexões sobre as marcas sociais presentes nas vivências de trabalho e estudo dos TEs nos levam a compreender a pergunta que consideramos central na organização desse núcleo, no qual indagamos se “o trabalho de cada um era resultado do esforço pessoal”. A construção de sentidos que emergiram das respostas ganha um outro direcionamento quando

contextualizada a partir das determinações presentes nas marcas sociais que explicam os percursos entre trabalho e estudo.

Nossa análise buscou também compreender os motivos que levam os TEs a retornar aos espaços formais de educação. A construção de sentidos revela a centralidade do trabalho nos tempos de vida desses sujeitos. As dificuldades sentidas no retorno escolar também se expressam em sentidos presentes a partir do contexto da pandemia que trouxemos para a síntese de nossa análise, pois retrata uma realidade em curso que tem consequências em suas trajetórias de vida.

Os sentidos atribuídos pelos TEs nos percursos entre trabalho e estudo nos direcionaram para a reflexão sobre que tipo de conhecimento é dado a esses sujeitos populares, que significações sociais lhes são apresentadas nos conjuntos de conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade.

4.3.1 Percursos entre trabalho e escola – as marcas sociais dos TEs da EJA

A prevalência do trabalho aproxima homens e mulheres matriculados na EJA. Em virtude dele, a relação com a escola é moldada por ausências e/ou processos constantes de interrupção. Nesse sentido, julgamos necessário trazer os trajetos de trabalho e estudo, ressaltando que, se o trabalho foi determinante no afastamento da escola, há outras determinações que nos ajudam a compreender os coletivos diversos da EJA a partir de uma pluralidade de marcas sociais que contribuem para a compreensão dos percursos de trabalho e estudo e os sentidos construídos dessa relação.

Miguel Arroyo, mais uma vez, ajuda-nos a olhar os sujeitos populares da EJA a partir da concretude de suas vidas. O autor esclarece que encontramos na Educação de Jovens e Adultos uma juventude, adolescentes e adultos populares “mais demarcados pela concretude de suas histórias de vida, de seus trabalhos, de suas maneiras de sobreviver em um presente que é mais importante que o futuro” (ARROYO, 2007, p. 6).

A busca pela sobrevivência, uma marca concreta nas vivências dos coletivos da EJA, evidencia a centralidade do trabalho em detrimento de outras esferas da vida social. Foi, em muitos aspectos, no trabalho que os TEs se apropriaram de um conjunto de conhecimentos ligados a determinadas técnicas de cultivo da terra, ao uso de ferramentas, ao cuidado familiar, resultando numa formação dada pela experiência no labor, constituindo um saber prático de produção da vida, forjando o que Arroyo (2017) explica como identidade de trabalhadores.

A centralidade do trabalho no viver dos coletivos da EJA se fez acompanhada de outras marcas que nos ajudam a compreender os percursos entre trabalho e estudo. Explicitaremos, no relato que segue, a primeira das marcas sociais que acompanham os coletivos da EJA, presente no trabalho infantil.

Eu trabalhava como ambulante vendendo balinha na porta de uma faculdade, e aí como eu precisava trabalhar eu terminei me afastando da escola, porque lá também era muito puxado o horário, e aí... Eu tinha, era de oito, eu acho que eu estava com oito anos quando eu comecei na faculdade, isso, eu era bem novo, e aí eu, aí foi uma época eu passei afastado, aí depois eu me afastei de novo que foi o problema da família, né, aí eu tive outros problemas também, eu cheguei, eu passei por uma fase da minha vida, quando eu era mais jovem eu aprontei um pouco, aí eu terminei indo preso, aí lá que eu voltei a estudar, e aí foi quando eu saí que, que eu saí, que eu abri a minha mente, eu falei não, eu vou tocar os estudos para frente, eu vou dar um jeito de terminar os meus estudos, e aí foi onde eu resolvi me matricular no 316 [...] (Trabalhador-estudante 02)

O relato em questão pode ser encontrado em centenas de falas de outros estudantes que buscam a Educação de Jovens e Adultos. Nessa entrevista, as trajetórias que caracterizam as rupturas, nos processos descontínuos de escolarização, são impulsionadas sobretudo pelo trabalho. Essa é a marca mais contundente sobre os sujeitos populares da EJA. No entanto, há outras que caminham *pari passu* com o imperativo da sobrevivência diária.

No relato, as marcas do trabalho infantil são identificadas a partir dos oito anos de idade, quando vendia guloseimas, contraditoriamente, na porta de um centro educacional de formação superior. Sua fala também carrega as marcas de um núcleo familiar cindido, aspecto que o tirou da escola pela segunda vez. O envolvimento precoce com a criminalidade resulta no terceiro afastamento da escola. Esse primeiro relato evidencia o desafio histórico presente na EJA – ultrapassar a perspectiva reducionista, homogeneizada e excludente dos sujeitos que acessam essa modalidade de ensino, a partir da compreensão das marcas que carregam esses coletivos.

Como segunda marca explicitada em nossa entrevista, buscamos trazer os traços presentes nos relatos das trabalhadoras matriculadas na EJA a partir da temática de gênero. Entendemos que sobre a questão de gênero se sobrepõem inúmeras nuances de subalternidade. Condição essa que molda suas relações sociais em todas as esferas. Na temática de gênero, encontramos determinações que explicam os percursos de trabalho e estudo de mulheres trabalhadoras que lutam por sua autonomia e por igualdade de direitos.

Consideramos essa uma importante marca que caracteriza a Educação de Jovens e Adultos, ao refletir, na concretude dos seus espaços institucionais, a busca de mulheres pela conquista de uma autonomia que ultrapassa a esfera financeira, pois, a partir dela, há outras

conquistas implícitas, mesmo que para muitas trabalhadoras-estudantes isso não seja consciente.

Nos percursos de trabalho e estudo, a trabalhadora-estudante 07 sinaliza que, em sua trajetória, seu afastamento da escola ocorreu aos 16 anos de idade. Ela conviveu pouco com os pais e teve que morar na casa de parentes próximos. Nessas casas, passou a trabalhar nos serviços domésticos fazendo de tudo. O casamento foi uma escolha feita ainda na juventude, com os filhos, veio o afastamento completo da educação formal. O retorno à escola só foi possível quando os filhos estavam crescidos.

Em seu relato, é possível apreender as inúmeras determinações que explicam as diversas rupturas do processo escolar. Mais uma vez, a temática de gênero, o casamento precoce, bem como as obrigações do trabalho laboral e do trabalho doméstico são determinações que explicam o abandono da escola. O relato em questão nos ajuda a compreender a sobrecarga de trabalho que incide nas atribuições de mulheres. Em sua fala, encontramos múltiplos fatores dessa questão, a saber: conciliação do trabalho doméstico, cuidado com os filhos, atividade laboral e a dinâmica dos estudos escolares.

eu estudei que foi a sexta série, eu não concluí, aí deixei de mão, aí nessa época eu tinha que trabalhar, tinha que cuidar de casa, tinha que cuidar dos filhos, aí agora como meus filhos já estão tudo grande, a minha filha mais velha tem treze anos [...] vou voltar a estudar, que eu ganho muito mais, aí fui buscar minha transferência lá na Ceilândia. (Trabalhadora-estudante 02)

Coutinho e Menandro (2010), em pesquisa focada nas relações conjugais e familiares, abordaram duas gerações de mulheres ressaltando que foi construída uma rede de significações em torno do ser mulher na família:

na qual um dos elementos centrais é o casamento (o que não significa que seja o único ou o mais importante). Há um conhecimento socialmente partilhado sobre o que o casamento representa, sobre como deve e como não deve ser, que exerce evidente função na dinâmica social. Assim, a condição de ser mulher parece estar ancorada no casamento (COUTINHO; MENANDRO, 2010, p. 91 apud COSTA, 2015, p. 101).

Os processos descontínuos dos percursos de trabalho e estudo também são nítidos a partir da temática de gênero na entrevista da trabalhadora-estudante 06. Em seu relato, ela descreve que começou a trabalhar com 18 anos de idade, quando chegou a Brasília. Nessa ocasião, afastou-se da escola por não ter “pessoas de confiança” para cuidar dos três filhos.

As dificuldades financeiras relatadas pela entrevistada, inclusive por não ter como alimentar os filhos, obrigaram-na a buscar trabalho. Durante esse período, trabalhou como

secretária em um estabelecimento, na informalidade em feiras públicas, até encontrar um emprego com carteira assinada em uma casa como trabalhadora doméstica.

As falas expressam o papel, amplamente naturalizado, de subordinação das mulheres em nossa sociedade, que impõe responsabilidades domésticas e cuidados com os filhos como atribuição do gênero feminino. É importante frisar que a inclusão de gênero avançou nas últimas décadas, mas tais avanços não significaram ainda uma igualdade plena, pelo contrário, a divisão social e de gênero do trabalho evidencia que a luta é árdua.

A visão que relega um papel subalterno às mulheres e às suas escolhas ainda é hegemônica. Continuam ganhando menos e tendo diversas atribuições domésticas, em uma dupla jornada de trabalho⁶³. Quando a questão racial⁶⁴ é acrescentada no universo feminino, o quadro é ainda mais devastador. Mulheres negras compõem um segmento ainda mais explorado, seja em trabalhos precarizados, seja em outros indicativos, como mães solas e única responsáveis pelo sustento de suas famílias, nas estatísticas de violência e no acesso ao emprego formal.

Os processos descontínuos de escolarização, que caracterizam os percursos de trabalho e estudo, também são expressos pelo território social ocupado. Morar em regiões afastadas da zona urbana significa um viver apartado das instituições públicas. Nas zonas rurais, homens, mulheres e crianças são menos cidadãos, ou seja, com a precariedade no atendimento de políticas públicas fundamentais, por exemplo, o direito à educação. Essa questão aparece em um dos relatos. O trabalhador-estudante 06 expôs que começou a trabalhar com sete anos de idade, ajudava o pai na roça, sua rotina de trabalho no campo é descrita em horários que se prolongavam durante o dia.

Além do trabalho, o entrevistado expõe a dificuldade na ida à escola. A instituição mais próxima ficava a oito quilômetros de sua casa, não havia transporte, as aulas eram no turno intermediário, começando às 10:00 da manhã, era necessário almoçar antes desse horário e, muitas vezes, quando chegava à escola, não havia professor.

O colégio era distante, não tinha transporte para a gente ir, às vezes tinha professor [...] dois meses, três meses sem professor, quando professor vinha que ele olhava as condições de trabalho [...] que ele tinha que se deslocar de uma cidade para outra

⁶³ Os efeitos da pandemia sobre as mulheres agravou esse cenário, além de escancarar outras questões como o aumento da violência doméstica. Sobre o assunto, consultar: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/efeito-da-pandemia-sobre-mulheres-podem-agravar-cenario-de-luta-por-equidade/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

⁶⁴ Segundo pesquisa do IBGE, negras ganham menos que homens negros, que são mais mal remunerados que mulheres brancas, aponta pesquisa do IBGE, que destaca que homens brancos ocupam o topo da escala de salários do país. Pretos e pardos são dois terços dos desempregados. Sobre a temática, consultar: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/politica/1573581512_623918.html. Acesso em: 31 ago. 2021.

para ir dar aula ele desanimava também, que não tinha transporte para levar o professor. (Trabalhador-estudante 06)

A ausência do Estado, expressa na fala, mostra como o direito à educação sempre esteve distante de determinados segmentos sociais. “[...] a prefeitura não dava carro, não dava nada, era difícil, o professor ia às vezes uma vez só, duas vezes, não ia mais, ficava até três meses sem ir e aí, ah, estamos arrumando outra pessoa”. Esse distanciamento exposto pela ausência do Estado é um sinal de como foi implementada a educação brasileira⁶⁵ desde a nossa formação. Seu formato caminhou à luz do improvisado, da precarização e da descontinuidade, incidindo em grupos diferenciados a partir da lógica de desenvolvimento do sistema produtivo.

Para além desse aspecto, outras marcas podem ser encontradas nos coletivos sociais da EJA. Ressaltamos aqui as mais explícitas nas entrevistas. No entanto, sobre os sujeitos da EJA podem ser encontradas outras nuances que caracterizam essa modalidade de educação pela heterogeneidade e complexidade de relações sociais. As marcas urbanas, as periferias, as expressões de violência física e simbólica, as questões raciais, os segmentos juvenis⁶⁶ que cada vez mais têm acessado a EJA, como única alternativa à conclusão de seus estudos, todas contribuem para a compreensão da complexidade dessa modalidade de ensino a partir da pluralidade dos coletivos sociais e suas marcas.

Os processos descontínuos de escolarização revelam também, a partir das narrativas, a complexidade da aproximação dos trabalhadores em relação à escola. As idas e vindas à escola se expressam, em muitos aspectos, pelo distanciamento de alguns sujeitos da pesquisa em relação ao ambiente escolar. Aparentemente, é como se a educação formal não tivesse importância ou como se a escola não lhes pertencesse.

⁶⁵ Autores estudiosos desse período da história da educação brasileira, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, apontam como se deu o desenvolvimento da educação dos trabalhadores atrelado ao ideário de desenvolvimento produtivo. Ressaltando o caráter descontínuo e fragmentado da educação dos trabalhadores, sendo ofertada em maior ou menor quantidade, a partir das demandas produtivas e em regiões com foco no crescimento econômico, ocasionando um abismo educacional entre as diversas regiões, com caráter exponencial, na diferenciação das zonas urbanas e rurais. Sobre a temática, ver: Saviani (2011), Rummert (2008), Ventura (2001) e Almeida e Corso (2014),

⁶⁶ Apesar de não ser objeto direto de nossa pesquisa, achamos pertinente destacar a temática da juventude como uma importante marca da EJA, compondo a diversidade de coletivos inscritos nessa modalidade de ensino. Cada vez mais, jovens com 16 anos incompletos têm acessado a Educação de Jovens e Adultos no processo de “juvenilização da EJA”. Sobre o assunto, consultar: Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”, de Carrano (2007); Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização, de Filho, Cassol e Amorim (2021).

Nas falas da trabalhadora-estudante 07, a escola teve pouco espaço em sua trajetória de vida. Costa (2015, p. 107) traz uma rica contribuição sobre o lugar⁶⁷ e o não lugar da escola na vida das trabalhadoras de diversas confecções de Goiânia-GO. Segundo a autora, “pensar na educação dos trabalhadores é refletir sobre o lugar que a escola ocupou ou não em sua trajetória de vida. É preciso trazer os vários contextos de exclusão, incerteza e descontinuidade que constituiu esse lugar – escola – para os trabalhadores”.

A trabalhadora-estudante 07 relata que seus processos de interrupção escolar não foram ocasionados pela necessidade do trabalho. Ela descreve que começou a trabalhar com 11 anos, em uma casa de família, e que o abandono da escola foi uma escolha pessoal, aos 21 de idade, em virtude do casamento. Ao mudar para Brasília, não levou o histórico escolar e, segundo a entrevistada, depois de anos tentando reaver o documento, obteve êxito há pouco tempo. Quando perguntada sobre o porquê do vazio educacional de quase 16 anos fora da escola, respondeu que o motivo foi o documento em questão e, quando indagada por que não estudou antes, ela disse que não saberia responder.

Ao todo, contando o processo de escolarização atual e ao mencionar que começou a estudar tarde, aferimos que sua permanência na escola não ultrapassou cinco anos. Entendemos que essa relação distante caracterizada por um longo período de ausência no espaço escolar foi determinante no lugar que a escola ocupou em sua trajetória de vida.

É a partir dessa relação distante que foram construídos seus sentidos sobre a escola até o momento do seu retorno. Ao mencionar os motivos do seu retorno ao espaço escolar, ressaltou que a necessidade de conclusão dos estudos, mais a exigência do trabalho, foi determinante. Nesse sentido, nos últimos anos, a escola foi ressignificada enquanto lugar em sua trajetória de vida. A partir desses dois estímulos, a entrevistada se reencontrou com a educação formal estando na condição de trabalhadora-estudante na busca de uma segunda chance em seu processo de escolarização, como também no lugar que a escola ocupará em sua trajetória de vida.

Se o trabalho contribuiu em muitos aspectos para o afastamento da escola, ele também os conduziu a fazer o caminho de volta. A escolarização formal, impulsionada pelo trabalho, tornou-se realidade para esses sujeitos nos últimos anos. Ao atribuírem sentidos sobre a influência do trabalho no retorno aos espaços de educação formal, os sentidos que

⁶⁷ Costa (2015, p. 107) alicerça sua definição de lugar a partir de Santos (2012, p. 58), segundo o qual o lugar é o “que atribuí às técnicas o princípio de realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica”.

emergem da falas são pontuados pela necessidade de qualificação em decorrência das imposições do mercado.

Almejar um emprego com melhores condições de trabalho significa o domínio de conhecimentos para além das experiências práticas no âmbito de suas atividades. A necessidade da sistematização de saberes, mesmo que mínimos, voltados para a execução do trabalho simples e operacional, é requerida desses trabalhadores nas novas configurações do trabalho na era da flexibilização.

É oportuno esclarecer que, na lógica atual do capitalismo, expressa pela reestruturação produtiva, os trabalhadores da EJA estão na base das cadeias de inclusão nos mercados formais ou informais, constituindo uma parcela da classe trabalhadora mais precarizada, compondo o que Ramtin (1997, p. 248 apud ANTUNES, 2005b, p. 132) denominou de “desempregáveis”. A esse conjunto de trabalhadores e trabalhadoras é demandado que tenham um conjunto de conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

Nesse sentido, a educação geral, composta pelos níveis da educação básica, é demandada aos sujeitos da EJA, a partir de um conjunto de conhecimentos básicos orientados por “competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor [...] (KUENZER, 2008, p. 495). Essa necessidade de qualificação é explicitada nas falas que compõem os sentidos expressos no trabalho como impulsionador no retorno à escola.

