

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**PROMESTRE – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/MP**

Eloiza Lagaris de Paula Ribeiro

**O MUNDO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS**  
**DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**  
um estudo sobre os Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim

Belo Horizonte

2024

Eloiza Lagaris de Paula Ribeiro

**O MUNDO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**  
um estudo sobre os Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Mestrado Profissional Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira

Belo Horizonte  
2024

R484m  
T

Ribeiro, Eloiza Lagaris de Paula, 1968-

O mundo do trabalho na perspectiva dos sujeitos da educação de jovens e adultos [manuscrito] : um estudo sobre os Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim / Eloiza Lagaris de Paula Ribeiro. -- Belo Horizonte, 2024.  
105 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Heli Sabino de Oliveira.

Bibliografia: f. 103-105.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Educação de adultos -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 4. Educação de adultos -- Betim (MG) -- Teses. 5. Educadores de adultos -- Formação -- Teses. 6. Educadores de adultos - - Belo Horizonte (MG) -- Teses. 7. Educadores de adultos -- Betim (MG) -- Teses. 8. Empreendedorismo -- Teses. 9. Trabalho -- Aspectos sociais -- Teses. 10. Educação para o trabalho -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Educação de adultos -- Teses. 12. Betim (MG) -- Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Heli Sabino de, 1970-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

### ELOIZA LAGARIS DE PAULA RIBEIRO

Realizou-se, no dia 25 de junho de 2024, às 09:00 horas, sala 4102, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 534ª defesa de dissertação, intitulada *O MUNDO DO TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Um estudo sobre os Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim*, apresentada por ELOIZA LAGARIS DE PAULA RIBEIRO, número de registro 2022659648, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Heli Sabino de Oliveira - Orientador (UFMG), Prof(a). Geraldo Marcio Alves dos Santos (UFMG), Prof(a). Agnez de Lélis Saraiva (Fundação João Pinheiro).

A Comissão considerou a dissertação:

- ( X ) Aprovada.  
( ) Reprovada.  
( ) Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 25 de junho de 2024.

Prof(a). Heli Sabino de Oliveira ( Doutor )

Prof(a). Geraldo Marcio Alves dos Santos ( Doutor )

Prof(a). Agnez de Lélis Saraiva ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Heli Sabino de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 23/07/2024, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Marcio Alves dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 24/07/2024, às 09:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Ágnez de Lélis Saraiva, Usuário Externo**, em 24/07/2024, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3315817** e o código CRC **C8A9FFBE**.

---

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Maria Cassimiro de Paula (*in memoriam*) e Geraldo Lagaris de Paula (*in memoriam*), exemplos de amor, fé e coragem. Dedico também aos meus amores: Geremias, Sofia e Bárbara, cúmplices dos sonhos e incentivadores incondicionais nas minhas realizações.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida e força minha.

Aos meus saudosos e queridos pais, *in memoriam*: Maria Cassimiro de Paula (Dona Quinha) e Geraldo Lagaris de Paula, exemplos de pessoas corajosas, honestas, humildes e trabalhadoras.

Ao querido professor Heli Sabino de Oliveira, meu orientador, divertido, sábio e humano. Que alegria por você ter cruzado o meu caminho para ser mais um divisor de águas na realização de um sonho da conclusão do mestrado na UFMG.

Aos professores Doutores, Agnez de Lélis Saraiva e Geraldo Márcio Alves dos Santos, pela generosidade e disponibilidade em compartilhar os seus conhecimentos.

Aos amores da minha vida: Geremias, esposo amado, Sofia Quéren e Bárbara Luísa, filhas lindas, companheiras e incentivo diário e essencial. O apoio dos três nesta etapa da minha vida foi incondicional.

Às professoras Claudia Mayorga e Janice Amaral, queridas Pró-Reitoras de Extensão, chefes, amigas e incentivadoras para toda a vida.

Às amigas da Proex (carinhosamente “Yonas”): Gabriela, Ludmila, Nathália Abjaudi, Marta, Neide e Rosimairé, um porto seguro em todos os momentos.

Aos demais amigos de dentro e de fora da Proex e da UFMG, que sempre me incentivaram com palavras e abraços afetuosos e verdadeiros, especialmente à Janaína Salomé, colega do mestrado, excelente ouvinte e encorajadora; à Rose do DRH/UFMG; à Dra. Nizete Lacerda, que no ano de 1999 me passou três missões a serem cumpridas ao longo da minha vida pessoal e profissional. O mestrado foi a terceira delas, sendo cumprida. O seu incentivo foi essencial.

À toda a minha família Lagaris e Ribeiro, pelo apoio e carinho de sempre.

À família “AD São Bernardo e Guarani” sempre na torcida pelo meu sucesso.

À Coordenação do PROMESTRE FaE-UFMG, pela competência e cuidado diário com os mestrandos e mestrandas. Também aos professores e professoras do programa, com os/as quais eu convivi, aprendi muito e cresci, especialmente como pessoa.

Aos meus colegas de turma do mestrado 2022: Amanda, Ana Karina, Diego, Elisângela, Kleiner, Laura, Luciana, Patrícia, Marraynie e Vera. Foi um prazer conhecê-los. Aprendi com cada um de vocês que sonhos são possíveis e a falta de tempo não é empecilho para realizá-los.

Aos colegas da EJA: secretarias, escolas parceiras, professores, estudantes de Belo Horizonte, Contagem e Betim – MG, pelo carinho e apoio nas tarefas diárias da pesquisa.

Agradeço, ainda, os que não foram citados aqui, mas que estão no meu coração. Vocês são pessoas “*Sine qua num*”.

Já me ensinaram um segredo  
Se é que você quer viver  
mesmo depois de morrer  
viva vida produtiva.  
Realize muitas obras  
sociais e culturais  
sempre com dignidade  
divulgue suas ideias  
e seus belos ideais  
escreva escreva e escreva  
grave bem seus pensamentos, seus feitos  
em papel tábua ou pedra  
os séculos irão passando  
e o seu espírito permanecerá.  
(Alaíde Lisboa de Oliveira)

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as situações problema descritas nos Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim produzidos pelos profissionais docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas respectivas cidades. Tendo como base a pesquisa narrativa, buscou-se evidenciar as perspectivas dos sujeitos que atuam nessa modalidade educativa. Para caracterizar o campo de estudo, destacou-se também quem são os sujeitos da EJA apresentados pelos Cadernos e que tipos de trabalhos estão disponíveis para eles num cenário marcado por profundas mudanças. Para analisar o material empírico, o trabalho se apoiou em autores com pesquisas concernentes ao mundo do trabalho, produção de materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos e educação na perspectiva dos direitos humanos, dando destaque para Miguel Arroyo, Leôncio Soares, Ricardo Antunes e bell hooks. O trabalho constatou a força do discurso do empreendedorismo no ambiente escolar, moldando formas de pensar, sentir e agir de parte dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). Empreendedorismo. Mundo do Trabalho.

## ABSTRACT

The present study aims to analyze the problem situations described in the Pedagogical Notebooks of Belo Horizonte and Betim produced by teaching professionals who work in Youth and Adult Education (EJA) in the respective cities. Based on narrative research, we sought to highlight the perspectives of the subjects who work in this educational modality. To characterize the field of study, it was also highlighted who the EJA subjects presented by Cadernos are and what types of work are available to them in a scenario marked by profound changes. To analyze the empirical material, the work was based on authors with research concerning the world of work, production of teaching materials for Youth and Adult Education and education from the perspective of human rights, highlighting Miguel Arroyo, Leôncio Soares, Ricardo Antunes and bell hooks. The work verified the strength of the discourse of entrepreneurship in the school environment, shaping ways of thinking, feeling and acting on the part of the subjects of Youth and Adult Education.

**Keywords:** Youth and Adult Education (EJA). Entrepreneurship. World of Work.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – PNLD/EJA 2014, Coleção EJA Moderna .....	88
FIGURA 2 – CAPA DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DE BELO HORIZONTE .....	90
FIGURA 3 – CAPA DO CADERNO PEDAGÓGICO DE BETIM (NO PRELO) .....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CVRD</b>	– Companhia Vale do Rio Doce
<b>DER-MG</b>	– Departamento de Estradas de Rodagem do Estado de Minas Gerais
<b>ECA</b>	– Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EBPS</b>	– Escola Bíblica Permanente Sião
<b>EJA</b>	– Educação de Jovens e Adultos
<b>EUA</b>	– Estados Unidos
<b>FAE</b>	– Faculdade de Educação
<b>FNDE</b>	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FPA</b>	– Fundação Perseu Abramo
<b>FUNDEB</b>	– Fundo da Educação Básica
<b>FUNDEF</b>	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>INEP</b>	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira
<b>MEC</b>	– Ministério da Educação
<b>MES</b>	– Ministério da Educação e Saúde
<b>MOBRAL</b>	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>ONU</b>	– Organização das Nações Unidas
<b>PAS</b>	– Programa de Avaliação Seriada
<b>PNLD</b>	– Plano Nacional do Livro Didático
<b>RBA</b>	– Rede Brasil Atual
<b>SEE</b>	– Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
<b>SIMAD</b>	– Sistema de Controle de Materiais Didáticos
<b>SMED</b>	– Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação de Betim
- SUS** – Sistema Único de Saúde
- UEMG** – Universidade do Estado de Minas Gerais
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>19</b>
<b>A PESQUISA E SEU DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>19</b>
1.1 - Trajetória Pedagógica Profissional - A pesquisadora e sua relação com o campo de Pesquisa: de Onde venho e como chego para ser pesquisadora na UFMG .....	19
1.2 - A Problematização do Objeto de Pesquisa .....	27
1.3 - Revisão Bibliográfica .....	28
1.4 - Percurso Metodológico de Desenvolvimento da Pesquisa .....	39
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>40</b>
<b>EJA COMO MODALIDADE ESPECÍFICA E DIFERENCIADA E DE AFIRMAÇÃO DE DIREITOS</b> .....	<b>40</b>
2.1 - Fundamentos da EJA e da Educação Popular .....	40
2.2 - A Educação de Jovens e Adultos na Atualidade .....	47
2.3 - A Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte .....	53
2.4 - A Educação de Jovens e Adultos em Betim .....	56
2.5 - EJA e Mundo do Trabalho .....	58
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>67</b>
<b>EJA E OS TRABALHADORES E ESTUDANTES: OS DESAFIOS TRAZIDOS PELOS CADERNOS DO MUNDO DO TRABALHO DAS CIDADES DE BELO HORIZONTE E BETIM – MG</b> .....	<b>67</b>
3.1 - EJA e Mundo do Trabalho: os desafios gerados pelas situações problema .....	67