Porque muitas vezes você é impedido de entrar num cargo até maior porque não tem estudo, as pessoas sabem muitas coisas, aprendem no dia a dia, mas na parte da, tipo, vamos dizer assim, se eu precisar usar o computador, esse tipo de coisa, eu não vou saber mexer, entendeu? (Trabalhadora-estudante 01)

Foi sim, também foi, porque assim, eu estava trabalhando num posto de gasolina e aí eu vi que eu tinha um tempo sobrando e eu queria ocupar esse tempo vago, e em posto a gente precisa ser muito bom em contas, então foi onde eu me incentivei também, eu conversei com a minha gerente, ela foi e me mudou de turno e eu comecei a trabalhar, foi onde eu comecei a estudar também (Trabalhador – estudante 02)

A gente vai vendo os espaços que vai ficando, eu falo que eu era... não era um doente, um cego físico, mas era cego na leitura, hoje, graças a Deus algumas coisas eu já estou desenvolvendo, agradeço a Deus, igual eu falo, dos professores que está com a gente, é maravilhoso, porque para você dar aula para adultos não é fácil, é difícil entrar, mas graças a Deus são dois professores, eles se esforçam com a gente e hoje eu voltei e agradeço, primeiramente, a Deus, segundo o meu trabalho, que foi o meu trabalho que fez eu voltar, e hoje eu tenho um compromisso, eu posso estar fazendo o que for, quando é sete horas da noite eu estou aqui na frente nesse

lugarzinho que eu estou sentado aqui participando da aula. (Trabalhador-estudante 06)

Na realidade dos sujeitos da EJA, a falta do conhecimento científico é percebida pelos “espaços que vai ficando (*sic*)” (TE 06). Nesse retorno ao mundo escolar, a aproximação com a escola esbarra nas dificuldades de adaptação a esse novo universo. O tempo de escola que viveram outrora se transformou. Começar aprender é um caminho árduo sentido ao atribuir que “é difícil entrar”.

Reis, R. (2011, p. 70) explica que o retorno desses sujeitos populares à Educação de Jovens e Adultos revela a marca do silêncio que caracteriza as ausências “aos espaços que vai ficando (*sic*)”, ao evidenciar que “Homens e mulheres que buscam a escola, silenciados ou em silenciamento nas relações de família ou emprego. Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si a realidade da exclusão. O discurso dos neoliberais os situa como mão de obra desqualificada e em descompasso com a modernidade tecnológica”.

Nos percursos entre trabalho e estudo, é requerido desses sujeitos que sejam capazes de manter o equilíbrio entre tempo de trabalho e o tempo de estudo. Ao atribuir sentidos a essa relação, o tempo aparece como indicador de sentidos nos desafios encontrados na interação entre trabalho e estudo.

Uma das principais dificuldades é mais também pelo horário, porque assim, quando começar as aulas presenciais agora mesmo aí eu já vou ter que conversar, já vou ter que mudar o meu horário, já tenho que mudar uma rotina, já tenho que me programar para mim poder não ficar desamparado tanto no emprego, quanto no estudo, entendeu, então eu já estou me programando para mim poder falar com o meu chefe para ver se vai dar certo, porque eu quero muito trabalhar, mas eu também quero muito estudar. (Trabalhador-estudante 02)

Está sendo difícil, mas eu estou conseguindo, trabalho durante o dia e estudo à noite. [...] no meu horário de almoço ou depois da meia noite ou às cinco da manhã antes de ir trabalhar, são os dois horários que eu mais faço as atividades do colégio, entre dez e meia noite e entre cinco e seis da manhã. (Trabalhador-estudante 03)

Como eu faço, quando você quer você consegue, você acha tempo, porque o tempo quem faz é nós, eu chego em casa às quatro, eu malho uma hora na academia e vou, quando a gente estava em aula, e mesmo agora a aula online, eu chego cinco, às vezes, eu tiro meia hora, eu optei, tipo, eu vou à academia, eu tenho que malhar e tenho que estudar, então eu faço aquele meu tempo. (Trabalhador-estudante 04)

Nessa relação entre trabalho e escola, esta caminha a largo dos sujeitos da EJA. Na produção da vida imediata, o trabalho, enquanto centralidade, determina os percursos inconclusos de educação. A escola é enquadrada dentro da possibilidade de tempo desses TEs. Arroyo (2017, p. 45), ao tratar da relação entre tempo e sobrevivência na organização da vida

dos TEs, ressalta a necessidade de compreender os sujeitos da EJA na articulação entre “tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escolas”.

Os TEs que demandam a EJA articulam seus tempos em trabalhos precarizados e informais ao longo de suas vidas. O retorno aos espaços escolares adquire um significado de futura inclusão no mercado formal. O trabalho os impulsiona aos espaços educacionais, no desejo de uma formação negada ou interrompida por marcas sociais que os acompanham e moldam a maneira como veem o mundo.

No último relato, é importante perceber como as dificuldades aparecem naturalizadas a partir de obstáculos a serem superados na vida cotidiana. É necessário arrumar tempo e nessa relação cabe ao indivíduo querer, ter disponibilidade, se submeter a uma organização social que demanda dos trabalhadores uma postura voltada ao trabalho e valores que os moldam a partir do consumo como realização.

As condições sociais dos indivíduos aparecem como responsabilidade única da capacidade de lutar por seus objetivos, assim suas trajetórias aparecem como resultado do esforço despendido. Somam-se às dificuldades, nos percursos entre trabalho e estudo, o contexto da pandemia, ao explicitarem as suas dificuldades na relação trabalho e educação. A pandemia reafirmou de forma concreta que tipo de educação básica é oferecida aos sujeitos da EJA, ao escancarar outras formas de exclusão, no caso, a exclusão digital.

Essa foi acompanhada pelos meios utilizados pelo Estado como garantia do percurso formativo e a continuação do processo de ensino-aprendizagem, em que as aulas se transformaram na reiteração da suplência. A continuação dos estudos passou a ser sinônimo de atividades disponibilizadas via *WhatsApp*, ou distribuídas de forma física pela coordenação escolar. A presença do professor nas plataformas virtuais, na maior parte, serviu como suporte para dúvidas eventuais. As expressões desse processo podem ser vistas nas falas que seguem.

Em relação agora à pandemia complicou um pouco, estou até com algumas atividades atrasadas, eu fiquei sem celular, e aí querendo ou não essa pandemia prejudicou porque quando era antes da pandemia eu já saía do trabalho e ia direto para escola, né, e aí agora eu sinto um pouco de dificuldade em relação a essa plataforma. Trabalhadora-estudante 07)

É, eu sinto um pouco, né, às vezes tem internet, às vezes não tem. A gente depende muito em relação à internet para estar realizando as atividades, depende muito da gente, eu sempre procuro, às vezes nem sempre a gente pode estar, nem sempre tem internet. (Trabalhadora-estudante 07)

Eu vou te falar, a minha maior dificuldade foi ter que ficar afastada das aulas, foi das aulas que comecei, Darc, e logo veio a pandemia, essa foi a minha maior dificuldade em passar o ano todinho sem ter aula online, tendo aula só com um

monte de exercício pela plataforma sem ter ajuda dos professores, a minha maior dificuldade foi essa. (Trabalhadora-estudante 04)

Eu peguei lá umas matérias, só que aí pararam de entregar e eu não peguei mais, estou parado. [...] Dificuldade não tem, tem que fazer um esforço para conseguir alguma coisa. (Trabalhador-estudante 05)

A contextualização dessas trajetórias nos direcionou para a problematização de uma pergunta que consideramos imprescindível para a compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos TEs da EJA. Os indicadores revelam um tipo social forjado a partir de uma relação de trabalho historicamente determinada pela produção mercadológica. O capitalismo carrega consigo uma nova forma de relação humana. O trabalho passa a ser central, não como atividade criativa, autorrealização do indivíduo, mas como meio de produzir mercadorias e mecanismo de integração ao corpo social.

Nessa sociabilidade, o trabalho é visto como resultado do esforço individual, não há espaço para acomodação e o mérito⁶⁸ é referendado a partir do critério de que todos são juridicamente iguais. As contradições das trajetórias de vida dos entrevistados, que explicitamos por meios das marcas dos sujeitos da EJA, são desconsideradas ou aparecem como acomodação. Há também espaço para percepções valoradas a partir da postura do trabalhador que os enquadra em dualidades entre o mal/bem.

O trabalho precoce, os processos descontínuos de escolarização, o tipo de escola ofertada a esses sujeitos são desconsiderados nas falas, sendo valorados a partir do esforço pessoal, compondo os seguintes indicadores: “planta o que colhe”, “me acomodei”, “a gente corre atrás e acaba conquistando”, “se tiver estudo bom consegue”. Nos relatos que seguem, podemos apreender tais sentidos.

Considero sim porque cada um ser humano tem uma forma diferente, né, então cada um planta o que colhe, né, a pessoa planta para poder colher, então se você planta o bem você vai colher o bem (Trabalhador-estudante 02)

Olha só, Darc, eu acho que às vezes é, mas eu acho também, eu acho que é, mas eu acho que quando você, tipo assim, eu trabalho de diarista, Célia você se acomodou? Me acomodei, Darc, porque eu poderia ter estudado, e poderia estar numa profissão melhor, entendeu, mas devido eu ter ido para esse meu emprego e lá eu ter visto que lá eu ganharia o suficiente para mim sustentar os meus filhos, [...] então eu fui me acomodando lá, então é consequência sim, se eu estou no meu

⁶⁸ Béhar (2019, p. 250), em diálogo com Barbosa (2010), explica a complexidade associada ao conceito de meritocracia. Segundo o autor, o conceito não é imutável, alterando-se de acordo o desenvolvimento sócio-histórico. Dessa forma, a conceitualização nunca é clara e explícita. A partir de uma dimensão ampla, o autor ressalta que “[...] a meritocracia aparece diluída nas discussões sobre desempenho e sua avaliação, justiça social, reforma administrativa e do Estado, neoliberalismo, competência, produtividade, etc. e nunca de forma clara e explícita” (BARBOSA, 2010, p. 21).

trabalho hoje é referente ao comodismo que eu fiquei, porque eu poderia ter algo melhor.

Eu acho que a gente corre atrás e acaba conquistando, então se cada um está exercendo, eu, na minha área, como eu trabalho na limpeza, eu deixei muita coisa lá atrás, e hoje o que eu consegui está tudo ótimo, está bom, eu tenho meu emprego, tenho salário, mas outras pessoas lutaram muito, batalharam para ser uma técnica, para ser um médico, para ser um professor, então eu acho que foram mérito deles estarem onde está. (Trabalhador-estudantes 03)

Se a pessoa tiver um estudo bom e fizer curso que ele tem vontade de trabalhar naquela área ele consegue, agora, se não tiver estudo fica mais difícil fazer um curso bom. (Trabalhador-estudante 05)

É necessário compreendermos que o capital não é apenas um sistema econômico. Ao incidir sobre a vida dos indivíduos, o sistema capitalista constrói um conjunto de significações que buscam moldar uma sociabilidade voltada para o consumo. Esse aparece como o sentido da vida imediata e a construção dessa concepção passa pelas formas de alienação e estranhamento na relação do trabalhador com sua atividade, consigo e nas relações sociais que constrói no dia a dia. Nesse sentido, o capital cria e reproduz um discurso que busca naturalizar ou apagar no imaginário social a essência de sua reprodução e desenvolvimento, a divisão social e de gênero do trabalho e a propriedade de classe sem a qual esse sistema não pode se reproduzir.

Por isso, é necessário criar diferentes formas que mascaram a realidade dessa sociabilidade. As significações e simbologias do capital, que acompanham o desenvolvimento produtivo no âmbito do trabalho, também incidem sobre todas as esferas sociais, a partir do reforço do individualismo que se converte em um forte componente de alienação social. O individualismo aparece como a possibilidade de qualquer indivíduo ascender e ser reconhecido socialmente a partir do esforço pessoal despendido, aqui representado pelas capacidades e habilidades individuais.

O nosso olhar busca ressaltar, a partir dos relatos outrora mencionados, o alcance dessas significações nas atribuições de sentidos que reforçam preceitos difundidos sobre uma concepção de indivíduo detentor e responsável único pelo êxito de seu percurso social e no trabalho. O sujeito é inserido de forma unilateral numa construção em que seu percurso é mensurado e validado a partir das capacidades e habilidades individuais como forma de reconhecimento social.

Essas significações têm impactos direto sobre a nossa sociabilidade, seja na esfera das relações sociais, isolando o indivíduo em si, com o mérito sendo visto como resultado do esforço despendido, sem considerar as reais condições de vida dos TEs da EJA, seja no

âmbito da igualdade política, assentada nos valores burgueses, que apresentam um conjunto de direitos ditos naturais e imprescritíveis que não ultrapassam a esfera legal.

Essas significações buscam apagar as hierarquias de classe, as relações de exploração entre capital e trabalho, retira a responsabilidade do Estado na construção de políticas públicas de inclusão, além de reforçar a perspectiva que iguala homens e mulheres e seus diversos coletivos, a partir da igualdade de direitos. Dessa forma, as condições concretas de cada um são ofuscadas por uma igualdade política, vendida como critério de que todos partem do mesmo lugar.

Esses são os limites da cidadania burguesa e, a partir de tais preceitos, são construídas as representações do indivíduo, “[...] recolhido ao seu interesse privado e ao seu capricho privado e separado da comunidade” (MARX, 2010, p. 50).

No caminho que nos conduziu até aqui, a dimensão deformadora e alienante do trabalho foi perceptível ao longo das entrevistas, no entanto, para além dessa dimensão, há uma outra necessária para aprofundarmos na análise de nosso objeto – a dimensão formadora do trabalho, presente ao longo das falas dos TEs da EJA. A dimensão formadora e deformadora do trabalho também se coloca aos sujeitos da EJA. Por meio dela, compreendemos os jovens, adultos e idosos da Educação de Jovens e Adultos como marca irrefutável daqueles(as) que produzem sua existência, sua sociabilidade e sua cultura.

Antunes (2018, p. 25), ao problematizar a explosão do novo proletariado de serviços, instiga-nos a perceber as novas morfologias do trabalho, a partir das inúmeras expressões da classe trabalhadora, no contexto da flexibilização produtiva. O autor ressalta que, contra a tese da finitude do trabalho, o primeiro desafio “é compreender o trabalho em sua forma de ser contraditória: mesmo quando é marcado de modo predominantemente por traços de alienação e estranhamento, ele expressa também, em alguma medida, coágulos de sociabilidade”.

O enunciado em questão nos direciona para o nosso último núcleo de significação. Os indicadores que compõem essa discussão partiram do esforço de compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho a partir do retorno ao espaço escolar. Quais as motivações os levaram a conciliar trabalho e estudo e que sentidos são apreendidos dessa formação em curso?

Essa discussão nos conduz a refletir sobre quais experiências os sujeitos da EJA levam para o espaço escolar e como os trabalhadores-estudantes se reconhecem em suas trajetórias entre trabalho e estudo. A partir do entendimento dessas questões, buscaremos apontar a importância de uma formação integrada, para além dos processos de instrumentalização para o trabalho nos moldes do mercado.

Ao mesmo tempo, ressaltaremos a necessidade de pensar uma EJA que traga os saberes do trabalho para os processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo que é um importante passo na ressignificação dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da EJA, pois possibilitará o reconhecimento e a construção da identidade enquanto trabalhadores produtores de histórias e de saberes, que necessitam compor a proposta de uma educação voltada para trabalhadores jovens, adultos e idosos a partir da unidade entre teoria e prática, pressuposto fundamental para uma formação humanizadora

4.4 Quarto Núcleo – trabalhadores-estudantes e seus saberes do trabalho como premissa para uma formação humana e emancipadora

Refletir sobre as contradições do trabalho na construção da vida material e simbólica dos nossos entrevistados foi desafiador. As nuances do trabalho deformador e unilateral é dada pela sociabilidade capitalista, mas o trabalho enquanto gênese é o fundamento do ser social. Nessa perspectiva, pontua Antunes (2018 p. 26): “na longa história da atividade humana em sua incessante luta pela sobrevivência e felicidade social (presente já na reivindicação do cartismo, na Inglaterra do século XIX), o trabalho é também uma atividade vital e omnilateral”.

É a partir dessa perspectiva formadora que os sujeitos da EJA resistem e buscam sentidos de autorrealização dentro dessa sociabilidade que aparece em indicadores de sentidos tais como: “fazer a faculdade”, “curtir a velhice”, “ter um bom conhecimento e trabalho”, “realizar meus sonhos do meu trabalho”.

Para a TE 01, as motivações que a levam a conciliar trabalho e estudo tem como finalidade a possibilidade de fazer um curso superior. A formação superior carrega para a TE a segurança de um emprego, e essa questão é subjetivada ao mencionar que “futuramente quando estiver mais velha curtir a velhice, né (*sic*)?”

No relato do TE 02, as motivações que o impulsionam a conciliar trabalho e estudo aparecem como garantia de uma melhor oportunidade de emprego, como também são atribuídos sentidos que expressam que o saber científico possibilita um olhar diferenciado para aqueles(as) que possuem determinada formação. “[...] porque não tem nada melhor do que você chegar numa empresa que você às vezes deseje trabalhar e você chegar e poder falar assim, não hoje eu tenho o meu discurso, tal, que você a procure e você ser bem recebido, porque a pessoa já até te vê de outra forma”.

Na fala do TE 06, a construção de sentidos aparece na realização de uma formação técnica exigida no trabalho em que atua. A motivação é dada pelo desejo de fazer um curso. Em sua fala, a vontade de concluir os estudos aparece no “certificado na mão”. Essa fala, contextualizada a outros momentos da entrevista, carrega a importância da escola na vida desse sujeito. Saber ler e escrever é expresso na autorrealização da alfabetização.

O que mais me motiva eu estudar e trabalhar. É para mim realizar meus sonhos do meu trabalho, e estudar, o que me motiva a estudar eu chegar um dia e fazer o meu curso, chegar um dia, não, eu não quero mostrar para ninguém o que eu estou fazendo aqui, mas se eu chegar e olhar e falar, olha, aquela professora e aquele professor foi quem me alfabetizou e hoje eu tenho esse certificado na mão porque teve o dedo deles. (Trabalhador-estudante 06).

O conjunto dos relatos nos levou a refletir sobre o projetar-se no tempo como horizonte entre duas configurações de trabalhadores presentes na EJA, os inscritos em trabalhos formais, mas sempre ameaçados pelo desemprego, e aqueles(as) que vivem em trabalhos informais. A linha que separa ambas as configurações é tênue, mas a perspectiva de futuro é menos aterradora para os trabalhadores formais, pois lhes possibilita encontrar brechas para projetar-se minimamente em um futuro cada vez mais incerto para esses trabalhadores.