<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>82</b>
<b>ANÁLISE DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS: COLEÇÃO LENDO MUNDO, LENDO PALAVRAS - EJA MUNDO DO TRABALHO: DIREITO À DIGNIDADE – VOLUME 3 DE BELO HORIZONTE E EJA EM FOCO: MUNDO DO TRABALHO EM BETIM</b> .....	<b>82</b>
4.1 - A Produção do Caderno Pedagógico .....	82
4.2 - Metodologia Utilizada Para Análise dos Cadernos Pedagógicos .....	83
4.3 - Caderno Pedagógico : Concepções e Caracterização .....	84
4.4 - Caderno Pedagógico versus Livro Didático .....	87
4.5 - O Caderno Pedagógico da EJA como um Objeto .....	88
4.6 - Análise dos Cadernos Pedagógicos Selecionados .....	89
4.6.1 - Sobre os Cadernos Pedagógicos da EJA em Belo Horizonte .....	89
4.6.2 - Sobre o Caderno Pedagógico da EJA em Betim .....	92
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>95</b>
<b>RECURSO EDUCATIVO PARA O CADERNO PEDAGÓGICO DE BETIM: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO POSSIBILIDADES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE A TEMÁTICA MUNDO DO TRABALHO</b> .....	<b>95</b>
5.1 - Sequência didática: Os jovens adolescentes e o mundo do trabalho nos centros urbanos .....	95
5.2 - Sequência didática: O adulto e idoso e suas experiências no mundo do trabalho no campo .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as situações problema descritas nos Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim produzidos pelos profissionais docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas respectivas cidades. Tendo como base a pesquisa narrativa, buscou-se evidenciar as perspectivas dos sujeitos que atuam nessa modalidade educativa. Cumpre sublinhar que o trabalho, em questão, apoia-se, do ponto de vista metodológico, nos princípios da pesquisa narrativa, assim descrita por Jorge Larrosa (1996), que diz que “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Tal procedimento metodológico é adequado ao mestrado profissional, que busca examinar questões oriundas das práticas docentes, a fim de apresentar recursos educativos para enfrentar os desafios impostos pelo cotidiano da Educação Básica.

Dessa forma, inicio contando minha própria história, articulada aos dilemas trazidos pelo mundo do trabalho à minha trajetória pedagógica social.

Meu interesse em ingressar no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, não está relacionado apenas à minha formação acadêmica como pedagoga. Vai além disso, está atrelado à realização de um sonho de juventude acrescido de um forte desejo de crescer em todos os sentidos da vida, enquanto um sujeito singular neste mundo. Assim, este mestrado está relacionado também à minha trajetória pessoal e profissional desde a adolescência.

Nesse sentido, ao me propor a estudar os depoimentos dos estudantes da EJA, registrados nos Cadernos Pedagógicos produzidos pelos professores das redes municipais de Belo Horizonte e Betim, não pude deixar de ser indagada pelo meu próprio passado, pela minha condição de mulher pertencente à classe trabalhadora. Desta forma, pretendo destacar minha experiência enquanto sujeito, trabalhadora e estudante, bem como a minha inserção, enquanto mulher de família empobrecida, no mundo do trabalho, mundo este, que vem passando por intensas transformações, desde décadas passadas até os dias atuais.

Cabe registrar, em termos contextuais, que nos últimos anos, as secretarias municipais de Educação de Belo Horizonte, Betim e Contagem têm participado de um projeto de extensão da Faculdade de Educação da UFMG com vistas a produzir cadernos pedagógicos para suas respectivas redes de ensino. Refiro-me ao projeto “Curso de Formação Continuada

em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos". Trata-se, pois, de um trabalho que busca, numa perspectiva freiriana, elaborar materiais interdisciplinares por meio de temas geradores.

Convém ressaltar desde então que o referido projeto pedagógico, iniciado em agosto de 2018, em Belo Horizonte, já produziu cinco cadernos pedagógicos, compondo a Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras. O primeiro volume procura compreender a questão do direito à cidade, por meio de estudos que desnudam as barreiras (in)visíveis que limitam as inserções das camadas populares na capital mineira. O segundo volume enfatiza o direito à memória, tomando como referência a luta das camadas populares por moradia. O terceiro volume examina o direito ao trabalho, destacando as profundas transformações que o mundo do trabalho vem passando nas últimas décadas. O quarto volume tem como foco o direito à saúde, tendo como referência a importância do Sistema Único de Saúde (SUS) e a EJA como modalidade educativa promotora de saúde. O volume cinco analisa a questão do direito à comunicação e à informação na eradigital.

Em virtude das potencialidades educativas do aludido projeto de extensão, suas atividades se estenderam, em 2022, para os municípios de Betim e de Contagem. Em ambas as cidades, o mundo do trabalho permaneceu como temática. Para os gestores desses municípios, um estudo sobre as mudanças do mundo do trabalho se fazia necessário, em razão do caráter industrial dessas cidades, bem como a centralidade do trabalho para os sujeitos da EJA.

Vale lembrar que, em março de 2022, assim que ingressei no Mestrado Profissional em Educação e Docência, passei a integrar o projeto de extensão em foco. Pude verificar, por um lado, que o empreendedorismo para os estudantes havia ganhado centralidade nos discursos dos professores. Assim, as atividades docentes buscavam apresentar formas de os educandos da Educação de Jovens e Adultos gerarem renda por meio de suas atividades rotineiras, conforme descrito nos relatos apresentados nos Cadernos Pedagógicos.