A segurança e a insegurança na forma como produzem suas vidas os impulsionam a planejar, a sonhar com uma vida mais amena. Arroyo (2007, p. 8) nos ajuda a fazer essa reflexão ao tratar das condições de vida daqueles(as) trabalhadores(as) da EJA que vivem “dando um jeito no presente” em trabalhos informais e precarizados no que ele denomina de “presente esticado”, ressaltando que dessas vivências emerge um traço peculiar desses sujeitos, a insegurança no viver.

Essa insegurança, segundo o autor, determina tempo de estudo, pois, para quem depende do que “aparece”, ficar mais tempo ou não na labuta depende do quanto se conseguiu ao fim de um dia de trabalho. No entanto, frisamos, os trabalhadores assalariados formais também convivem com a ameaça do desemprego, na verdade, são sempre considerados desempregáveis, uma vez que a lógica de inclusão/exclusão nos diversos setores produtivos depende das demandas mercadológicas.

As reflexões ora suscitadas nos direcionam a pensar o presente a partir das condições concretas dos trabalhadores da EJA. É necessário, portanto, situar os TEs da EJA dentro do contexto de mudanças caracterizadas pelas injunções da flexibilização do trabalho. Aqui encontraremos o modelo de trabalhador, de escola, de sociabilidade que o capital tem

demandado a partir de novas conformações de disciplinamento e ajustamento social. Nesse contexto, as habilidades e competências para o trabalho emergem em consonância com as transformações tecnológicas, econômicas e culturais do sistema produtivo.

Cada vez mais os trabalhadores são convocados a participar de processos dinâmicos, imprevistos, com forte teor de competitividade nas diversas esferas da produção. Assim, é exigido dos trabalhadores um conjunto de conhecimentos formais, habilidades cognitivas e comportamentais voltadas para o exercício de tarefas cada vez mais abstratas. Kuenzer (2007, p. 1155) explica, a partir de Harvey (1992, p. 118), que a condição de existência do regime de acumulação está na relação entre “a transformação das condições de produção e de reprodução dos assalariados, de modo a fazer com que os comportamentos de todos os tipos de agentes político-econômicos mantenham o sistema funcionando”.

Assim, na organicidade do capital, a partir das novas injunções da produção e da reprodução dos assalariados, é demandado um perfil que tanto disciplina quanto oferta uma formação subordinada às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho, inscritas nas cadeias produtivas. Na base das cadeias flexíveis de produção, estão os trabalhadores da EJA, inseridos em diversas conformações de trabalho formal e informal. Para esses trabalhadores, historicamente são estruturadas políticas de inclusão que, na prática, correspondem a diferentes formas de reiteração da suplência, traduzidas na atualidade pelos processos de certificação, que caminham em estreita relação com as demandas do mercado.

Se a realidade concreta dos TEs está sujeita a diversas formas de sujeição ao trabalho alienado, há também em suas práticas de produção da vida uma relação com o trabalho que os coloca no mundo, no ato de criar e recriar a partir das significações sociais⁶⁹ que lhes são oferecidas, mesmo em percursos truncados. A perspectiva formadora dos sujeitos da EJA está presente na relações sociais que desenvolvem no trabalho, na escola, em seus territórios sociais mais amplos. Seus trabalhos evidenciam como esses sujeitos sociais marcam suas existências e como (re)significam suas experiências, logo a partir da historicidade inseparável de seu viver.

Dessa forma, na processualidade contraditória do trabalho, os saberes do trabalho aparecem como um importante revelador de sentido. Buscamos compreender, a partir de um

⁶⁹ Newton Duarte, ao abordar a alienação como um fenômeno social e histórico, esclarece, à luz de Leontiev, que a separação entre significado e sentido, resultado da alienação do trabalho na sociedade capitalista, também se apresenta de outra forma, esta aparece nos trabalhos de Leontiev, “pela criação de obstáculos, por parte da sociedade capitalista, à apropriação da cultura humana pelos indivíduos ou, dizendo a mesma coisa com outras palavras, trata-se da apropriação privada da cultura material e intelectual produzida coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres. Entretanto, dado o regime de acumulação capitalista, indivíduos, classes, grupos e nações inteiras veem-se impossibilitados de se apropriarem dessa cultura, o que produz as desigualdades entre os seres humanos” (DUARTE, N., 2004, p. 59).

conjunto de indicadores, que saberes e/ou experiências do trabalho os TEs da EJA compartilhavam durante seu retorno ao espaço escolar. Entendemos que essa questão é central no desvelamento do nosso objeto de estudo, pois trata diretamente de um conjunto de conhecimentos desconsiderados nos currículos de educação básica e fundamentais nos percursos de vida dos trabalhadores da EJA.

Por meio dessas experiências de trabalho, os sujeitos da EJA se fazem trabalhadores, são produtores de um saber social que os faz sujeitos históricos construtores de um saber que expressa contraditoriamente uma outra dimensão do trabalho, para além do trabalho alienado, a dimensão formadora humana que lhes permite se colocarem no mundo de forma concreta. Na transcrição abaixo, o TE 02 atribui sentidos a suas experiências de trabalho a partir das situações vividas na rotina de suas atividades.

Algumas experiências sim, a gente pode compartilhar, né, porque às vezes você passa por uma situação ali no serviço, você perde um bom serviço, você vai lá e comenta com o teu colega de escola, hoje fez isso, foi bom, foi produtivo, aí quando você passa também por uma dificuldade, ah, hoje teve um empecilho assim, e assim, aí você vai trocando experiências e aí cada um vai aprendendo um pouco com o seu erro, e às vezes você pode até incentivar o seu colega próximo que às vezes não trabalha, trabalhar também. (Trabalhador-estudante 02)

No relato, o TE expõe a necessidade de se ajustar às situações de trabalho, ao mesmo tempo, as formas de disciplinamento aparecem ao ser demandado desse trabalhador que seja produtivo e que evite erros nas situações de trabalho. As experiências são consideradas resultados das situações vivenciadas no campo laboral. Ao compartilhar sua rotina, a partir de um aprendizado prático no trabalho, esse trabalhador concebe um padrão que lhe é demandado a partir de critérios de produtividade, bem como quais as dificuldades sentidas no dia a dia de suas atividades, mais que isso, ele torna vivas essas experiências ao compartilhá-las dando um significado para suas ações.

Há um conhecimento apreendido sobre o mundo do trabalho que deve ser considerado, as experiências sociais vividas no campo de trabalho são um norteador importante de conhecimento, inclusive, para aqueles que não estão trabalhando, pois, como pontuado na transcrição, podem servir de estímulo para jovens e adultos da EJA que estão fora do campo de trabalho, uma vez que poderão aprender por meio das experiências compartilhadas.

Arroyo (2013, p. 116) contribui para esclarecer sobre a importância das experiências sociais dos sujeitos da EJA, ressaltando que “toda experiência social produz conhecimento”. Para o autor, os sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento.

Esses saberes e experiências devem caminhar com os saberes científicos, com o conjunto das significações sociais produzidas na história humana, como possibilidade concreta na construção de uma Educação de jovens e adultos trabalhadores em diálogo com uma formação humana que parta de uma perspectiva que não desconsidere os saberes do trabalho daqueles(as) que possuem a marca do trabalho em suas trajetórias de vida.

Ao dividirem suas experiências, os TEs trazem suas histórias carregadas de vivências do trabalho, de suas ligações sociais na produção da vida. Essas aprendizagens compartilhadas e levadas para o espaço escolar carregam um saber do trabalho que os faz trabalhadores e que os aproxima enquanto trabalhadores, estudantes da EJA, pertencentes a um mesmo território, vindos de percursos truncados, logo, chegam ao espaço escolar com um conjunto de saberes e experiências que não podem ser desconsiderados nas práticas pedagógicas.

Aranha (2003, p. 106), ao tratar do conhecimento advindo do trabalho, alerta-nos que esse conhecimento é “eivado de contradições e deve ser compreendido no contexto histórico mais amplo onde foi gerado”. Nessas contradições, está contida a dimensão formadora e deformadora do trabalho permeadas do (re)fazer humano, logo atravessada de história.

Ao indagarmos à TE 03 sobre quais experiências do trabalho são levadas para o ambiente escolar, a construção de sentidos é expressa a partir de suas vivências diárias no percurso entre trabalho e escola. Ao relacionar as experiências do próprio viver a um conhecimento científico presente no currículo de matemática, a TE traz para a sala de aula um saber concreto vivido, dando sentido ao conteúdo ensinado enquanto conhecimento formal. Dessa forma, o saber ganha uma dimensão viva e palpável para jovens, adultos e trabalhadores da EJA.

Ah, são muitas, são muitas que eu levo para escola, tipo, em decorrer de aula de matemática eu levo números do meu dia a dia, de quanto que eu gasto nos engarrafamentos para chegar, de quanto que eu gasto para vir, entendeu, e estou apta assim de experiência para levar para o meu colégio, apesar, eu te confesso eu teria muito para te falar, mas eu fiquei muito pouco tempo, eu voltei, a gente ficou eu acho que um mês só na escola, e aí eu tenho um convívio mais assim igual a gente está agora. (Trabalhadora-estudante 04)

Schwartz (2003), ao tratar da relação experiência humana e história, aprofunda essa questão ao pontuar que “nós fazemos história” em toda atividade de trabalho”, para isso, conforme o autor:

[...] toda vida humana, porque ela é em parte uma experiência, é atravessada de história. Mas quando se trata do trabalho, se isto é verdade também, não se trata de uma “pequena história”, de uma história marcada pelo acaso das vidas individuais: 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 entrelaçam e opõem os homens entre si, tudo isto cristaliza produtos da história anterior da humanidade e dos povos (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Ao tratarmos da dimensão histórica do trabalho, procuramos ressaltar que cada indivíduo da EJA carrega um rico conjunto de experiências e saberes que dão sentido às suas vidas. As significações sociais que chegam a esses indivíduos não são determinações em si, a história não é uma determinação, são processos inacabados, em permanente mudança, por isso possibilita aos sujeitos nas relações de trabalho recriarem e produzirem novos saberes, se fizerem humanos. Compreendendo esse ponto, trazemos mais uma vez Schwartz (2003), que sintetiza a importância dos saberes do trabalho como uma importante dimensão do re(fazer) humano.

[...] se “nós fazemos a 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 de 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).

A importância dos saberes do trabalho como formador da dimensão humana dos sujeitos da EJA nos direcionou aos saberes profissionais dos trabalhadores-estudantes dessa modalidade de ensino. Esses saberes apreendidos na prática concreta do viver-sobreviver dos coletivos populares da Educação de Jovens e Adultos se revelam na temática do saber tácito. Um conhecimento adquirido enquanto técnica profissional evidencia uma importante marca do saber do trabalhador.

Aranha (2003), ao tratar do conhecimento adquirido no trabalho, explica que, para além desse conhecimento,

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 esse nem sempre codificável, mas extremamente significativo para o andamento do trabalho (ARANHA, 2003, p. 105).

Durante as entrevistas, esse traço específico dos saberes do trabalho, enquanto conhecimento apreendido, revelou-se em outra pergunta suscitada. O relato que segue, explicitado pelo TE 06, esclarece como na prática de produção da vida concreta emerge um conjunto de saberes profissionais que dão sentido à vida dos trabalhadores, a partir de um conhecimento produzido no trabalho.

Esse saber adquirido em outros *locus* de formação carrega um conjunto de conhecimentos que contribuem para a formação e a atribuição de sentidos ao trabalho pelos TEs da EJA.

Se eu pudesse hoje, meu sonho é terminar meus estudos para fazer técnico de segurança do trabalho. [...] Só os estudos que termina porque, porque eu já tenho o conhecimento básico, eu não ia ter estágio, eu quero ter conhecimento na área elétrica, eu ia entrar para a área elétrica, meu sonho é ser técnico de segurança por que na área elétrica, porque eu entrei numa época muito defasada, e eu queria montar algumas normas que eu vi, que quanto eu trabalhava eu sentia necessidade, o que tem aquela regra dentro daquela norma, eles resumiram tudo numa NTC só. (Trabalhador-estudante 06)

Ao pontuar a partir de sua atividade de trabalho atos de intencionalidade que surgiram da necessidade de modificação de uma regra estabelecida a partir de uma norma técnica, o TE 06 atribui sentido ao seu fazer, ele ressignifica de forma concreta a execução de suas atividades. Nesse processo, há elaboração, comparação entre ações e uma intencionalidade que pressupõe uma finalidade que pretende modificar um princípio científico do trabalho estabelecido em uma norma.

Barato (2008, p. 6), ao tratar da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, esclarece que “ignorar a inteligência do trabalhador manual faz parte de um jogo que desqualifica aqueles cujas funções foram ou são muito simplificadas. Tal ignorância serve para justificar decisões gerenciais supostamente baseadas em domínio do processo produtivo”.

A dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, que caminha *pari passu* com o desenvolvimento do processo produtivo, com diferentes nuances e adaptadas às demandas atuais da era da flexibilização, não está apartada do tipo de conhecimento ofertado aos trabalhadores, pelo contrário, a divisão social do trabalho, uma das expressões de sustentação do capital, também se apresenta na distribuição desigual do conhecimento. O modelo de educação adotado em cada contexto reflete, sob diferentes roupagens, a dualidade estrutural de uma sociedade cindida em classes.

A educação, como foco de concretização da formação da mão de obra dos TEs da EJA, caminhou sob a batuta das orientações do mercado, destinando a esses trabalhadores uma educação sempre associada à qualificação básica e simplificada, a partir de um conjunto de significações sociais, necessárias a uma inserção nos estratos mais precarizados nas esferas de inclusão/exclusão das cadeias produtivas, assentadas sobretudo no caráter qualitativo, que mantém a diferença entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes.

Essa formação que desconsidera os saberes e experiências do trabalho contribui para afastar a realidade concreta dos sujeitos TEs da EJA do espaço formal de escolarização, obliterando uma formação que possibilite a esses coletivos de trabalhadores uma educação pautada no acesso à informação e à cultura e que possa colocá-los em condições de perceber o contexto em que estão inseridos, de maneira inseparável da produção de suas vidas, de modo que possam intervir de forma ativa na transformação da realidade e na formação que valora um sujeito a partir da dimensão humana e das potencialidades do trabalho como princípio educativo.

O conjunto dos indicadores suscitados ao longo dessa discussão nos levou a pensar o currículo e a perspectiva de sujeito e trabalho como referência para uma sociabilidade assentada na empregabilidade presente como epistemologia na formação dos coletivos de trabalhadores da EJA. Tendo como referência Arroyo (2013, p. 102), concordamos que “o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também e, sobretudo, determinada visão dos alunos”.

Ao reduzir o TE da EJA à condição de empregável, sua formação é parcializada e voltada aos interesses imediatos do mercado. Nesse sentido, o direito ao conhecimento assentado a partir de uma formação integral que agrega o saber científico, em diálogo com os conhecimentos adquiridos na prática da vida concreta, torna os indivíduos unilaterais, mascara a realidade e contribui para afastar do currículos e práticas pedagógicas a dimensão formadora e libertadora dos sujeitos da EJA.

Há um projeto de sociabilidade que caminha de mãos dadas na relação trabalho-educação em conformidade com as injunções do capital, um exemplo recente sobre essa relação pode ser encontrado na Resolução 01/202 (GOBBO, 2021), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que "Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância".

A referida resolução⁷⁰ evidencia o tamanho da luta que ainda teremos que enfrentar na busca por uma educação popular. De forma geral, o referido documento descontrói avanços significativos, resultado de luta e mobilização por uma educação emancipadora como objetivo a ser construído nos embates entre capital e trabalho.

O avanço sobre a Educação de Jovens e Adultos é mais um capítulo do projeto ultraliberal que se espalha sobre todas as instâncias sociais. O avanço da cartilha ultraconservadora de expropriação da classe trabalhadora nos chama a uma mobilização permanente e atuante. Nesse sentido, nós, trabalhadores-docentes, temos o compromisso ético-político de nos contrapor e resistir a esse ordenamento, trazendo os saberes e experiências do trabalho como pressuposto de uma outra formação. Uma formação que traga a realidade concreta da luta e da resistência enquanto identidade de classe que nos faz trabalhadores populares, base de uma educação como transição para outra sociabilidade.

Acreditamos que, partindo da concretude de vida dos sujeitos da EJA, poderemos construir uma identificação de classe, um olhar sobre seus percursos de trabalho e estudo, que possibilitem aos coletivos de trabalhadores dessa modalidade de ensino saberem-se e entenderem-se em sua realidade, em suas histórias. Como marca dessa necessidade eminente, como última indagação direcionada aos nossos entrevistamos, foi perguntado como cada um se reconhecia em suas trajetórias de trabalho.

Na construção de sentidos, os indicadores mais presentes nos relatos foram assim sistematizados: “pessoa valorizada”, “foi difícil por conta dos estudos”, “o trabalho impôs respeito”, “o homem que eu sou hoje”, “foi por conta do trabalho desde novinho”, “eu tenho foco em trabalhar”, “eu me enxergo melhor hoje”, “me enxergo vitorioso”, “a gente sabe lidar com vários tipos de situação”.

Na percepção de si em suas trajetórias, o trabalho, enquanto centralidade da vida, concretiza-se como marca histórica dos sujeitos da EJA. É por meio do trabalho que os TEs constroem sentidos sobre suas vidas, a maneira como se relacionam e como valoram suas expectativas de futuro, como se reconhecem nesses percursos, assim expressos:

⁷⁰ Em nota de repúdio assinada por diversas entidades ligadas à Educação de Jovens e Adultos, são pontuados diversos retrocessos, presentes na Resolução 01/2021, segundo a qual a EJA é tratada de “forma periférica” na Política Nacional de Alfabetização (PNA). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diz a nota, ela é “descaracterizada”, contrariando um parecer de 2010 do próprio CNE. Além disso, a nota esclarece que a resolução é marcada “pela completa ausência da dimensão histórica das lutas e conquistas alcançadas nas últimas décadas no que diz respeito à modalidade como modus próprio de se fazer educação e a afirmação da Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo”. O documento ressalta ainda que a Resolução induz a apropriação da EJA pelo sistema privado, “esvaziando o papel do Estado e acirrando a disputa entre o público e o privado”. Assinam a nota de repúdio o Fórum EJA; o Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Eu me enxergo uma pessoa valorizada, eu me valorizo nesse ponto que eu olho e vejo e falo para muitas pessoas, você nunca deve olhar para as coisas boas, o dia que você olhar só para frente, para coisa boa você vai esquecer aquele ruim que ficou para trás, eu pego isso da realidade da minha vida porque foi difícil por conta dos estudos, mas eu estou tentando, o trabalho desde criancinha me fez ser um homem digno para minhas coisas, por conta do meu trabalho e educação não precisar mexer no que é de ninguém, e o trabalho na minha vida ele impôs até respeito, eu comecei a trabalhar novo e os pais eram muito rígidos, entendeu, então o homem que eu sou hoje, eu tento andar certo que ninguém é perfeito, mas foi por conta do trabalho desde novinho que eu tenho foco em trabalhar, desde criança que eu trabalho, então o meu foco hoje é trabalho e estudo, entendeu, trabalho e estudo. (Trabalhador-estudante 06)

Eu enxergo que hoje eu estou melhor, o meu trabalho, antigamente o meu trabalho não dava para mim sobreviver, eu vivia passando dificuldade com os meus filhos, hoje eu me enxergo melhor, uma qualidade de vida muito melhor, mas não é a que eu quero, eu quero mais. (Trabalhador-estudante 04)

Eu me enxergo um vitorioso, e um cara muito experiente, eu trabalhei já em várias áreas, e eu já sofri muito também com trabalho, então eu tirei muitas coisas boas como lição e também aprendi lidar com as coisas ruins também do trabalho, eu já me machuquei no trabalho, tive acidente no trabalho, então a gente vai aprendendo, vai amadurecendo, e hoje em dia graças a Deus a gente sabe lidar com vários tipos de situação. (Trabalhador-estudante 02)

Os relatos sintetizam a “teimosia” dos TEs da EJA, eles continuam a existir/resistir apesar dos percursos truncados e desafios que limitam suas formas de viver/ser, esses trabalhadores se ressignificam na singularidade de suas vidas, dando concretude às suas histórias. Ao produzirem-se no e pelo trabalho, emergem saberes e experiências fundamentais para apreensão das contradições dessa sociedade assentada em relações assimétricas de poder e de classes. De suas trajetórias podemos demarcar o trabalho como atividade necessária e vital, da mesma forma, situar o trabalho como direito, mesmo que sob a forma alienada.

O caráter alienante do trabalho perpassou as inúmeras falas ao longo da síntese construída durante os três núcleos de significação. Aqui ele se torna presente novamente ao se verem em seus percursos, a construção de sentidos se fez impregnada das experiências práticas, mas também disciplinadoras que forjam uma moralidade do ser homem e ser trabalhador, presente no relato do TE 06.

O reconhecimento de si em seus percursos também trouxe aprendizagens sentidas no corpo. O adoecimento no trabalho é valorado enquanto experiência ruim aprendida. A partir dessas experiências, o TE 02 construiu sentidos que lhe possibilitam lidar com as diversas situações do trabalho. No relato da TE 04, os sentidos também se expressam pelas experiências do corpo, no caso, nas necessidades do estômago. Ao falar das dificuldades de

sobrevivência, a realidade é apresentada como melhor, mas não a ideal, ao pontuar que “quer mais”.

Nas falas em seu conjunto, todas começaram com valorações que os qualificam em seus percursos. Compreendemos que essa forma de percepção carrega a necessidade que os impulsiona a continuar resistindo e buscando uma autorrealização nas formas de produção da vida. Elas também carregam a compreensão dos percursos truncados desses TEs. Ao verem-se melhores, vitoriosos e valorizados, não são sentidos criados, senão na realidade de suas vidas.

Os sujeitos da EJA, em sua maioria, são lançados na corrida da sobrevivência, do viver do presente esticado, na iminência da insegurança alimentar e humana, na negação dos direitos mais elementares. Como esperar depois desses percursos que não percebam as próprias vidas resultado de uma corrida vencida e a vencer, uma vez que a condição de trabalhadores que lutam pelo viver e sobreviver está dada e imposta por uma sociabilidade historicamente situada no modo de produção capitalista ?

Ademais, os três núcleos que compõem a síntese de construção do conhecimento presente nesse trabalho nos lançam o desafio, sempre necessário, de refletir e construir uma Educação de Jovens e Adultos que parta dos sujeitos da EJA, de suas vivências e experiências. A atribuição de sentidos sobre seus trabalhos evidencia a complexidade dessa modalidade de educação, reduzi-la a um conhecimento utilitário e voltado para a demanda imediata do mercado é reiterar o olhar reducionista, homogeneizador e de disciplinarização da força de trabalho que historicamente é imposta aos coletivos populares da EJA.

Por fim, Arroyo (2017, p. 32) nos instiga com a seguinte pergunta: que significados humanos revelam os itinerários dos TEs da EJA? O esforço de construção desse trabalho buscou trazer algumas respostas a essa indagação, a partir dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos sujeitos da EJA, em que buscamos os significados formadores e deformadores que carregam esses TEs em seus percursos de trabalho e estudo. Por isso, assim como Arroyo, compreendemos que vê-los como passageiros em itinerários pelo direito a uma vida justa é mais que uma força de retórica, é um compromisso ético-político com outra educação, logo com outra sociabilidade.

a) O trabalho ganha centralidade na EJA: instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas para auxiliar na organização pedagógica a partir dos tempos e percursos dos sujeitos da EJA

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no documento que trata da área – Ensino da CAPES (BRASIL, 2013, p. 1), uma das prerrogativas do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) é a construção da produção de conhecimento aplicável em condições reais de ensino formais e informais. No âmbito desse trabalho, desde quando escolhemos o objeto de estudo a ser desvelado, concebemos a elaboração do produto educacional como uma consequência natural do desenvolvimento da pesquisa.

Nas várias etapas do processo de desenvolvimento dessa pesquisa, sobretudo, no momento da qualificação, recebemos valiosas contribuições sobre o formato do produto educacional, que, somadas às análises dos dados dos entrevistados, de maneira indissociável, foram agregadas a uma necessidade já dada durante minha passagem pela EJA em 2011. Para quem atua na concretude dos coletivos de trabalhadores da EJA, saltam inquietações na relação dialógica entre professores e trabalhadores-estudantes.

Dessa relação e dos dados apreendidos das falas sobre os sentidos atribuídos ao trabalho pelos TEs da Educação de Jovens e Adultos, dentre os vários caminhos que poderíamos traçar, escolhemos o trabalho em seu sentido histórico e ontológico como norteadores da construção dessa proposta de produto educacional.

Isso posto, essa pesquisa voltada para a compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho pelos TEs da Educação de Jovens e Adultos se desdobrou na elaboração de um produto educacional concretizado em um instrumental informativo, cujo título assim denominamos: “*O trabalho ganha centralidade na EJA: Instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas para auxiliar na organização pedagógica a partir dos tempos e percursos dos sujeitos da EJA*”.

Voltada para professores e professoras do 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a presente proposta busca contribuir com elementos que poderão ajudá-los(as) na compreensão da centralidade do trabalho no viver e sobreviver dos sujeitos da EJA, aspecto que determina a organização dos tempos e percursos entre trabalho e escola.

A proposta de elaboração desse instrumental ocorreu após a execução da análise dos dados da pesquisa, etapa realizada entre fevereiro e setembro de 2021, período em que foram realizadas as entrevistas via *Google Meet* e posteriores reflexões do material colhido. Os relatos foram organizados em núcleos de significação e, a partir deles, elaboramos nossa proposta de produto na relação entre trabalho-sujeitos da EJA-escola. Esse direcionamento nos conduziu para um conjunto de reflexões que culminaram na elaboração de um

instrumental informativo que ajudará na organização do trabalho pedagógico, orientado a partir dos tempos de trabalho na relação com outras esferas da vida dos sujeitos da EJA.

O conjunto dos relatos apreendidos nos possibilitou organizar o instrumental contemplando a seguinte estrutura: breve reflexão sobre quem são os sujeitos que demandam a EJA, buscamos reafirmar a identidade de classe trabalhadora como marca primeira dos coletivos dessa modalidade de educação. Em seguida, a partir das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública do Distrito Federal (2021) – apresentamos um dos aspectos desse documento, ao compreenderem os coletivos sociais da EJA como “sujeitos de saberes”.

As experiências e saberes do trabalho estiveram presentes em uma das perguntas suscitadas na entrevista. Compreendemos essa temática como um dos grandes desafios do currículo e da prática pedagógica, isto é, trazer os conhecimentos trazidos pelos indivíduos na relação com o conhecimento sistematizado e reconhecê-los como saberes válidos da formação dos sujeitos.

Por fim, toda a construção dessa proposta busca direcionar os leitores à compreensão da relevância dos tempos de trabalho na organização dos tempos de vida dos coletivos da EJA. Nessa seção, problematizamos a necessidade de pensar as práticas pedagógicas e a própria organização da escola a partir dos tempos de trabalho dos diversos coletivos populares. Achemos pertinente trazer um dos relatos que evidencia a relevância da temática.

Uma das principais dificuldades é mais também pelo horário, porque assim, quando começar as aulas presenciais agora mesmo aí eu já vou ter que conversar, já vou ter que mudar o meu horário, já tenho que mudar uma rotina, já tenho que me programar para mim poder não ficar desamparado tanto no emprego, quanto no estudo, entendeu, então eu já estou me programando para mim poder falar com o meu chefe para ver se vai dar certo, porque eu quero muito trabalhar, mas eu também quero muito estudar. (Trabalhador- estudante 02)

Há, no entanto, outras determinações que motivaram a construção desse trabalho, que, articuladas, compõem a justificativa de nossa proposição de produto educacional. Quando falamos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos trabalhadores, estamos situando historicamente sujeitos que se formam e se deformam na produção concreta e simbólica de suas vidas.

O trabalho é central na formação desses sujeitos e historicamente determinado por relações desiguais e contraditórias típicas desse tipo de sociabilidade. A compreensão da EJA é inseparável das relações contraditórias e desiguais pelas quais esses coletivos se fazem trabalhadores. Compreender a Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores só é

possível ao direcionarmos o nosso olhar para quem se destina essa modalidade de ensino. Ventura (2016) contribui com o entendimento sobre quem são os sujeitos que demandam a EJA ao explicitar que:

Frequentam os cursos de EJA adultos, jovens e idosos cujas condições socioeconômicas não permitiam o acesso ou a conclusão do processo de educação básica. Observa-se que os adultos são, geralmente, marcados pela inserção precoce e precarizada no processo produtivo. Há, também, jovens recém-egressos do ensino regular diurno, evadidos, repentinos ou expulsos, em geral, prematuramente empurrados para a EJA, muitos conciliando escolarização e alguma ocupação no mercado de trabalho. Não raro quase todos repetem a “sina” de seus pais quanto ao chamado fracasso escolar. Há, ainda, os idosos, muitos com uma trajetória de trabalho no campo e uma experiência migratória que, embora aposentados, muitas vezes ainda são compelidos a criar estratégias para manter-se e/ou contribuir com o orçamento da família (VENTURA, 2016, p. 21).

As diferentes identidades que caracterizam a EJA como um espaço heterogêneo no qual habitam coletivos populares com diversas formas de inserção na vida social encontram na marca da desigualdade social uma expressão que os iguala em uma sociedade concebida pela divisão social e de gênero do trabalho. Aqui encontramos, em nosso entendimento, o maior qualificador dos sujeitos da EJA, os coletivos populares dessa modalidade de ensino carregam a marca do trabalho como necessidade primeira desde muito cedo.

Ao trazermos a marca do trabalho para caracterizar os coletivos populares da EJA a partir de suas identidades de trabalho, problematizamos o que consideramos a mais importante justificativa dessa proposta de produto educacional. Compreender os coletivos populares da EJA pela identidade de trabalhadores nos leva a refletir sobre a relação entre suas trajetórias de trabalho e as idas e vindas ao espaço de educação formal, como também pensar naqueles(as) trabalhadores(as) que tiveram o direito à escolarização formal negados desde a infância.

Ademais, as reflexões suscitadas partem do pressuposto de que toda ação concreta de sistematização dos conhecimentos formais deve dialogar com a realidade, com os tempos, experiências e saberes do trabalho dos coletivos sociais que chegam à escola.

b) A aplicação do produto educacional e suas contribuições

Seguindo as orientações do documento de área da CAPES (2013), passamos para a fase de aplicação e avaliação do produto educacional. A CAPES orienta que o produto seja validado por comitês *ad hoc*, órgãos de fomento ou por banca de dissertação. O produto em

questão passou por duas etapas de validação. Assim, além da banca examinadora, que é a instância de validação estabelecida pelo ProfEPT, submetemos o produto a uma segunda validação, a qual foi efetivada por cinco professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Dos participantes, um atua com a formação de professores da EJA na SEDF, lotado na subsecretaria de formação continuada dos profissionais da educação, também denominada de Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE. Os demais são professores da SEDF atuando com a Educação de Jovens e Adultos. O convite foi feito pelo aplicativo *WhatsApp*. O instrumental foi enviado por e-mail com o instrumento de avaliação do produto educacional (veja-se o Apêndice B).

Neste instrumento, fizemos uma breve apresentação do produto e expusemos a importância da avaliação para o aprimoramento dele. O questionário foi elaborado com três questões fechadas, contendo os seguintes descritores: satisfatório, regular e insatisfatório; e duas questões abertas, que possibilitaram compreender a percepção sobre o produto e identificar críticas e sugestões que pudessem contribuir para a melhoria do trabalho proposto.

Foi perguntado aos participantes como avaliam o conteúdo do instrumental (pergunta 1), isto é, quanto à clareza e objetividade do texto, e as respostas foram:

Gráfico 1 - Avaliação do conteúdo do instrumental.



Fonte: Google Forms

Em relação à disposição do texto, figuras e imagens do produto, todas as respostas foram satisfatórias quanto a esses itens. Os respondentes também avaliaram satisfatoriamente os temas abordados no instrumental. Nas questões direcionadas à proposição de sugestões para melhoria do instrumental, das respostas elencadas, três consideraram o instrumental claro e objetivo, logo suficiente para atender às demandas propostas. No entanto, dois professores apresentaram algumas sugestões, assim expressas:

Aprofundamento na questão dos sujeitos da EJA, principalmente na alfabetização (Professora- participante 01)

Como sugestão o documento deve ter no máximo três páginas de orientações, pois falta tempo para a leitura. O trabalho poderia ser mais focado no instrumental apresentando de forma breve as vantagens e intenções do questionário. Senti a falta de informações do que fazer com o resultado do diagnóstico. O instrumental é para 1º e 2º segmento, mas no 1º segmento, nas séries iniciais, os jovens não sabem ler ainda (na 1ª e 2ª etapas), então poderia ter uma orientação de ser feito entrevista para esse público. Outro aspecto relevante é simplificar a linguagem do questionário. Acredito que pode ser uma oportunidade para os alunos aprenderem palavras novas, mas por outro lado pode confundir o preenchimento as palavras menos usadas pelos estudantes como "ocasionalmente" (Professor-participante 05⁷¹).

No que se refere ao tamanho do instrumental, acreditamos que a parte teórica que fundamenta a proposta foi necessária para o aprofundamento tanto da temática quanto das diretrizes que dão sustentação a nossa proposta. Há um número considerável de professores na EJA que desconhecem as diretrizes para essa modalidade, bem como o ordenamento sobre o mundo do trabalho na atual conjuntura.

Com relação ao direcionamento dado ao instrumental ao fim de sua aplicação, a sugestão apresentada é que sirva de orientação pedagógica para todos os professores. Nesse sentido, ele servirá de consulta tanto no planejamento quanto nos conselhos de classe a cada bimestre. O objetivo é que os professores conheçam as particularidades que o estudante trabalhador apresenta em virtude dos tempos de trabalho.

Quanto às sugestões voltadas para os TEs em processo de alfabetização, realizamos as mudanças no instrumental no que se refere à adequação de palavras e à leitura orientada previamente com o auxílio do professor. Perguntamos também se o instrumental contribuirá para o processo educativo dos TEs da EJA. Os cinco respondentes avaliaram que sim. Das respostas, selecionamos duas para expressar o conjunto das apreciações.

A contribuição está para os profas (sic) que atuam nessa modalidade, principalmente para aqueles novatos, que estão na alfabetização. Eles, geralmente, vem das classes de anos iniciais, ou seja, alfabetização de crianças. Compreender quem são esses trabalhadores estudantes na alfabetização é fundamental. (Professora – participante 01)

Pode contribuir muito para os professores conhecerem o trabalho e a rotina dos estudantes trabalhadores. Eu, na minha prática, sempre fiz um diagnóstico parecido com esse. Especialmente porque eu trabalho com alfabetização e usava termos chaves do trabalho deles como palavras chaves na alfabetização seguindo as ideias de Paulo Freire. Assim, acredito que conhecer bem o estudante, sua rotina com o trabalho, pode trazer muitos e variados benefícios para a prática do professor que poderá fazer abordagens mais realistas e ancoradas com o cotidiano de seus

⁷¹ Para melhor sintetizar as sugestões, alteramos a redação do texto para melhor explicá-lo.

estudantes podendo ampliar o contexto a partir de um lugar conhecido (Professor-participante 05)

Consideramos valiosas as ponderações sobre o olhar dado ao TEs em processo de alfabetização. Na elaboração do instrumental, as percepções transcritas sobre a relevância da proposta em aproximar a realidade dos TEs aos professores da alfabetização não foram pensadas dentro dessas particularidades, uma vez que não conhecemos a realidade do primeiro segmento da EJA. As sugestões e ponderações sobre a contribuição do instrumental no processo educativo nos indicam a importância do trabalho nos processos pedagógicos das instituições voltadas para essa modalidade de educação ao trazer a centralidade do trabalho, nos tempos de vida dos diversos coletivos da EJA.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Elaboramos nessas breves linhas o que consideramos como ponto de exposição do nosso trabalho, por meio dos diversos movimentos de aproximação ao objeto de nossa pesquisa, que buscou compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Tendo como referência orientadora responder como os TEs da EJA atribuem sentidos aos seus trabalhos, norteamos o processo de construção do conhecimento em diálogo com o referencial teórico e, orientados pelo MHD, situamos historicamente nosso objeto de estudo, do qual abstraímos suas categorias explicativas e as mediações que, articuladas a uma perspectiva de totalidade, explicam um sujeito inscrito no modo de produção capitalista, por meio do qual constrói, pensa e ressignifica sua realidade a partir da produção da vida material e simbólica.