No início deste capítulo introdutório, registrou-se o intuito de analisar os Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim dando ênfase aos relatos de experiências sobre o mundo do trabalho na perspectiva dos sujeitos da EJA.

Considerando esse postulado, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- identificar as percepções dos estudantes da EJA sobre o mundo do trabalho;
- examinar por meio de depoimentos dos sujeitos da EJA, presentes nos Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim, as especificidades do mundo do trabalho para

jovens, adultos e idosos;

- analisar os Cadernos Pedagógicos: “Coleção EJA Lendo Mundo, Lendo Palavras: Mundo do Trabalho - Direito à Dignidade - Volume 3”, de Belo Horizonte e “EJA em Foco - Mundo do Trabalho em Betim”;

- apresentar um recurso educativo tendo como referência duas sequências didáticas: uma com foco nos jovens adolescentes e o mundo do trabalho nos centros urbanos e outra com foco nos adultos e idosos e suas experiências no mundo do trabalho no campo.

Para dar conta de alcançar tais objetivos, a presente dissertação está dividida em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, procuro apresentar a pesquisa e seu desenvolvimento, reconstituir minha trajetória social e profissional, bem como minha inserção no campo de pesquisa. Apresento, também, a problematização do objeto de pesquisa, a revisão bibliográfica e o percurso metodológico de desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular, discorro sobre a Educação de Jovens e Adultos na Atualidade, em Belo Horizonte e Betim e também sobre a temática EJA e mundo do trabalho.

No terceiro capítulo, examino os depoimentos dos jovens adolescentes, apresentados no caderno pedagógico de Belo Horizonte e Betim, tendo como foco o comprometimento da proteção integral descrita no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Neste mesmo capítulo, minha atenção se volta também para os adultos e idosos e sua inserção precoce no mundo do trabalho. Enquanto os jovens adolescentes da EJA têm suas identidades forjadas em áreas periféricas, marcadas pela segregação e pela violência urbana, os adultos e idosos tiveram suas trajetórias de vida marcadas pela concentração fundiária no campo, pela exploração do trabalho infantil e pela violação do direito à educação escolar.

No quarto capítulo realizo a análise dos Cadernos Pedagógicos: “Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras: Mundo do Trabalho Direito à Dignidade - Volume 3, de Belo Horizonte e EJA em Foco: Mundo do Trabalho em Betim (no prelo), bem como se estes estão adequados para serem utilizados na EJA das cidades de Belo Horizonte e Betim. Trago também neste capítulo um breve histórico do Livro Didático fazendo um paralelo entre este e os Cadernos Pedagógicos da EJA, destacando a importância e necessidade de pensar a EJA por temas e situações problema que conversem com a realidade dos sujeitos da EJA e não por disciplinas.

No quinto capítulo finalizo este trabalho, registrando a proposta do recurso educativo,

tendo como referência duas sequências didáticas. Uma com foco nos jovens adolescentes e o mundo do trabalho nos centros urbanos e outra com foco no adulto e no idoso e suas experiências no mundo do trabalho no campo, especialmente para o Caderno Pedagógico de Betim.

Nessa perspectiva, o pesquisador não é, para Melucci (2005), alguém que se encontra fora da sociedade, em um lugar privilegiado, observando, de forma neutra, a organização social e as interações entre grupos. Em vez disso, ele está enredado em relações sociais e também em relação ao próprio campo que observa. Em outros termos, ele é parte do campo de observação.

As considerações finais após retomar os principais pontos tratados em cada Caderno, colocam em evidência a importância da utilização dos Cadernos Pedagógicos pelos docentes da EJA, cadernos estes idealizados e elaborados pelo projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos” da Faculdade de Educação de Minas Gerais - FaE/UFMG, intitulados como “EJA Lendo Mundo, Lendo Palavras: Mundo do Trabalho - Direito à Dignidade”, o caderno 3 de Belo Horizonte e “EJA em Foco: Mundo do Trabalho em Betim (no prelo)”. Os cadernos são compostos por 05 (cinco) capítulos que retratam a temática “Mundo do Trabalho”, com foco nos corpos dos sujeitos da EJA, em contextos variados. Nos relatos descritos nos cadernos é possível verificar a percepção do espaço da EJA como de desconstrução, em que os jovens se encontram frente ao mundo do trabalho. Os relatos dos adultos e idosos, por sua vez, apresentam sujeitos que se inseriram de forma precoce no mundo do trabalho, os quais têm histórias de superação, sofrimento e luta pelos seus direitos enquanto cidadãos, trabalhadores e estudantes da EJA.

## CAPÍTULO 1

### A PESQUISA E SEU DESENVOLVIMENTO

#### 1.1 - Trajetória Pedagógica Profissional - A pesquisadora e sua relação com o campo de Pesquisa: de onde venho e como chego para ser pesquisadora na UFMG?

Sou a oitava filha de uma família pobre, de 10 filhos, de pais com baixa escolaridade, sendo minha mãe doméstica e meu pai inicialmente servente de pedreiro e depois funcionário público do Departamento de Estradas de Rodagem de Minas Gerais -DER-MG. Fui estudante da rede pública de Belo Horizonte desde o ensino primário ao ensino superior.