A construção do conhecimento ao longo desse trabalho possibilitou a inferência de alguns dados que resultam nesta síntese. Dos sentidos atribuídos ao trabalho, emergiram os percursos de vida de TEs, a forma como percebem o mundo, como ressignificam suas vidas, os limites dados pela emergência do viver e sobreviver, como também o lugar que a escola ocupa na relação com o trabalho.

Da construção de sentidos, também foram apreendidas as formas de ser desses TEs no lugar que os situa na divisão social e de gênero do trabalho, nas cadeias mais precarizadas do trabalho formal e informal. Esse condicionante, que marca os percursos dos sujeitos da EJA, é imposto nas diversas formas de trabalho precoce, que, em muitos casos, agregam o trabalho familiar imposto pelas necessidades de subsistência.

Esse caminhar nos impôs a necessidade de superar a visão do trabalhador-estudante genérico e compreendê-lo na concretude de suas formas de viver e sobreviver. Desse movimento, a condição de classe aparece como identitária dos coletivos da EJA, isto resulta da centralidade do trabalho em detrimento de outras esferas sociais.

A centralidade do trabalho nas formas de viver e sobreviver é uma determinação histórica da própria gênese do capital, que mantém um sistema vivo na produção e reprodução de um modo de vida assentado na apropriação da riqueza social produzida pelo conjunto dos trabalhadores, ao propagar uma forma de vida na qual o trabalho é unilateral, apartado do indivíduo, concebido como meio necessário para uma finalidade dada pelo salário.

Percebemos que a construção de sentidos sobre o trabalho vai se constituindo no entrelaçamento com as diversas significações sociais fixadas sobre suas *atividades*,

resultando em sentidos que atribuem ao trabalho valorações disciplinadoras, dadas por uma postura esperada ao trabalhador, que o enquadram, moldam e culpabilizam pelo êxito ou fracasso laboral. Além disso, as significações sociais sobre o trabalho são difundidas como capacidades individuais, resultado do esforço, da persistência de cada indivíduo.

Dessas significações também apreendemos as marcas sociais como gênese identitária dos sujeitos da EJA. Aqui situamos a marca do trabalho como a mais importante significação do viver e sobreviver desses coletivos. Na dinâmica do processo investigativo, emergiram também outras significações que constituem sentidos para os TEs e apontam outras direções.

Se as atribuições de sentidos sobre o trabalho são alienantes, subjetivadas como sobrevivência, necessidade, precisão, sofrimento e desrealização, há também nos relatos lampejos de alguma autorrealização. Esses são significados nos padrões da sociabilidade capitalista, mas entendemos, a partir da trajetória do viver e sobreviver dos TEs, como formas de existir e resistir.

Nos itinerários da sobrevivência diária, os sujeitos da EJA buscam encontrar outras formas para dar sentido a suas vidas. Buscamos no conjunto dos relatos trazer, da atribuição de sentidos, a perspectiva que forma os sujeitos, que resulta em experiências comuns, que gera um saber que os identifica como trabalhadores.

Assim, como Arroyo (2013, p. 116), consideramos que “toda experiência social produz conhecimento”. Por isso, afirmamos os sujeitos da EJA como produtores de um saber social que os faz sujeitos históricos construtores de um saber que expressa contraditoriamente uma outra dimensão do trabalho. A dimensão formadora humana que lhes permite se colocarem no mundo de forma concreta.

Buscamos trazer para a nossa discussão um contraponto à perspectiva alienante do trabalho na própria contradição que a forma de produção da vida enseja, ressaltando as experiências e saberes do trabalho como conhecimentos que formam os indivíduos e dão sentido às suas vidas.

Compreender essas contradições foi importante e sinaliza a necessidade de refletir sobre uma outra formação voltada para os TEs, enquanto processo de transição para outra sociabilidade, que nega a perspectiva unilateral, cindida em classes, que aliena e deforma o indivíduo a partir de relações assimétricas.

Ao negarmos esse conjunto de valores construídos na lógica da acumulação do capital, negamos também seu modelo de educação, que não ultrapassa a perspectiva da empregabilidade, não rompendo com as diferentes concepções de dualidade educacional. Dos

resultados dessa incursão analítica sobre os sentidos atribuídos ao trabalho para os TEs da EJA, aferimos algumas contribuições:

- Como sujeitos também da pesquisa, fomos ressignificados, no olhar sobre os TEs, no compromisso com uma educação que emancipa, na formação profissional, mas sobretudo humana e sobretudo em nosso sentido de classe trabalhadora(a);
- O desenvolvimento desse trabalho nos possibilitou a efetivação de uma proposta de produto educacional, materializada em um instrumental informativo, cujo objetivo foi trazer os tempos de trabalho e suas relações com outras esferas da vida, no caso, a escola, como forma de auxiliar na organização pedagógica da escola;
- Consideramos que as contribuições dadas na construção desse estudo ampliam o debate teórico sobre uma importante modalidade de educação básica voltada para os segmentos mais empobrecidos de nossa sociedade, ressaltando a importância do trabalho no viver e sobreviver dos coletivos sociais da EJA;
- A construção analítica aqui realizada traz os sujeitos da EJA para dentro das novas injunções do trabalho na era da flexibilização, bem como a escola, que se reinventa a partir das demandas do mercado impostas como saber formal para esses coletivos de trabalhadores.

É importante frisar as lacunas deixadas em nossa investigação. Elas resultam do nosso limite teórico e da própria realidade ao nos impor inúmeros limites. No entanto, a exposição aqui suscitada nos direciona a outras indagações, a outras possibilidades que surgiram ao longo do processo de apreensão dos sentidos apropriados pelos TEs da EJA.

Consideramos que, para os trabalhadores da docência, um dos maiores obstáculos que encontram em suas práticas está relacionado à temática do trabalho, como ultrapassar a perspectiva da formação imediata voltada para os TEs da EJA. Essa questão nos leva a questionar, assim como Arroyo (2013, p. 109), “[...] se é possível dar outro valor ao trabalho, retomar em outros tratos a relação educação-docência-currículo e direito aos saberes do trabalho”.

Encontramos limites concretos, seja na conformação das políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, nos currículos que se traduzem nas significações sociais que são destinadas aos sujeitos da EJA, como também na estrutura do capital, que reproduz seus valores e ideologias a partir de seus interesses ao longo de nossa história. Compreender as forças que se sobrepõem ao trabalho-docência pautado por outra sociabilidade, por outro valor

dado ao trabalho, em sua perspectiva humanizadora, é um primeiro passo, mas é necessário ir além.

É primordial a correlação de forças no campo das aprendizagens, se o sentido é dado pelo motivo em um conjunto de ações que resultam em dada finalidade. É urgente uma ressignificação dos sentidos para todos os trabalhadores e trabalhadoras. Como construir outro sentido para sujeitos trabalhadores para além do sobreviver, como ultrapassar o trabalho como formação imediata voltada para a sobrevivência?

A EJA se fez e está dada ainda pela lógica utilitarista do saber, voltada para formar e disciplinar nas cadeias mais periféricas do sistema produtivo aqueles e aquelas a quem foram negados os direitos mais elementares para viver nessa sociabilidade. Ressaltamos em outro momento da pesquisa a necessidade de partir dos sujeitos da EJA, trazer suas experiências e saberes do trabalho em diálogo com o saber científico e tecnológico. Todavia, esse processo precisa primeiro ultrapassar a visão de generalidade do aluno.

Por isso, precisamos, enquanto trabalhadores da docência, também ressignificar o sentido de nossa prática. O primeiro passo é não se tornar um professor reproduzidor de trabalhadores empregáveis, ou seremos, ou não somos também, trabalhadores descartáveis para esse sistema?

Entendemos que ressignificar a prática pedagógica só é possível a partir de um outro sentido para a nossa formação. Sabemos que o trabalho como autorrealização, em sua dimensão omnilateral, é negado nos currículos de formação dos trabalhadores, incluindo os currículos de formação docente. Como trabalhadores do conhecimento, precisamos primeiro nos reconhecer como trabalhadores que lutam e resistem por um viver mais justo. Esse reconhecimento nos leva a identificar também o outro sujeito no mesmo campo de luta, do direito ao viver mais justo.

Por isso, afirmamos, esse ressignificar dos sentidos passa por nos identificarmos enquanto trabalhadores(as) atravessados(as) por lutas e resistências dentro de uma sociedade de classes. Esse reconhecimento de si enquanto classe trabalhadora possibilitará um transformar do chão da sala de aula por meio da construção de um processo de conhecimento entre *sujeitos*.

As indagações que elencamos podem ser aprofundadas em futuros trabalhos, que tragam como problema central a relação entre as experiências e saberes do trabalho na relação com as aprendizagens (significações sociais) encaminhadas na escola. Como também apontam para a necessidade de discutir os sentidos construídos sobre os conhecimentos do trabalho compartilhados entre sujeitos detentores de saberes que se encontram em sala de

aula, professores e seus diversos coletivos sociais que se formam mutuamente e atribuem sentidos às suas experiências no viver e sobreviver.

Por fim, sempre é oportuno explicitar que a produção do conhecimento nessa pesquisa é norteado pela luta diária enquanto prática ética, pedagógica e política por uma outra educação, na perspectiva mais ampla da palavra. É o que nos motiva, nos move como *práxis* de transformação na vida dos trabalhadores e de seus filhos.

No mais, afirmamos, assim como Antunes (2018, on-line, s/n), ao ser questionado se há luz no fim do túnel na atual fase de destruição do capital, que o desafio no século XXI é recuperar a ideia do socialismo, “como imperativo categórico de nosso tempo, é necessário resgatar um projeto de emancipação humana e social”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** – v. 45, n. 115, p. 56-75, jan/mar. 2015.
- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **Educação de Jovens e Adultos: interfaces política, histórica e pedagógica**. Curitiba: Gráfica Unicentro, 2014.
- ALMEIDA, Ana Paula de. **Os movimentos dos cursos técnicos subsequentes sobre os sentidos do trabalho: a (des)alienação dos trabalhadores-estudantes**. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19226>. Acesso em: 15 set. 2020.
- ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório – O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista da RET**. Rede de Estudos do Trabalho. Ano V – número 8, 2011a.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.
- ANDRADE, Hanrikson de; MELO, Igor. Após tour, Bolsonaro fala em “decreto para liberar trabalho sem isolamento”. **Notícias UOL**, 29 mar. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/03/29/bolsonaro-diz-estudar-decreto-para-liberar-trabalho-sem-isolamento.htm>. Acesso em: 05 set. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005a.
- ANTUNES, Ricardo. 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.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2005b.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. **Trabalho & Educação**, v. 12, nº 1, jan/jun 2003.

ARNALDO, Mazzei Nogueira *et al.* Trabalho digital nos bancos. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

ARROYO, Miguel. Fala proferida na Solenidade de Abertura do III Encontro Nacional da EJA-EPT (Proeja) da Rede Federal, postada no youtube pelo Instituto Federal de Alagoas em 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ys20oR8NYQI>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/agosto de 2014.

ASSENTAMENTO deu origem a cidade-satélite de Santa Maria (DF). **Folha de São Paulo**, 22 ago. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u57458.shtml>. Acesso em: 02 maio 2020.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, set./dez. 2008.

BÉHAR, Alexandre Hochmann. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualidade das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 89, p. 249-268, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/kMjf3rSYzdyZDzt9jnYt54C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE notícias**, 15 jul. 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **O censo escolar: notas estatísticas censo escolar 2018**. Brasília: jan. 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 40.509, de 11 março de 2020**. 2020b. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/07_Julho/DODF%20105%2002-07-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20105%2002-07-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. CAPES. **Documento de Área – Ensino 2013**. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004.

CARLA, Maria. Governo reduz investimento na EJA e deixa modalidade com os dias contados. **Sinpro DF**, 15 jan. 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>. Acesso em: 21 out. 2021.

CASSIN, Marcos; BOTIGLIERI, Mônica Fernanda. A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção. **Revista HISTEDBR online**. Campinas, n. 65, p. 112-120, maio 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312869419_A_relacao_trabalho_e_educacao_na_reproducao_das_condicoes_de_producao_e_das_relacoes_de_producao. Acesso em: 20 ago. 2019.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 919-948. E-ISSN 2177-6059. set./dez. 2018.

COSTA, Cláudia Borges. **Trabalho nas cadeias de produção global trajetória educativo-laboral de trabalhadoras em confecções de Goiânia – GO**. Tese de Doutorado apresentada

ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB, 2015.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: Educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

CUNHA, Elcemir Paço. Gênese do taylorismo como ideologia: acumulação, crise e luta de classes. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 95, p. 674-704. NPGA, Escola de Administração Universidade Federal da Bahia, 2020.

D'AVILA, Geruza Tavares. Movimentos laborais e sentidos atribuídos ao trabalho por jovens profissionais. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128864>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa distrital por amostra de domicílio**. PDAD 2018 – Santa Maria. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/relatorio_DF_grupos_de_renda.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2002.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Andrea da Paixão. Jovens, escola e trabalho: significados e sentidos atribuídos. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura** do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), v. 3, n. 6, dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/14368/12015>. Acesso em: 21 set. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A revolução Burguesa no Brasil – Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FORTES, Ronaldo Vielmi. **Trabalho e gênese do ser social na “ontologia” de György Lukács**. Florianópolis: Em Debate/ UFSC, 2016.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2009.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo – A cultura de mercado no Ensino Médio Técnico**. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GOBBO, Elaine Dal. Profissionais da educação repudiam resolução que precariza a EJA. **Século Diário**, 22 ago. 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/profissionais-da-educacao-repudiam-resolucao-que-precariza-a-eja>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GOETTERT, Jones Dari. Aos “Vadios”, o trabalho: considerações sobre o trabalho e a vadiagem no Brasil. **Revista Formação – Edição Especial – n. 13, v. 2, 2002**. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/628>. Acesso em: 25 set. 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

IANNI, Otávio. **Dialética e capitalismo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Turíbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 25 out. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/LT9Dy9LTKdZTjnv5Snyqv4F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch (1903-1979). **Atividade. Consciência. Personalidade.** Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social.** Tradução Prof. Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas), a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Versão revista por Pablo Polese de Queiroz, Mestrando em Sociologia pela UNICAMP-SP, a partir da edição em espanhol “El Trabajo” e cotejada com o original em alemão DIE ARBEIT - Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins. (Original) Status, 1971 - Kapitel 1 - Luchterhand, 1986. Disponível em:

<https://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

MACÁRIO, Epitácio. Práxis, gênero humano e natureza. Notas a partir de Marx, Engels e Lukács. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 113, p. 171-191, jan/mar. 2013.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul/dez. 2016.

Disponível em: <https://www.esforce.org.br/formacao/>. Acesso em: 25 out. 2019.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** 3. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO, Mayara Daher de. **O acesso à habitação no Brasil em tempos de capitalismo financeirizado: uma análise do Programa Minha Casa, Minha Vida.** Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília (UnB), 2016. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/20845>. Acesso em: 10 set. 2020.

MORENO, Ana Carolina. Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental. **G1 educação**, 06 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 27 de jun. 2021.

NEDER, Vinicius. País tem taxa de informalidade de 40,8% no trimestre até julho, mostra IBGE. **Estadão Conteúdo**, 01 dez. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2021/09/30/pais-tem-taxa-de-informalidade-de-408-no-trimestre-ate-julho-mostra-ibge.htm>. Acesso em: 05 dez. 2021.

NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**, 2011. Disponível em: <https://www.pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

NETTO, Victoria. Pesquisa detalha cenário de exclusão de alunos e dificuldades no ensino remoto. **Uol Educação**, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2021/06/28/pesquisa-detalha-cenario-de-exclusao-alunos-e-gargalos.htm>. Acesso em: 03 jul. 2021.

NOVAES, Henrique T. Trabalho como necessidade vital e trabalho alienado: contradições para o debate da relação trabalho e educação para além do capital. **HISTEDBR**. Campinas, n. 65, p. 112-120, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642695>. Acesso em: 29 ago. 2019.

OLIVEIRA, Cida de. Educação é a área mais afetada pelos cortes de orçamento por Bolsonaro. **Rede Brasil Atual**, 19 jul. 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/07/educacao-e-a-area-mais-afetada-pelos-cortes-de-orcamento-por-bolsonaro/>. Acesso em: 21 out. 2021.

OLIVEIRA, Francisco Gilson Rodrigues. **A Educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa**: antagonismos, distanciamentos e aproximações. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

PAÍS tem taxa de informalidade de 40,7% no trimestre até outubro, diz IBGE. **Uol/Estadão notícias**, 28 dez. 2021. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2021/12/28/pais-tem-taxa-de-informalidade-de-407-no-trimestre-ate-outubro-diz-ibge.htm>. Acesso em: 01 jan. 2022.

PASSOS, Letícia. Um estrago silencioso na educação. **Revista Veja**, 16 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/um-estrago-silencioso-na-educacao/>. Acesso em: 21 out. 2021.

PAVIANI, Aldo. Brasília no contexto local e regional: urbanização e crise. **Revista Território**. Rio de Janeiro – Ano VII – n. 11, 12 e 13, set/out. 2003.

PEC 55 que congela gastos sociais é aprovada em segundo turno no senado. **Carta Capital**, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-que-congela-gastos-sociais-e-aprovada-em-segundo-turno-no-senado/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PEREIRA DE SOUZA, Rosiris. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2019.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema de pesquisa e escolha de técnicas: algumas reflexões. **Caderno CERU**, Textos 3, 2ª série, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

QUINZANI, Maria Angela Dahmer. O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da Covid-19 e o Estado de Bem-Estar Social. **Revista. UFRR/Boca**, ano II, v. 2, n. 6, Boa Vista, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

REIS, João José. **Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de Jovens e Adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

REIS, Simone Santos dos. **A educação de jovens e adultos como substrato da hegemonia burguesa: os trabalhadores como sujeitos e como objetos no processo de produção da existência**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói-RJ, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2182513. Acesso em: 20 out. 2019.

ROTTA, Edemar; REIS, Carlos Nelson dos. As práticas do desenvolvimentismo brasileiro: plano de metas e programa de aceleração do crescimento. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 17, n. 1, p. 151 - 166, jan./jul. 2018.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan/abr. 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan/jun. 2008.

RUMMERT, Sonia Maria. Aspirações, interesses e identidades dos trabalhadores. Elementos essenciais à construção da hegemonia. **Trabalho necessário**. Ano 2, Número 2, 2004.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul/set. 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. 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. Ed. UFPR, 2007.

SÁNCHEZ, Vázquez Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTOS, Damião Fernandes dos. **A relação da educação de jovens e adultos com o mercado de trabalho**: desafios e possibilidades sob a ótica de seus docentes e discentes. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa–PB, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. Tradução Daisy Moreira Cunha, Francisco Lima e Eloisa Helena Santos. **Revista Trabalho e Educação**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2003, p. 21-35. Disponível em:

<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1227/989>. Acesso em: 10 set. 2021.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Camila Rodrigues *et al.* Brasil atinge 600 mil mortes por covid com a pandemia em desaceleração. **G1**, 08 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/10/08/brasil-atinge-600-mil-mortes-por-covid-com-pandemia-em-desaceleracao.ghtml>. Acesso em: 08 out. 2021.

SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século 21 – A história de um livro. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, p. 151-163, 2011.

SOUZA, Felipe Alexandre Silva de. **Americanismo e Fordismo**: a revolução passiva nos Estados Unidos. Artigo escrito como trabalho de conclusão da disciplina “Gramsci e a filosofia da práxis”, ministrada no programa de pós-graduação em Ciências Sociais da UNESP/Campus Marília em 2014.

TERRIBILI, Alessandra. Resistência ao fechamento de turmas de EJA conquista vitória. **Sinpro- DF**, 20 maio 2021. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/resistencia-ao-fechamento-de-turmas-de-eja-conquista-vitorias/#:~:text=O%20fechamento%20de%20turmas%20de,a%20suposta%20falta%20de%20demanda>. Acesso em: 28 jun. 2021.

TRABALHADOR morre em supermercado no Recife, corpo é coberto por guarda-sóis, e local continua funcionando. **G1 PE**, 29 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pe/representante-de-vendas-morre-em-supermercado-no-recife-e-corpo-e-coberto-por-guarda-sois.ghtml>. Acesso em: 05 set. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Capítulo II da Dissertação O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada, apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2001. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

VENTURA, Jaqueline Pereira. As relações entre os sentidos do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: MENDES, Claudia Lucia Silva *et al.* (Org.). **Educação, Socioeducação e Escolarização**. Rio de Janeiro: Degase, 2016.

VENTURA, Jaqueline P. Educação, Socioeducação e Escolarização. In: MENDES, Claudia Lúcia; JULIÃO, Elionaldo; VERGÍLIO, Soraya (Org.). **A relação entre os sentidos do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Rio de Janeiro: Degase, 2017.

VILLAS BÔAS, Bruno. IBGE: país tinha 38,08 milhões na informalidade até fevereiro, mostra IBGE. **Valor Econômico**, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/03/31/ibge-pais-tinha-3808-milhoes-na-informalidade-ate-fevereiro.ghtml>. Acesso em: 05 set. 2020.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, p. 109-124, jun. 2013.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

MATERIAL DIDÁTICO-FORMATIVO

O TRABALHO GANHA CENTRALIDADE NA EJA:

Instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas para auxiliar na organização pedagógica a partir dos tempos e percursos dos sujeitos da EJA



Darc Lene Braga Pereira
Profa. Dra. Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro (Orientadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PEREIRA, Darc Lene Braga

P436t O trabalho ganha centralidade na EJA: instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas para auxiliar na organização pedagógica a partir dos tempos e percursos dos sujeitos da EJA / Darc Lene Braga Pereira, Mad'Ana Desireé Ribeiro de Castro. -- Anápolis: IFG, 2021.

29 p. : il. color.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Educação – Distrito Federal. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Organização pedagógica.. 4. Alunos - Condições socioeconômicas. I. CASTRO, Mad'Ana Desireé Ribeiro de.

CDD 370.7

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Matheus Rocha Piacenti CRB1/2992



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>Instrumental informativo</u> | |

Nome Completo do Autor:

Matrícula: 20192060150065

Título do Trabalho: O trabalho ganha centralidade na EJA: instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas para auxiliar na organização pedagógica a partir dos tempos e percursos dos sujeitos da EJA

Autorização - Marque uma das opções

1. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/___ (Embargo);
3. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Brasília, 01/02/2022.


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Este instrumental foi desenvolvido como produto educacional da dissertação intitulada “Os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos”, produzido durante o curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Goiás – Campus Anápolis.

Voltado para professores e professoras do 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA⁷², o presente instrumental tem por objetivo contribuir com elementos que poderão ajudá-lo(a) na compreensão da centralidade do trabalho no viver e sobreviver dos sujeitos da EJA, aspecto que determina a organização dos tempos e percursos entre trabalho e escola.

O instrumental está organizado a partir de uma breve reflexão sobre quem são os sujeitos que demandam a EJA buscando reafirmar a identidade da classe trabalhadora como marca primeira dos coletivos dessa modalidade de ensino. Em seguida, a partir das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública do Distrito Federal (2021), apresentamos a compreensão desse documento, ao afirmar os coletivos sociais da EJA como “sujeitos de saberes”.

As experiências e saberes do trabalho estiveram presentes em uma das perguntas suscitadas na entrevista. Entendemos essa temática como um dos grandes desafios do currículo e da prática pedagógica, isto é, trazer os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos na relação com o conhecimento científico e reconhecê-los como saberes válidos da formação dos sujeitos.

Por fim, esse instrumental informativo mostrará aos leitores a relevância dos tempos de trabalho na organização dos tempos de vida dos coletivos da EJA. Nessa seção, problematizamos a necessidade de pensar as práticas pedagógicas e a própria organização da escola a partir dos tempos de trabalho dos diversos coletivos populares.

As reflexões suscitadas partem do pressuposto de que toda ação concreta de sistematização dos conhecimentos formais deve dialogar com a realidade, com os tempos, experiências e saberes do trabalho dos coletivos sociais que chegam à escola. Ao final da

⁷² Educação de Jovens e Adultos (EJA) será compreendida e abordada neste instrumental como Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT).

discussão, propomos um instrumental informativo de orientação pedagógica intitulado “As condições socioeconômicas dos trabalhadores-estudantes da EJA”.

A proposição desse instrumental busca trazer apontamentos que revelam quem são os trabalhadores que demandam essa modalidade de ensino, onde trabalham, qual o lugar ocupado nas cadeias formais e informais de produção, quais seus percursos entre trabalho e escola, como chegam à escola.

A expectativa é que esse produto educacional se torne um recurso útil de organização do trabalho pedagógico e que a proposição do instrumental possibilite trazer conhecimentos dos tempos de viver e sobreviver dos sujeitos sociais da EJA, dando respaldo para que a escola se volte para atender às especificidades daqueles(as) que vivem do trabalho.



SUMÁRIO

Quem são os sujeitos que demandam a Educação de Jovens e Adultos?	216
As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública do Distrito Federal (2021): Os coletivos sociais da EJA como “sujeitos de saberes”	220
As experiências e saberes do trabalho como ponto de partida para a produção de conhecimento para além da empregabilidade.	222
O que dizem os sujeitos da pesquisa? As experiências e saberes do trabalho na atribuição de sentidos pelos sujeitos da EJA.	224
Do trabalho para EJA: organização da Educação de Jovens e Adultos a partir dos tempos de trabalho	228
Instrumental informativo sobre as condições socioeconômicas dos trabalhadores-estudantes da EJA	232
Algumas considerações	237
REFERÊNCIAS.....	238

CAPÍTULO 1

Quem são os sujeitos que demandam a Educação de Jovens e Adultos?



Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2007, p. 22).

Começemos com a indagação de Arroyo, quem são os jovens, adultos e idosos que, ao longo dessas décadas, adentram os espaços formais de educação para uma nova oportunidade em suas trajetórias de vida? Pensar a EJA a partir dos seus diversos coletivos sociais é um passo fundamental na construção de uma educação popular e transformadora ao considerar como ponto de partida os sujeitos, suas realidades, tensionamentos, formas de viver e sobreviver em percursos de trabalho que dão uma identidade comum a coletivos tão complexos.

Em sua conformação legal mais recente, materializada no art. 37, a EJA “é uma modalidade de ensino, voltada àqueles(as) que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018, p. 1).

Quando falamos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos trabalhadores, estamos situando historicamente sujeitos que se formam e se deformam na produção de suas vidas. O trabalho é central na formação desses sujeitos e historicamente determinado por relações desiguais e contraditórias típicas da sociabilidade capitalista.

A compreensão da EJA é inseparável das relações contraditórias e desiguais pelas quais esses coletivos se fazem trabalhadores.

Por isso, é de fundamental importância direcionarmos o nosso olhar para quem se destina essa modalidade de ensino. Ventura contribui com o entendimento sobre quem são os sujeitos que demandam a EJA:

Frequentam os cursos de EJA adultos, jovens e idosos cujas condições socioeconômicas não permitiam o acesso ou a conclusão do processo de educação básica. Observa-se que os adultos são, geralmente, marcados pela inserção precoce e precarizada no processo produtivo. Há, também, jovens recém-egressos do ensino regular diurno, evadidos, repetentes ou expulsos, em geral, prematuramente empurrados para a EJA, muitos conciliando escolarização e alguma ocupação no mercado de trabalho. Não raro quase todos repetem a “sina” de seus pais quanto ao chamado fracasso escolar. Há, ainda, os idosos, muitos com uma trajetória de trabalho no campo e uma experiência migratória que, embora aposentados, muitas vezes ainda são compelidos a criar estratégias para manter-se e/ou contribuir com o orçamento da família (VENTURA, 2017, p. 21).

As diferentes identidades que caracterizam a EJA como um espaço heterogêneo, no qual habitam coletivos populares com diversas formas de inserção na vida social, encontram na marca da desigualdade social uma expressão que os iguala em uma sociedade concebida pela divisão social e sexual do trabalho. Aqui encontramos, em nosso entendimento, o maior qualificador dos sujeitos da EJA: os coletivos populares dessa modalidade de ensino carregam a marca do trabalho como necessidade primeira desde muito cedo.

A marca do trabalho os caracteriza como trabalhadores. Arroyo (2017) e Rummert (2007) dialogam entre si na caracterização dos sujeitos da EJA a partir de suas identidades de trabalho.

Optamos por ver, reconhecer os jovens-adultos como passageiros do trabalho para a EJA. Lembrávamos de que vê-los como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes, nem sequer como estudantes que trabalham. O trabalho não é um acidente em sua condição humana, social, de gênero, raça (ARROYO, 2017, p. 64).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. [...] É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção (RUMMERT, 2007, p. 39).

Ao trazermos a marca do trabalho para caracterizar os coletivos populares da EJA, buscamos ressaltar suas identidades de trabalhadores. Nesse sentido, é necessário refletir sobre suas trajetórias de trabalho e as idas e vindas ao espaço de educação

formal, como também pensar naqueles(as) trabalhadores(as) que tiveram o direito à escolarização formal negados desde a infância.

A identidade de classe trabalhadora, como a mais expressiva justificativa para a produção desse guia, não é fortuita, pois revela a condição primeira do trabalho no viver/sobreviver, na formação/deformação dos coletivos que buscam na EJA mais uma oportunidade de inclusão, de reconhecimento e de uma formação historicamente negada para aqueles(as) que vivem do trabalho.

Partimos da premissa de que nenhuma proposta pedagógica pode ausentar-se dessa marca, tampouco atribuir-lhe um papel secundário na formação desses indivíduos. Situamos a EJA na relação trabalho e educação no contexto do capital. A EJA, enquanto modalidade de ensino, não está apartada das relações sociais e históricas advindas da produção capitalista.

As ações concretas destinadas por meio de programas, campanhas de alfabetização e projetos, ao longo de sua história, caminharam em estreito diálogo com uma formação para a empregabilidade. A formação para a ocupação, destinada para frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, fez-se e refez-se “[...] marcada por características como: ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas” (VENTURA, 2017, p. 23).

Em sua conformação mais recente, a Educação de Jovens e Adultos passa por um amplo processo de desmonte. Presenciamos um conjunto de ações que vão desde a regressão no orçamento voltado para a política de educação ao fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi⁷³), que era responsável por fomentar políticas para o setor em Estados e municípios, além do fechamento de inúmeras escolas voltadas para essa modalidade de ensino.

Soma-se a essa conjuntura mais uma ação que amplia os processos de desmonte da EJA, presenciada na Resolução 01/2021⁷⁴, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que "Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância" (GOBBO, 2021, s/n).

⁷³ PASSOS, Letícia. Um estrago silencioso na educação. **Revista Veja**, 16 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/um-estrago-silencioso-na-educacao/>. Acesso em: 21 out. 2021.

⁷⁴ GOBBO, Elaine Dal. Profissionais da educação repudiam resolução que precariza a EJA. **Século Diário**, 22 ago. 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/profissionais-da-educacao-repudiam-resolucao-que-precariza-a-eja>. Acesso em: 21 out. 2021.

A presente resolução avança sobre importantes conquistas no âmbito legal, sobretudo no que diz respeito à especificidade da EJA e seus sujeitos e da afirmação dessa modalidade de ensino enquanto direito público subjetivo. A Resolução induz à apropriação da EJA pelo sistema privado, esvaziando o papel do Estado e acirrando a disputa entre o público e o privado.

Na contramão de todo esse processo que recai sobre uma das mais importantes políticas de inclusão educacional, voltada para os segmentos mais empobrecidos de nossa sociedade, concebemos a proposição deste guia pedagógico, situando a EJA e seus coletivos populares na relação com o trabalho em sua dupla dimensão, a histórica e a ontológica.

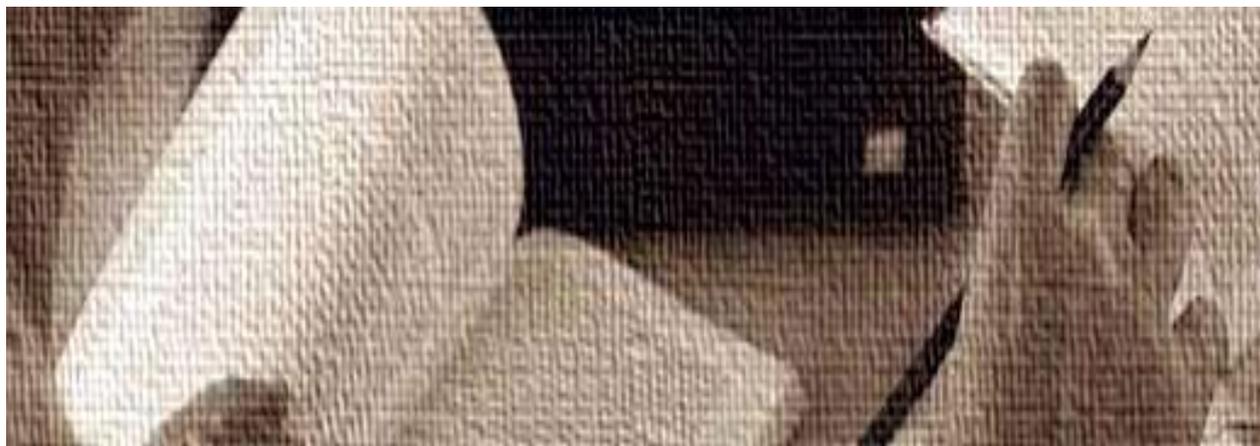
Como produção contínua da existência humana, o trabalho é central na formação de nossa sociabilidade. O trabalho, enquanto mediação entre os indivíduos e suas práticas de produção material e simbólica, transforma os sujeitos ao passo que transforma o mundo exterior. Nessa relação, há saberes apreendidos e um conjunto de conhecimentos emerge como patrimônio cultural e científico em dado contexto histórico.

Referimo-nos à categoria trabalho enquanto produção da existência do homem, independente das formas de sociedade, ou seja, como necessidade social-ontológica de mediação entre homem e natureza, satisfazendo suas necessidades no processo de produção e reprodução das condições de sua existência (MARX, 1980, p. 202 apud VENTURA, 2017, p. 29).

Ao concebermos o trabalho, não pretendemos negar seu caráter alienante, estruturado nas relações capitalistas expressas na forma salarial, presente em sua dimensão histórica. Contraditoriamente, o trabalho apresenta-se também como categoria ontológica, enquanto *práxis* que, na ação concreta de produção da existência, forma o humano e o mundo social. A dimensão formadora, criativa, ativa dos sujeitos possibilita ao indivíduo marcar sua existência concreta, é a forma como os sujeitos sociais da EJA se colocam no mundo, existem e resistem diariamente em suas trajetórias de trabalho e estudo.

CAPÍTULO 2

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública do Distrito Federal (2021): Os coletivos sociais da EJA como “sujeitos de saberes”



Para além do breve embasamento teórico, ancoramos a proposição deste instrumental nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2021). As Diretrizes Operacionais da EJA/DF buscam adequar as matrizes curriculares referentes à oferta da modalidade no Distrito Federal, com o compromisso de atender às especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA, que têm o mundo do trabalho como prioridade. Um dos propósitos do presente documento é reconhecer os coletivos sociais da EJA como “sujeitos de saberes”, assim expresso:

[..] a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da Educação Básica composta por sujeitos de saberes adquiridos em suas experiências vividas e que se encontram à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos. Sujeitos da classe trabalhadora que creditam à escola pública a garantia de sua escolarização, assim como a de seus filhos e familiares (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 11).

Em suas linhas, reafirma-se a função social da EJA em assegurar a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação. Apontando que é necessário não reproduzir práticas excludentes da sociedade. Nesse sentido, há uma afirmação no papel dessa modalidade de ensino na “formação de sujeitos capazes de intervir, de forma reflexiva, crítica, problematizadora, democrática e emancipatória, com voz, vez e decisão, na solução e superação dos problemas e desafios impostos à sua sobrevivência e existência” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12).