Neste momento, é importante destacar o papel da minha mãe na minha trajetória. Para escrever este relato entrevistei minha irmã mais velha, que mora em VilaVelha - ES, por nome Ruth Lagaris Izídio, de forma on line, para auxiliar-me na escrita.

Dona Maria Cassimiro de Paula (*in memoriam*), tinha como apelido “Quinha”, nascida em 14 de maio de 1935, na cidade de Brejaúba, município de Conceição do Mato Dentro, MG. Aos oito anos de idade ficou órfã de mãe e mudou-se para Belo Horizonte com seu pai José Virgílio da Silva, sua madrasta Celina Ribeiro de Almeida e seus dois irmãos José Virgílio da Silva e Jésus Gomes de Souza, irmão adotivo. Aos 18 anos começou a trabalhar como doméstica na casa da família do senhor Orégano e dona Saíta. Casou-se com a idade de vinte anos em 21 de maio de 1955 e continuou trabalhando para seus patrões. Com o passar dos anos passou a trabalhar para as filhas dos patrões. Ela teve seus filhos e com a ajuda da sua madrasta, minha querida avó Celina, chamada de “mestra”, continuava cuidando do lar das pessoas como faxineira, passadeira, lavadeira e cozinheira. Ela sempre levava a Ruth, sua segunda filha, para as casas onde trabalhava, porque ela era de “pouca saúde”. Minha avó Celina era chamada de “mestra”, pois no interior, além de ser a professora da minha mãe, em casa, ela ensinava as outras crianças que não podiam ir à escola, a ler e escrever. Ao ficar viúva do meu avô José Virgílio, ela passou a morar com minha mãe e ajudava os filhos mais velhos, a cuidar das crianças menores, enquanto a minha mãe saía para o trabalho.

Os anos foram passando e minha mãe, já com seus 10 filhos e meu pai trabalhando em um emprego melhor, passou a trabalhar de duas a três vezes por semana, como diarista, para

continuar ajudando na renda familiar, mas não deixava de pagar o carnê do INSS e chegou a aposentar-se com seu próprio dinheiro. Além disso, achava um tempo para fazer um delicioso doce de mamão que nunca comi outro igual. Fazer o doce de mamão e outros doces variados não era apenas seu *hobby*, pois quando as coisas apertavam financeiramente em casa, lá estava ela fazendo os doces para vender e com um sorriso no rosto. Lembro-me que, quando uma de suas patroas mudou-se de Belo Horizonte para o Rio de Janeiro, por muito tempo, ela enviava os doces pelos Correios ou por algum portador e, com isso, conseguiu vários clientes até fora de Belo Horizonte.

Convivendo com minha mãe e também lendo nos cadernos pedagógicos, alguns relatos de mulheres da EJA do município de Betim e de Belo Horizonte, passei a entender que o papel de “cuidar” também é considerado como um trabalho. Ainda percebo que muitas mulheres, mesmo nos dias atuais, cuidam exaustivamente de seus filhos, têm afazeres domésticos e ouvem sempre alguém dizer: “mas você não trabalha fora e só fica em casa sem fazer nada?”, como se o fato de ficar em casa fosse somente um tempo ocioso, sem nada para fazer. Pelo contrário, muito se tem a fazer estando em casa. Cuidar da casa e dos filhos é um trabalho que na maioria das vezes não é valorizado e está relacionado à mulher e não ao homem.

Agora, falando do meu pai, o senhor Geraldo Lagaris de Paula (*in memoriam*), nascido em 02 de dezembro de 1935, na cidade de São José de Brejaúba, município de Conceição do Mato Dentro - MG, mudou-se para Belo Horizonte por volta dos seus 16 anos, junto com a família, passando a residir em Areias, Ribeirão das Neves - MG.

Casou-se com minha mãe em 1955, aos 23 anos de idade, muito jovem e com pouca experiência profissional. Iniciou sua carreira no mundo do trabalho fazendo “bicos” como servente de pedreiro e carroceiro. Em 1963 trabalhou como bombeiro hidráulico no Estádio do Mineirão. Com a escassez de recursos trabalhava também como carroceiro, fazendo mudanças, buscando frutas no mercado central para vender na banca na Rua Modelo, atual esquina com o anel rodoviário, no bairro São Paulo/Suzana. Na banca de frutas, os filhos mais velhos Roberto, Ruth e Elias ajudavam até ele chegar do trabalho. Tinha também um carrinho de vender só laranjas, que ficava na esquina da banca de frutas. Numa certa ocasião de aperto financeiro, vendeu o fogão de casa em troca de uma leitoa com 10 leitões, ficando minha mãe a cozinhar no fogão à lenha. Infelizmente, uma família de portugueses denunciou a banca de frutas por questões de não pagamento de impostos e em virtude disso meu pai ficou desempregado.