Ao tratar da organização pedagógica e curricular da Educação de Jovens e Adultos, são ressaltados os princípios da transversalidade como uma das formas de trabalhar as áreas do conhecimento, os componentes curriculares e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer nº 7/2010 CNE/ CEB e Resolução nº 4/2010 CNE/CEB).

Constam em seus pressupostos os eixos integradores do Currículo em Movimento da Educação Básica da EJA na relação com a cultura, mundo do trabalho e tecnologias. Tais eixos se orientam como “possibilidade para o diálogo do conhecimento científico com os saberes trazidos pelos sujeitos e fortalece a organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento em cada segmento” (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 21).

Entre o que pressupõem as normativas orientadoras e a realidade concreta das inúmeras escolas da EJA, há um grande desafio a ser superado. A própria concepção de trabalho apresenta-se contraditória nas normativas que transcrevemos. A formação para a ocupação traduzidas na empregabilidade divide o mesmo espaço de uma perspectiva que acena com práticas emancipatórias e de transformação da realidade.

Nesse sentido, é fundamental trazer para as práticas pedagógicas a compreensão do trabalho em sua dupla dimensão. Os coletivos de trabalhadores da EJA precisam entender a dialética presente nas formas de viver e de sobreviver que, desde muito cedo, são transpassadas pelo trabalho. Nenhuma realidade é transformada em sua totalidade, nem qualquer formato de educação caminha para a emancipação, se suas práticas não possibilitam uma reflexão para a ação.

Em seu caminhar histórico, a modalidade de ensino voltada para os segmentos mais empobrecidos de nossa sociedade revela os limites de seu alcance, pois, como expressão de uma dualidade estrutural assentada na divisão social e sexual do trabalho, a escola concebida para os diversos segmentos de trabalhadores ainda luta contra a suplência, o aligeiramento dos processos de formação, a homogeneização dos seus sujeitos sociais que resultam no tipo de conhecimento e dada formação ofertada.

A síntese da produção dos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos disponibilizados enquanto saber sistematizado destinada aos trabalhadores-estudantes da EJA é uma das expressões que revelam os desafios que temos na construção de uma educação integral em seu sentido mais amplo. Sobre essa questão, Arroyo (2013) situa o

currículo no campo de tensões em disputas entre que tipo de conhecimento será ofertado e qual ser social emergirá dessa formação.

Na EJA, essa tensão é dada na disputa entre uma formação para a empregabilidade e ocupação imediata e um modelo de educação que pensa a formação em seu sentido integral, na relação inseparável entre teoria e prática, na qual o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e cultural é pressuposto para todos.

CAPÍTULO 3

As experiências e saberes do trabalho como ponto de partida para a produção de conhecimento para além da empregabilidade



Arroyo (2013), em seu livro *Currículo, território em disputa*, lança aos seus leitores a seguinte pergunta: como são pensados os educandos em relação ao trabalho? E como é pensado nosso trabalho? O autor, ao problematizar tais questões, discute a ausência do trabalho nos currículos. Ao aprofundar tal questionamento, o autor levanta a hipótese de que o currículo representa não apenas uma determinada visão de conhecimento, representa também e, sobretudo, uma determinada visão de estudante.

Essas questões nos direcionam à indagação lançada pelo autor: com que visão são vistos os coletivos populares da EJA? A problematização suscitada nos conduz a refletir sobre a importância de trazer as experiências e saberes do trabalho dos sujeitos da EJA para a prática docente diária. Todavia, é necessário delimitar um ponto importante, inserir no processo de formação as experiências e saberes do trabalho não se reduz em abordar essas questões de maneira parcializada, fragmentada e reducionista em algum momento do percurso escolar.

A necessidade de problematização da prática de produção da vida dos sujeitos da EJA deve ser central, como ponto de partida, porque o trabalho vem primeiro na vida desses coletivos. No entanto, apesar de sabermos que estamos dentro de uma sociabilidade voltada para a empregabilidade, é necessário ir além da formação para a ocupação imediata.

Quando se trata dos trabalhadores-estudantes da EJA, essa questão é ainda mais urgente, pois a relação com o trabalho como necessidade de viver e sobreviver é dada de forma potencial desde a infância. Por isso, Arroyo afirma: “quando os educandos são reduzidos a empregáveis, a docência transforma-se em treinamento” (ARROYO, 2013, p. 102).

Problematizar o trabalho e suas relações na vivência concreta dos educandos na contradição entre um trabalho que forma e deforma, que humaniza e desumaniza, é fundamental na construção de um outro conhecimento, logo, de uma outra perspectiva pedagógica. Arroyo (2017, p. 12), ao problematizar essa questão, ressalta o “direito aos saberes de seu sobreviver” que carrega cada indivíduo.

Quando o indivíduo compreende suas trajetórias, percebe as contradições dadas por relações sociais desiguais. Quando suas vivências ganham vida na relação com o saber sistematizado, há um desvelamento do real, as tensões do seu viver são problematizadas na escola. Há relatos em comum que possibilitam um encontro de histórias, de saberes, de lutas, mas, sobretudo, são construídas concretamente ações que possibilitam a esses coletivos práticas que caminhem para processos emancipatórios, de resistência, de uma cidadania que ultrapassa o âmbito da conformação legal.

Assim, uma questão que nos desafia é “se é possível dar outro valor ao trabalho, retomar em outros tratos a relação educação-docência-currículo e direito aos saberes do trabalho” (ARROYO, 2013, p. 109). Nesse sentido, o trabalho deve ser compreendido como central em nossa formação humana.

Nós nos humanizamos em cada caminhar histórico pelo trabalho. Por isso, “reconhecer que o direito ao trabalho é inerente à condição humana, não apenas como necessidade para viver, mas como o princípio educativo e como matriz formadora de nossa humanização; aproxima-nos do trabalho como uma visão pedagógica” (ARROYO, 2013, p. 109).

Diante do exposto, no intuito de colaborar com uma prática pedagógica orientada na relação entre as experiências concretas e saberes dos sujeitos da EJA e o conjunto de conhecimentos sistematizados via currículo escolar, referendamo-nos mais

uma vez em Arroyo (2013, p. 90), que chama a atenção para a necessidade de incorporar os saberes do trabalho no núcleo comum dos currículos, ao propor “um currículo que incorpore os saberes do trabalho como um direito de todos. No mesmo nível do direito de todos aos conhecimentos universais produzidos na diversidade de experiências sociais, de trabalho”.

CAPÍTULO 4

Os sentidos atribuídos pelos trabalhadores-estudantes da EJA às experiências e saberes construídos no trabalho



Considerar as experiências e saberes do trabalho dos coletivos de trabalhadores da EJA é um desafio presente nos currículos e nas práticas pedagógicas voltadas para essa modalidade de ensino, desde suas primeiras diretrizes. Quando reagrupamos as falas dos entrevistados em núcleo de significações, um dos questionamentos propostos estava relacionado às experiências e saberes dos coletivos da EJA e de que forma elas apareciam ou não nas atividades em sala de aula, seja em propostas direcionadas pelos docentes ou em conversas entre os alunos no ambiente escolar.

Consideramos esse indicador de sentido um importante sinalizador na relação entre os conhecimentos sistematizados e a prática de produção da vida dos sujeitos da EJA, contribuindo na apreensão do objeto de nossa pesquisa, bem como evidenciando os limites da materialização de tais relações no ambiente escolar.

Dos relatos transcritos, destacamos a fala do trabalhador-estudante 02, ao atribuir sentidos às suas experiências e saberes do trabalho a partir das situações vividas

na rotina de suas atividades. Ao tecer considerações sobre a temática, os sentidos atribuídos às experiências de trabalho resultam da rotina na atividade laboral. As situações de conflito e as dificuldades na vida diária emergem como centrais.

Há um distanciamento do sujeito com a sua função social enquanto atividade laboral. As experiências e saberes do trabalho resultam de formas de ser e agir no ambiente de trabalho, logo expressam uma visão de mundo apropriada concretamente na produção de sua vida. Ao compartilhar sua rotina, a partir de um aprendizado prático no trabalho, esse trabalhador concebe um padrão que lhe é demandado a partir de critérios de produtividade, bem como quais as dificuldades sentidas no dia a dia de suas atividades, mas que isso, ele torna viva essas experiências ao compartilhá-las dando um significado para suas ações.

Há um conhecimento apreendido sobre o mundo do trabalho que deve ser considerado, as experiências sociais vividas no campo de trabalho é um norteador importante de conhecimento, inclusive, para aqueles que não estão trabalhando, pois, como pontuado na transcrição, podem servir de estímulo para jovens e adultos da EJA que estão fora do campo de trabalho, uma vez que poderão aprender através das experiências que são compartilhadas.

Em outros relatos, há uma ênfase na ausência da temática proposta durante as aulas. A pandemia é pontuada em algumas falas como explicação para a ausência do tema e, nos dois últimos trechos, ressalta-se que tais propostas não estão presentes na rotina das aulas.

Todas essas questões no impulsionaram na construção desse instrumental informativo, da mesma forma que nos direcionaram a refletir sobre a necessidade de construção de uma educação que de fato parta dos sujeitos da EJA, de suas experiências concretas de produção da vida, na relação inseparável com os conhecimentos sistematizados que são materializados no currículo dessa modalidade de ensino.

Os relatos transcritos sinalizam para a importância do tema proposto:

Trabalhador-estudante 02:

Algumas experiências sim, a gente pode compartilhar, né, porque às vezes você passa por uma situação ali no serviço, você perde um bom serviço, você vai lá e comenta com o teu colega de escola, hoje fez isso, foi bom, foi produtivo, aí quando você passa também por uma dificuldade, ah, hoje teve um empecilho assim, e assim, aí você vai trocando experiências e aí cada um vai aprendendo um pouco com o seu erro, e às vezes você pode até incentivar o seu colega próximo que às vezes não trabalha, trabalhar também.

Trabalhador-estudante 03:

É como eu [...] agora para a escola no colégio não, mas no trabalho sim, porque a gente está estudando por plataforma, aí é só, ah, está lá as atividades, você faz, manda para o professor, a gente não tem aquela ligação de sala de aula para levar do trabalho para a escola, da escola como é plataforma eu acabo levando para o trabalho, compartilho com os colegas, mas não tem como compartilhar do trabalho na sala de aula.

Trabalhador-estudante 04:

Não, não, nunca foi falado, nunca foi falado. Nem entre os alunos e nem por parte do professor? Também não, nunca foi falado.

Trabalhador-estudante 07:

Agora na pandemia eu não lembro de ter comentado, de ter falado não assim, como eu te falei, eu quase não estou tendo acesso as aulas agora. [...]Antes da pandemia sim, a gente estava tendo esse diálogo assim entre professores e alunos.

Arroyo (2017, p. 52) propõe que reconheçamos os jovens-adultos trabalhadores(as), suas memórias e trajetórias da relação tensa entre estudar-trabalhar desde criança, mas é necessário ir além. O autor afirma que devemos focar de maneira

específica na compreensão do lugar que é deixado na organização do trabalho, no padrão classista, racista, sexista de trabalho no qual, nas diversas cadeias produtivas, de maneira formal ou informal, estão inscritos os sujeitos da EJA.

Ao compreendermos os coletivos populares da EJA a partir da marca do trabalho, como classe trabalhadora, poderemos abrir lugar nas salas de aula para os saberes e experiências produzidos no trabalho. Aqui um ponto é determinante, os sujeitos da EJA carregam para o ambiente escolar vivências concretas, materializadas em seus percursos de vida e que não podem ser secundarizadas, invisibilizadas do processo de produção de conhecimento científico presente no currículo escolar.

Um segundo ponto que deve ser demarcado é entender que, ao partirmos do trabalho, o compreendemos como determinação primeira enquanto formação e deformação dos indivíduos. Há valores, aprendizagens, identidades, lutas e resistências que conformam um conjunto de saberes que dão sentido e ressignificam a vida desses sujeitos. Por isso, os saberes e experiências devem partir do trabalho, mas carregam um sentido amplo.

Esse conjunto de experiências deve ser articulado com a síntese dos conhecimentos presentes nos currículos. O saber sistematizado só existe enquanto tal, pela ação concreta de criar, transformar e ressignificar as aprendizagens ao longo da história. Esse saber não se faz apenas nos lugares formais de conhecimento, pelo contrário, foi na relação entre necessidade, ideação e prática que as objetivações humanas nos formaram e nos formam enquanto humanos.

Enquanto generalidade, os conhecimentos ganham na vida particular de cada sujeito um sentido próprio, são ressignificados, apropriados pela ação concreta dos indivíduos. As apreciações até aqui delimitadas nos conduzem a refletir sobre uma questão central: qual seria o primeiro passo na aproximação entre conhecimentos científicos e saberes do trabalho?

É necessário partir dos coletivos de trabalhadores da EJA. Assim, buscamos compreendê-los em suas identidades de classe trabalhadora e, a partir de tal referencial, aproximamos as experiências e saberes do trabalho ao conjunto de conhecimentos sistematizados, numa relação inseparável que materializa, dá nuances e possibilita a tais indivíduos se apropriarem de suas histórias de forma indissociável da totalidade que os cerca. Logo, o passo inicial é organizar o processo educativo para essa aproximação.

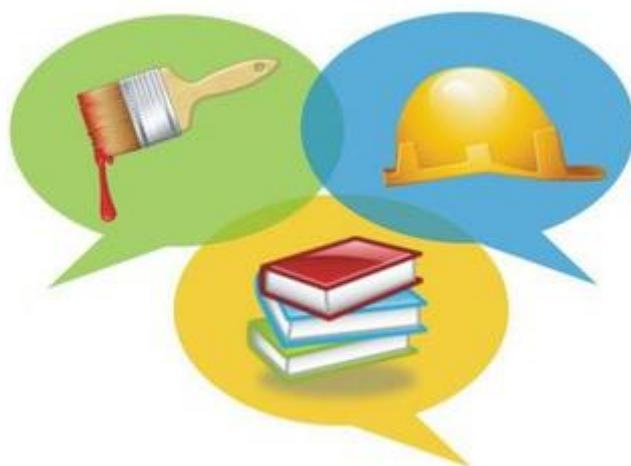
Consideramos necessário que a escola e todo o seu corpo docente conheçam quem são os sujeitos da EJA a partir da atividade que organiza suas vidas, o trabalho. É pelo trabalho que os sujeitos organizam seus outros tempos sociais, de vida.

A escola não deveria começar sua organização e tampouco os docentes deveriam começar seus planejamentos sem ter em mãos um perfil socioeconômico orientador de suas práticas pedagógicas. Mas o que um perfil socioeconômico traria para a dinâmica dos processos escolares?

Um planejamento orientado a partir de um conjunto de informações prévias dos estudantes expressaria as especificidades dos tempos de viver e sobreviver dos trabalhadores-estudantes da EJA. Aqui delimitamos nosso passo inicial que suscitará outras aproximações na relação entre conhecimentos científicos e experiências e saberes do trabalho dos coletivos da EJA.

CAPÍTULO 5

Do trabalho para a EJA: organização da Educação de Jovens e Adultos a partir dos tempos de trabalho



Os passos que norteiam esse instrumental devem ser pensados na relação indissociável entre sujeitos – práticas pedagógicas – currículo. Se o foco são os sujeitos, como estão organizados seus tempos?

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal, a EJA tem a função social de assegurar a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 12). Assegurar não é somente abrir turmas, mas propor práticas e

ações que resguardem de fato a inclusão dos diversos segmentos sociais inscritos nessa modalidade de ensino. É fundamental uma adequada organização pedagógica e operacional que respeite os tempos dos sujeitos.

Quando pensamos nos tempos dos sujeitos da EJA, é necessário compreender as especificidades, os tensionamentos nos percursos de vida entre trabalho e estudo e a centralidade do trabalho na organização dos demais tempos do viver. Arroyo (2017, p. 61) é assertivo ao nos convidar a pensar a relação entre tempo e sobreviver na organização da vida desses coletivos.

Para o autor, é fundamental pensar o tempo como um sobreviver sem prazo certo nos percursos de vida daqueles(as) que buscam a EJA. O autor nos instiga à reflexão, ao perguntar como articular o tempo de trabalho? E o tempo de EJA? Esse questionamento nos leva à organização da própria EJA e da escola, e à organização dos seus tempos.

Se devemos reconhecer os coletivos da EJA como trabalhadores, “a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se têm dificuldade de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escolas” (ARROYO, 2017, p. 45).

A partir dessas reflexões, a proposição deste instrumental está voltada para a organização dos tempos de trabalho e escola dos diversos segmentos que buscam o Centro de Ensino Fundamental 316, de Santa Maria – DF. Elaboramos um pequeno instrumental com perguntas organizadas em um questionário socioeconômico. Nele são formuladas questões simples que abordam a relação do trabalho com os demais tempos de vida dos trabalhadores estudantes da EJA.

Ressalta-se ainda que a proposição deste instrumental está ancorada no Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos, que, em suas linhas, referenda a importância de a unidade de ensino “realizar o diagnóstico escolar⁷⁵ para conhecimento do perfil de seus estudantes [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 24).

O Currículo em Movimento afirma ainda que o diagnóstico é um importante instrumento “para auxiliar no planejamento pedagógico da escola, na organização e ajuste do Projeto Político Pedagógico, na formulação de propostas, projetos e programas

⁷⁵ Quando se refere ao diagnóstico escolar, o Currículo em Movimento do Distrito Federal não especifica o tipo de perfil desejado. Consideramos que um diagnóstico escolar deve considerar a totalidade de situações que se queira “tratar”, conhecer. Um diagnóstico deve contemplar os níveis de aprendizagens, no caso dos sujeitos da EJA, cada indivíduo tem um tempo para aprender, como também os tempos de viver, essa relação não pode ser perdida em nenhum momento nos processos de formação.

para aplicação do currículo de forma a contemplar os anseios dos estudantes, considerando suas realidades, diversidades e especificidades” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 24).

A proposta do instrumental é servir de referência para a organização pedagógica da escola. Assim, não deve ser concebido como um instrumento restrito às necessidades administrativas. Por isso, propomos que sejam agregadas às suas linhas sugestões dos professores e que a materialização do instrumental componha uma das formas de acolhida dos coletivos de trabalhadores na primeira semana do semestre letivo de 2022.