Nessa época, ano de 1969, com 37 anos e 8 filhos para alimentar, desempregado e um

tanto desesperado, meu pai saiu de casa bem cedo, com um jornal nas mãos à procura de emprego. Encontrou-se com outros homens, que também estavam à procura de emprego nas proximidades do parque municipal, no centro da cidade de Belo Horizonte. Foi nesta ocasião que, um engenheiro do Departamento de Estradas de Rodagem do Estado de Minas Gerais (DER-MG), passando pelo local, vendo vários homens na rua perguntou para o meu pai e os demais se eles queriam trabalhar no “campo”. Eles aceitaram e acompanharam o engenheiro até a empresa que ficava do outro lado da rua onde estavam, fizeram um teste de aptidão e começaram a trabalhar no dia seguinte. O trabalho consistia em roçar o campo e isso meu pai sabia fazer. Como não tinha um bom desempenho para fazer medições, aceitou o serviço braçal e foi aprendendo aos poucos as outras atividades. Naquela época, com apenas a 4ª série incompleta (hoje equivalente ao 5º ano), não precisou fazer concurso para ser admitido na empresa. Além do salário mínimo recebia 10% de abono família por cada filho. Isso ajudava muito na renda familiar.

No início da carreira no DER, meu pai viajou e ficou 3 meses fora de casa, os quais eram considerados como o período de experiência, para ver se ele se adaptava às funções exigidas para o cargo. Antes da sua primeira longa viagem, passou na cooperativa rodoviária, que era um supermercado dos funcionários do DER, fez a compra do mês numa quantidade maior. Ao receber o salário enviava uma parte para pagar somente a conta de luz, pois a água era tirada de uma cisterna nos fundos do lote. Quando havia necessidade, enviava dinheiro para minha mãe, pelos Correios, pelo engenheiro da obra ou por algum outro portador.

Rapidamente, ele aprendeu a fazer medição no campo onde seria a futura estrada, sempre nas cidades do interior de Minas Gerais. Nos lugares onde já tinha a estrada, o local era aproveitado para ser asfaltado.

Após passar no período de 3 meses de experiência, passou a viajar durante 25 dias ao mês para várias cidades do interior de Minas Gerais. No meio do mato, abria estradas, debaixo de sol e chuva, marcava as curvas e retas/tangentes destas estradas, junto com o topógrafo, que era o chefe da equipe de uns 18 homens. Entre os homens trabalhadores do campo, tinha um cozinheiro e um ajudante de cozinha. O ajudante levava o almoço para os trabalhadores no campo e ainda ajudava no trabalho de medição. Havia, também o engenheiro que geralmente comparecia no acampamento e ficava poucos dias por lá, apenas para realizar a marcação para definir onde a estrada deveria passar, e sem a utilização de desenhos.

Em 1979, não existia rádio para realizar a comunicação durante a execução do trabalho no campo. A alternativa era utilizar foguetes. Um trabalhador caminhava até o alto de um

distante morro e o topógrafo ficava com o aparelho de medição instalado focando na pessoa que estava posicionando a estrada. Esse trabalhador soltava um foguete e o topógrafo colocava o foco do aparelho direcionado para a fumaça do foguete e, assim, fazia a medição até o local onde foi lançado o foguete seguindo a sua fumaça. Se tivesse uma árvore no caminho, um outro homem a cortava para seguir o itinerário em direção ao foguete. Dali em diante, o mesmo procedimento era adotado. Se tivesse um rio, um outro trabalhador atravessava nadando para medir em direção ao foguete e era assim que surgia a proposta para a construção de uma ponte.

E como era a estadia destes trabalhadores nos pequenos vilarejos? Nessa época, não tinha casa para alugar para tantos homens. Então, era levantado um “acampamento”, em forma de uma lona aberta, tipo uma cabana. A cama era de ferro, configurando-se como uma cama de campanha, de guerra, dobrável, em formato de uma lona com lençol e coberta. Nem travesseiro havia. O topógrafo ficava em uma barraca separada e os demais trabalhadores em várias barracas pelo mato afora. Nos momentos de folga, com a lamparina acesa, no meio do mato, faziam fogueiras para espantar animais perigosos e a diversão consistia em beber e jogar baralho. O banho, por sua vez, era no rio. Tudo era muito precário.

Meu pai passou a auxiliar o topógrafo, aprendendo a fazer as medidas, os cálculos das curvas e os nivelamentos do relevo, que eram registrados diariamente e manualmente em números, numa caderneta, com o auxílio de uma calculadora manual *facit*. Agia como se fosse um ótimo matemático.

Com o passar dos anos, em 1986, o trabalho foi evoluindo e com a chegada da tecnologia, a mão de obra foi diminuindo. A partir desse momento, não dormiam mais em “acampamentos” e sim em casas alugadas para o período que fosse necessário ficar no local. Nessas casas, passou a existir uma hierarquia para a hora do banho, que não era mais no rio: o primeiro a tomar o banho no final do dia era o topógrafo (o chefe), depois o nivelador, em seguida o baliza avante e por último os outros homens trabalhadores braçais, chamados de peões da obra.

Em 1994, o aparelho de medição já vinha com um pen drive e os cálculos eram passados para o computador e não mais na caderneta manual. Os técnicos em desenho recebiam o pen drive e faziam o levantamento da planta de onde seriam feitas as curvas e retas das estradas. Atualmente o trabalho do topógrafo, que realizava um trabalho manual com a calculadora *facit*, é feito por um técnico com o uso de drones.

Quando meu pai retornava das viagens, após 25 dias, descansava uns 5 dias em casa e viajava às vezes para a mesma cidade e de lá se deslocava para outra, à medida que a

estrada ia avançando para o próximo povoado. Utilizavam veículos como jipes e caminhões para se locomoverem. Onde tinha estrada para abrir, ali meu pai estava. Assim era o seu labor.

O seu papel de “prover” a si e à família era uma forma árdua de trabalho e de sobrevivência. Seu excelente desempenho no trabalho, o promoveu anos depois ao cargo de baliza avante (o que fazia a medida com a trena), depois a nivelador (o que utilizava o aparelho para nivelar o terreno) e, por fim, ocupou o cargo de topógrafo, que era um nível abaixo do cargo de engenheiro. A cada promoção, ele recebia um aumento no salário. Recebia mensalmente um salário fixo e 25 (vinte e cinco) diárias por mês, que correspondia ao dobro ou triplo do salário.

Como topógrafo, o trabalho do meu pai consistia em auxiliar os engenheiros na coleta, processamento e análise de dados de campo, como altitude, latitude, longitude e o tipo do terreno. Ele fazia serviços de medição, elaboração e atualização periódica de mapas, plantas e desenhos. Analisava a superfície, o relevo natural, bem como das obras da região, da localização e configuração do terreno. Com isso, ele aprendia mais uma atividade-ofício, demarcava os terrenos, evitando erros nas demarcações e nivelamentos de terrenos para as novas estradas. E o mais interessante era que ele desempenhava a sua função com a matemática da prática e não com a matemática como ciência aprendida dentro da escola, lugar que ele frequentou apenas no ensino primário incompleto.

As ferramentas de trabalho de toda a equipe, de 1960 a 1980 eram: foice, machado, enxada, marreta, prego, calculadora facit manual, piquetes, estacas, baliza, trena, mira, aparelho de nivelamento e o teodolito (utilizado pelo topógrafo). As coordenadas para as medições diurnas e noturnas eram feitas através do sol e da lua. De 1994 em diante, os instrumentos se atualizaram e passaram a ser: as calculadoras científicas, os GPS's e drones. Mesmo com a tecnologia avançada, na mata fechada, era necessário o uso da medição por prisma e aparelhos.

Nas folgas, por volta do ano 1970 a 1974, meu pai trabalhava como pedreiro e construiu a própria casa onde moramos por 36 anos. Meu pai trabalhou no DER, de 1969 a 1999 e aposentou-se com 67 anos de idade e 30 anos de trabalho. Ele aproveitou pouco a sua aposentadoria, pois faleceu em janeiro de 2006. Minha mãe faleceu em maio de 2019.

É importante citar que, para concluir o relato sobre a vida do meu pai, realizei uma entrevista com meu irmão primogênito, Roberto Lagaris de Paula, atualmente com 68 anos de idade. Ele seguiu a mesma profissão do meu pai, estudou apenas até a 8a. série do atual 9o.

ano do ensino fundamental, aprendeu o ofício na prática, junto com o meu pai, viajando desde os seus 19 anos. Em 1980 fez o concurso interno do DER e neste ofício trabalhou 40 anos e aposentou-se em 2016, também como topógrafo. Ele tinha vontade de estudar, mas assim como o meu pai, por estar no campo e sempre viajando, não conseguiu concluir o ensino médio. Ele chegou a iniciar os estudos no supletivo Visão, que era um dos mais populares da época, situado na Rua dos Caetés no Centro de Belo Horizonte, porém não pôde concluir os seus estudos, pois na época mudou de Vespasiano para Patrocínio, interior de MG. Casou-se aos 29 anos (conheceu sua esposa em uma das viagens de trabalho). Seus dois filhos, porém, estudaram e se formaram em Jornalismo e Publicidade. As histórias se repetem. O trabalho toma o lugar da escola para dar aos pais condições para os filhos se escolarizarem.

Posso dizer que meus pais foram exemplos de persistência, resistência, sobrevivência, coragem e amor. Ambos, mesmo com baixa escolaridade, desempenharam com maestria o ato de “cuidar” e de “prover”. Eles eram “zero na escola e dez na vida”. Da maneira deles, sempre incentivaram os filhos a irem à escola e o discurso era: “estudem para ser alguém melhor do que nós nesta vida”.

Esse relato mostra que mesmo com tanto sacrifício para manter uma pequena ou grande família, muitos pais, mesmo nos dias atuais, cuidam dos filhos dos outros e acabam não tendo tempo para cuidar dos seus próprios filhos. Outros, também, pela necessidade de trabalhar passam muito tempo fora de casa e não têm a oportunidade de viver momentos em família. Vivem cansados, desestimulados, impacientes e até adoecidos.

Diante disto, podemos dizer também que o trabalho, de certa forma, desorganizava a família. A mãe era a mãe e o pai ao mesmo tempo. Os irmãos mais velhos ajudavam os mais novos com os fazeres escolares, porque os pais não tinham “estudo”. Isso acontecia no passado e se reproduz nos dias atuais: os filhos estudando mais que os pais na esperança de melhores condições de viver e sobreviver.

O trabalho desempenhado pelos meus pais de certa forma influenciaram gradativamente na minha escolha por começar a trabalhar tão cedo. Ainda como estudante do ensino médio, aos 15 anos, iniciei a minha jornada no mundo do trabalho auxiliando a minha irmã, que era diretora de uma pré-escola particular, denominada *Jardim de Infância*, com alunos entre 3 a 5 anos de idade. Durante o dia eu trabalhava e à noite estudava. Aos 17 anos comecei a trabalhar na Companhia Vale do Rio Doce - CVRD, atual Vale, onde atuei como estagiária durante o ano de 1987 e, posteriormente, fui contratada como Auxiliar Administrativa/Secretária.