Em um dos indicadores de nossa pesquisa, essa relação entre tempos de trabalho e escola apareceu na atribuição de sentidos dos trabalhadores – estudantes, assim descritos:

Trabalhador-estudante 02:

Uma das principais dificuldades é mais também pelo horário, porque assim, quando começar as aulas presenciais agora mesmo aí eu já vou ter que conversar, já vou ter que mudar o meu horário, já tenho que mudar uma rotina, já tenho que me programar para mim poder não ficar desamparado tanto no emprego, quanto no estudo, entendeu, então eu já estou me programando para mim poder falar com o meu chefe para ver se vai dar certo, porque eu quero muito trabalhar, mas eu também quero muito estudar.

O relato transcrito indica a importância de identificar os tempos de trabalho e de escola dos sujeitos da EJA na organização da rotina escolar, mas sobretudo nas práticas pedagógicas que orientarão os processos de aprendizagem a partir da proposição do questionário.

O professor terá uma amostra da jornada de trabalho diária de seus estudantes, onde trabalham, em que lugar na organização do trabalho atuam, se são trabalhadores formais ou informais, como fazem para chegar à escola, se saem direto do trabalho, em uma terceira jornada. Essas questões podem revelar até mesmo os limites físicos, emocionais e de disposição dos sujeitos da EJA ao desnudar como vivem e como sobrevivem.

Nesse sentido, traçamos algumas sugestões de como viabilizar esse instrumental na organização pedagógica da escola. No mais, nos ancoramos mais uma vez em Arroyo (2017, p. 61), que afirma a necessidade de articular o tempo de trabalho e o

tempo de EJA como marcas que moldam os percursos de vida desses coletivos sociais. Suas trajetórias de trabalho e estudo “além de interrogar os currículos, interrogam também a organização da própria EJA e da escola, e a organização dos seus tempos sobretudo”.



CAPÍTULO 6

Instrumental informativo das condições socioeconômicas dos trabalhadores-estudantes da EJA



ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTAL INFORMATIVO DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS PARA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA	
Quando implementar	<ul style="list-style-type: none"> • Na primeira semana do semestre letivo de 2022.
Quando implementar? Sugestões para a organização da proposta	<ul style="list-style-type: none"> • Marco inicial: primeiro semestre letivo de 2022 – durante a semana pedagógica realizada a cada início de semestre letivo; • Sugerimos que a aplicação do instrumental seja de forma manuscrita. A pandemia do novo coronavírus escancarou os limites de acesso e disponibilidade de internet para um número considerável de estudantes da EJA, especificamente percebidos no campo de pesquisa. • Para os estudantes em processo de alfabetização, sugerimos que as questões sejam respondidas com o auxílio do(a) professor(a). • A organização do instrumental não é rígida, podendo ser adaptada de acordo com as sugestões do corpo docente. • O ideal é que o instrumental seja aplicado dentro do processo de acolhida dos trabalhadores-estudantes, compondo um conjunto de ações destinadas a aproximar os sujeitos da EJA à escola; • Ademais, entendemos a semana de acolhida dos sujeitos da EJA como uma fundamental ação de aproximação dos coletivos populares ao ambiente escolar.

	<ul style="list-style-type: none"> • A volta à escola ou a chegada desse segmento social, pela primeira vez enquanto estudantes, é um momento de tensão, reconhecimento da escola e desses sujeitos como pertencentes, como incluídos no direito à educação formal; • Compreender os tempos dos sujeitos da EJA é um primeiro passo para um planejamento que respeite e integre seus estudantes a partir de suas especificidades, no qual seus tempos e percursos devem ser considerados;
Responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação pedagógica e corpo docente.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os tempos de trabalho dos estudantes como pressuposto para o planejamento das aulas e organização pedagógica.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Cada professor(a) organizará os dados de cada turma compondo um conjunto de informações sobre os trabalhadores-estudantes com o intuito de subsidiar as práticas pedagógicas. Esses dados devem servir como suporte de orientação sempre que necessário nas coordenações pedagógicas, conselho de classe e planejamento das aulas.
	<p>Sugestões!</p> <p>Para saber mais sobre a centralidade do trabalho nos percursos de vida dos coletivos populares da EJA, indicamos o livro de Miguel Arroyo, “Passageiros da Noite – do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa”. Editora Vozes, 2017.</p> <p>Sugerimos também o vídeo do prof. Miguel Arroyo – “Currículo, Território em Disputa”. Link Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=r_XEPxshsKw</p>

**INSTRUMENTAL SOCIECONÔMICO DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS TRABALHADORES**

Caro(a) estudante trabalhador(a) da EJA,

Convidamos todos(as) a responder o presente questionário, pois, por meio dos dados obtidos, a instituição de ensino orientará sua organização escolar e pedagógica, tendo como referência as informações colhidas.

Ressaltamos que as informações serão direcionadas exclusivamente para a organização pedagógica da escola, sendo vedada a publicização das informações fora do seu objetivo proposto. Assim, afirmamos o zelo e privacidade com as informações pessoais de que dispõe esse documento, estando limitadas para o processo de organização pedagógica de nossa instituição escolar.

1. Itinerários de trabalho e de escola.

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____

Sexo: _____

Qual atividade profissional você desenvolve no momento?

2. Trabalha com carteira assinada?

Sim () Não ()

3. Qual o seu horário de trabalho? Se trabalha informalmente (por conta própria), também responder às questões.

Horário de entrada: _____

Horário de saída: _____

4. Você costuma chegar atrasado à escola em virtude do trabalho?

() Raramente me atraso, chegando pontualmente para o primeiro horário;

() Costumo me atrasar com frequência, perdendo boa parte da aula no primeiro horário;

() Costumo chegar atrasado alguns minutinhos.

5. Você possui mais de um emprego? Se sim, especificar.

Atenção: O trabalho doméstico também é entendido como trabalho, assim deve ser considerado na resposta.

6. Você trabalha em dias alternados na semana (por escala). Quais seriam os dias?

7. Você trabalha em casa, cuidando dos afazeres domésticos, dos filhos e/ou netos?

Sim, trabalho nas atividades domésticas, ocupando boa parte do meu dia com os cuidados da casa e das crianças;

Sim, trabalho algumas horas do dia e não tenho maiores dificuldades em conciliar minhas atividades domésticas com as atividades da escola.

Não, não tenho qualquer responsabilidade com os afazeres domésticos.

Divido os afazeres domésticos com os integrantes da minha família, dessa forma consigo conciliar trabalho e estudo.

8. Com quantos anos você começou a trabalhar?

9. Seu emprego fica próximo a sua residência? Em qual local de Brasília você trabalha?

10. Quanto tempo você leva do trabalho para chegar à escola?

11. Você consegue passar em casa antes de ir para a escola? Há um período de descanso entre o horário de trabalho e a ida ao ambiente escolar?

Quando você chega à sala de aula, depois de um dia de trabalho, como você se sente?

Chego bem e não sinto qualquer cansaço em virtude do trabalho;

Chego cansado e com pouca motivação para estudar;

Às vezes me sinto cansado e mantenho a motivação para estudar;

Sinto muito cansaço e sem motivação (vontade) para estudar.

12. Como você avalia seu tempo de trabalho diário?

Trabalho muito, restando pouco tempo para os estudos;

Tenho uma jornada de trabalho tranquila e não encontro maiores dificuldades na conciliação entre trabalho e estudo;

Tenho uma jornada longa de trabalho, motivo que me levou a desistir dos estudos em outras ocasiões.



CAPÍTULO 7

Algumas considerações



O presente instrumental informativo buscou trazer algumas contribuições para a organização do trabalho pedagógico orientado a partir dos trabalhadores-estudantes que estão na Educação de Jovens e Adultos. Compreender a centralidade do trabalho na formação e deformação dos coletivos da EJA é um dos grandes desafios dessa modalidade de ensino, pois, em si, essa compreensão requer um olhar de classe, de trabalhadores que se encontram no mesmo espaço escolar.

Convivem em um mesmo espaço professores, trabalhadores da docência, responsáveis pela sistematização do conjunto de conhecimentos validados e, ao seu lado, um outro sujeito, trabalhador(a) que carrega um conjunto de conhecimentos, saberes adquiridos desde a infância. Tais saberes são historicamente negados ou silenciados nos espaços formais de educação.

O trabalho para a qualificação mais imediata permanece, mesmo com cariz de novo, sendo a bússola orientadora das aprendizagens, todavia o viver provisório, as condições de trabalho ou lugar deixado na organização do trabalho para esses sujeitos não são questionados. Abrimos essa proposta perguntando quem são os coletivos que demandam a EJA. Coletivos diversos, com saberes, histórias de existência, resistência, em trabalhos formais e informais.

Não deveriam essas histórias de luta e resistência mediadas pelo trabalho encontrar espaço nos currículos e nas práticas pedagógicas? As proposições discutidas ao longo dessas linhas buscaram alcançar essa finalidade, apresentando os coletivos populares da EJA pela identidade de classe trabalhadora como marca inseparável desses sujeitos.

No mais, esperamos que os leitores busquem aprofundar as discussões apresentadas. Por fim, sempre são válidos os questionamentos de Arroyo (2017, p. 57), e nele ancoramos nossa última indagação aos professores e leitores desse instrumental: “Os jovens-adultos que chegam de trabalhos tão provisórios poderão sair da EJA sem conhecer de que trabalhos chegam nem por quais trabalhos lutam?”

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 7 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 07 nov. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direito. **Sísifo: revista de ciências da educação**, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

VENTURA, Jaqueline P. Educação, Socioeducação e Escolarização. In: MENDES, Claudia Lúcia; JULIÃO, Elionaldo; VERGÍLIO, Soraya (Org.). **A relação entre os sentidos do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Rio de Janeiro: Degase, 2017.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Eu ao clicar em aceite, concordo em participar da avaliação do produto educacional intitulado “O trabalho ganha centralidade na EJA: um guia para organização pedagógica dos tempos e percursos dos sujeitos da EJA”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta avaliação é de caráter voluntário, fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Darc Lene Braga Pereira sobre a garantia do sigilo e a confidencialidade das informações prestadas, a fim de preservar a identidade do participante . Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com minha participação na avaliação do produto educacional acima descrito.

1. Como você avalia o conteúdo (clareza e objetividade do texto) do instrumental?

- Satisfatório
- Regular
- Insatisfatório

2. Em relação à estética (disposição do texto, figuras e imagens) do produto, você considera?

- Satisfatório
- Regular
- Insatisfatório

3. Como você avalia os temas abordados no instrumental?

- Satisfatório
- Regular
- Insatisfatório

4. Na sua avaliação, o que poderia ser melhorado no instrumental? Deixe aqui alguma sugestão ou comentário.

5. Na sua opinião, o instrumental contribuirá para do processo educativo dos trabalhadores-estudantes da EJA ? Comente a sua resposta.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
IFG - CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “DESCORTINANDO OS SENTIDOS DO TRABALHO: DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS ÀS VOZES DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA”, Meu nome é Darci Lene Braga Pereira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação Profissional e Tecnológica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado (a) de forma alguma. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável pelo telefone (61) 992985438 ou ainda através do e-mail darclene@gmail.com. Caso haja dúvidas relacionadas à ética dessa pesquisa e aos seus direitos como participante, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG pelo telefone (62) 3612-2200.

1. Informações importantes sobre a pesquisa

Este projeto de pesquisa, tendo por título “DESCORTINANDO OS SENTIDOS DO TRABALHO: DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS ÀS VOZES DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA”, visa discutir os sentidos do trabalho nas diretrizes da EJA e nas vozes dos educandos do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos. A relevância desse projeto se faz pela necessidade de compreensão dos processos amplos que moldam os novos padrões de inserção no mundo do trabalho, bem como a metamorfose que o conceito de classe trabalhadora passa na atualidade. As discussões sobre o mundo do trabalho serão analisadas dentro do âmbito do universo escolar, sobretudo buscando compreender, por meio das vozes dos estudantes, quais sentidos do trabalho são apreendidos por eles/elas e como a escola vincula-se a esse processo formativo.

Cabe reiterar que esta pesquisa se encontra autorizada e resguardada pelo Termo de Anuência da Instituição Coparticipante (Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria); o Termo de Anuência da Instituição Proponente (IFG – câmpus Anápolis) e do parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá em nenhum documento, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a), respeitando, assim,

Assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora:
Darci Lene Braga Pereira



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
IFG - CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT



o direito à privacidade e à confidencialidade dos dados pessoais dos entrevistados. A sua participação será através de uma entrevista semiestruturada e do preenchimento de um questionário a ser realizada no âmbito do Centro de Ensino Fundamental 316 de Santa Maria na data e horário combinado com o participante. Como participante dessa pesquisa o (a) senhor (a) possui os seguintes direitos garantidos por lei:

- *Acesso aos procedimentos e finalidades da pesquisa:* as informações acerca da pesquisa serão apresentadas a você de forma clara e objetiva. Após analisar o convite como participante e se posicionar favoravelmente, sua adesão será formalizada com a assinatura e rubrica deste documento.
- *Desligamento da pesquisa:* é uma possibilidade constante, estando livre de qualquer tipo de penalidade;
- *Anonimato:* o seu nome não será divulgado e os dados coletados não serão armazenados nem repassados, não havendo o uso de gravações, fotografias e filmagens;
- *Ressarcimento material:* de gastos vinculados diretamente a pesquisa, como transporte, alimentação e estadia;
- *Indenização por danos materiais e imateriais:* prejuízos de ordem material e imaterial que surjam durante ou depois da sua participação da pesquisa e estejam vinculados a sua contribuição;
- *Possíveis riscos:* os possíveis riscos vinculados a pesquisa são mínimos e envolvem sensações de desânimo, desinteresse, constrangimento e fadiga. Mas como estratégia de contenção desses inconvenientes, você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta, ou mesmo a desligar-se da pesquisa. Além disso, a pesquisadora responsável procurará adaptar as solicitações a sua disponibilidade;
- *Benefícios:* a pesquisa trará grandes contribuições teóricas a Educação de Jovens e Adultos, além de possibilitar reflexões pedagógicas aos participantes e a instituição proponente e coparticipante.
- *Participação gratuita:* sua colaboração não será remunerada.
- *Resultados:* os resultados serão divulgados a todos os participantes e a instituição coparticipante. Além disso, estarão disponibilizadas no portal da Capes e no repositório institucional do IFG.
- *Garantias éticas:* todos os direitos elencados anteriormente estão assegurados na Resolução CNS nº 510/2016; Resolução CNS nº 466/2012 e na Norma Operacional CNS nº 001/2013. Sendo possível acessá-los através do endereço eletrônico <https://www.ifg.edu.br/comites/cep?showall=&start=7>.

1. Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu _____, inscrito (a) sob o RG\CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar

Rubrica do participante



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
 IFG - CÂMPUS ANÁPOLIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
 EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT



do estudo intitulado "DESCORTINANDO OS SENTIDOS DO TRABALHO: DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS ÀS VOZES DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, ". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Darc Lene Braga Pereira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do (a) participante

Darc Lene Braga Pereira

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

Rubrica do participante:

Rubrica da pesquisadora:
Darc Lene Braga Pereira

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES DA EJA**Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

Trabalho e suas significações (O que é trabalho, relação do estudante com o trabalho)

Na sua opinião, como o trabalho está articulado à sua vida?

Como o trabalho se relaciona a vida do estudante

identificação como trabalhador/trabalhadora

Motivações pessoais para trabalhar

Funções e atribuições no Trabalho

Principais dificuldades encontradas no ambiente de trabalho

Significado do trabalho (o que significa está trabalhando hoje)

Satisfação/identificação com a atividade laboral

Principais motivações ou dificuldades que você encontra no teu ambiente de trabalho

(Condições de trabalho)

Experiências de trabalho (saberes) levados para a escola

Trabalho como resultado do esforço pessoal

Percursos entre trabalho e escola – motivos que resultaram na evasão escolar

Razões do retorno à escola

Trabalho como determinante no retorno aos estudos

Desafios/dificuldades e motivações para conciliar trabalho e estudo

Formação educacional como garantia de uma melhor oportunidade de trabalho

Experiências/saberes do trabalho compartilhados no ambiente escolar

As trajetórias de trabalho e o reconhecimento de si nesse processo.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO – ESTUDANTES DO CEF 316 DE SANTA MARIA - DF

Questionário a partir de dois indicadores:

Identificação pessoal do (da) estudante;

Formação profissional/mundo do trabalho

1. Informações objetivas para identificação dos sujeitos.

Número de identificação do (da) entrevistado (da)?

Qual a sua idade? _____.

Qual série você está cursando?

Sexo: _____ Orientação sexual: _____ Raça-etnia:

Local de Nascimento: _____

Onde você reside? _____

Estado Civil? _____ Filhos: sim () quantos () Não ()

Atividade profissional que desenvolve no momento: _____

Outras atividades profissionais que já desenvolveu e queira mencionar:

Qual a sua renda? _____. Qual é a renda da sua família?

Trabalha com carteira assinada: Sim () Não ()

Qual o seu grau de satisfação em relação à sua atividade de trabalho? (Marque apenas uma resposta) (objetivo 1)

(A). Muito satisfeito.

(B). Satisfeito

(C). Insatisfeito

(D). Muito insatisfeito

Com que idade você começou a trabalhar? (Marque apenas uma resposta) (objetivo 01)

(A) Antes dos 14 anos.

(B) Entre 14 e 16 anos.

(C) Entre 17 e 18 anos.

(D). Após 18 anos.

Quantas horas por dia você trabalha? (Marque apenas uma resposta) (obj.1)

(A) Seis horas por dia.

(B) Oito horas por dia.

(C) Entre oito e dez horas por dia.

(D) Entre dez e doze horas por dia.

(E) Outro _____

Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.) (obj 01)

Ajudar nas despesas com a casa (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro) (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Adquirir experiência (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Custear/ pagar meus estudos

Com relação ao mercado de trabalho, você considera que:

(A). Há emprego para todas as pessoas, basta se esforçar.

(B). Não há emprego para todas as pessoas, e isso não depende de esforço.

(C). Há emprego para todas as pessoas com qualificação/formação.

(D). Mesmo com qualificação/formação, não há emprego para todas as pessoas.