Significou muito para mim, aos 17 anos de idade, trabalhar em uma empresa estatal de

grande porte. Além disso, na década de 1980, trabalhar 8 horas por dia, estudar no período noturno e ter uma renda de um salário mínimo foi para mim o reconhecimento de um trabalho que era exercido em forma de aprendizado, por meio de um convênio entre escola e empresa, com muita dedicação e esforço e que de alguma forma já me preparava para algo ainda maior no mundo do trabalho. Lembro-me que, ao receber o primeiro salário, passei a contribuir mensalmente com as despesas de casa e percebia na relação diária com os meus pais, o orgulho deles em ter uma filha engajada e responsável, mesmo tão jovem. Passei também a ser reconhecida em outros espaços sociais pelo trabalho que vinha desempenhando. Porém, trabalhar durante o dia e estudar à noite não era fácil. O cansaço era intenso, o rendimento escolar diminuía significativamente e por vezes, cochilava entre uma aula e outra.

Entendo que o trabalho tem um valor diferente para cada pessoa. Não apenas o valor financeiro relacionado ao salário recebido pelas atividades desempenhadas ao longo do mês, mas um outro valor relacionado à valorização do sujeito, pela qualidade do trabalho que exerce, não de uma forma mecanizada e alienante, mas de uma forma criativa e prazerosa, que melhore a autoestima do sujeito, que proporcione o reconhecimento social pelo trabalho realizado, seja ele formal ou informal.

Com o passar dos anos, em 1994, iniciei minha graduação no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Mais um momento de orgulho para os meus pais, pois eu era a primeira dos 10 (dez) filhos a iniciar uma graduação.

Durante os três períodos iniciais do curso, uma citação de um professor de Sociologia da Educação foi marcante na minha vida: “Quanto mais você estudar, quanto mais você ler, mais facilidade terá de entender o mundo e atuar nele”.

Hoje, entendo ainda mais que aquele professor falava de conhecimento que salva vidas e que atuar no mundo como estudante também era uma forma de trabalho. Esse conhecimento também nos capacita para nos inserirmos na sociedade como um sujeito atuante que, segundo Charlot (2000), age no e sobre o mundo e que encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber. Que se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação. Paulo Freire (1967), por sua vez, defendia uma educação libertadora de corpos e mentes e também defendia que a escola devia ensinar o aluno a ler o mundo para poder transformá-lo e agir em favor da sua própria libertação. Para Frigotto (2011), a dualidade da escola não é uma invenção da burguesia, mas a expressão necessária da estrutura de classe que tem em sua base desigual os seres humanos em todas as dimensões de sua vida.

Ainda estudando, em 1º. de fevereiro de 1995, ingressei como servidor público na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciiei-me em Pedagogia em meados de 1997. No ano de 2000, concluí o Curso de Especialização em Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, MG.

Atuando como servidora técnico-administrativa em educação, na UFMG, há 29 anos, durante a minha trajetória, principalmente de 2005 a 2019, sempre tive um contato contínuo com vários jovens adolescentes, periféricos, estudantes e trabalhadores e também com algumas mulheres adultas, negras, trabalhadoras da limpeza, oriundas das camadas populares e estudantes da EJA. Dialogar com esse público tão diversificado foi um estímulo para iniciar o desejo de cursar o mestrado em Educação.

Dos anos 1999 a 2002, grávida de minhas duas lindas filhas Sofia e Bárbara, trabalhava durante o dia e lecionava no período noturno para uma classe de adultos do Ensino Fundamental da Escola Bíblica Permanente São (EBPS), Seminário Teológico de Belo Horizonte, que ofertava a modalidade de EJA, ainda no formato de supletivo. Essa experiência docente marcou a minha trajetória e determinou o rumo das minhas escolhas como acadêmica. Entre os dez alunos da turma, um, em especial, marcou a minha trajetória pedagógica. Seu nome era Antônio Marcos. Ele era negro, pobre, órfão, natural de Pedra Azul e sempre se destacava nas aulas pelo seu modo de se expressar, pela assiduidade e compromisso na realização das tarefas propostas. Mesmo depois de um longo dia de trabalho, ali estava ele com um largo sorriso no rosto e sedento pelo aprendizado. Lembro-me que durante as aulas eu sempre falava para os alunos não desistirem dos sonhos, continuarem os seus estudos e fazerem a diferença na sociedade. Em meados de 2022, reencontrei este aluno, que hoje é casado, pai de quatro filhos, pastor, professor de História, poeta e escritor. Nesse reencontro, tive a oportunidade de longas conversas e de saber mais sobre o seu passado e presente e também dos seus projetos para o futuro. Que alegria eu sinto em ter feito parte da história e dos sonhos dele e, também, saber dos bons frutos que têm colhido na vida por meio dos estudos e do trabalho.

Por alguns anos, estive intensamente envolvida com o trabalho, com o casamento e com a maternidade e deixei de lecionar, mas o sonho de iniciar o mestrado na UFMG continuava ardente dentro de mim. Então, para me atualizar na temática sobre a EJA e o mundo do trabalho, tema que pretendia pesquisar, retomei os estudos em 2019 cursando disciplinas isoladas na Faculdade de Educação e na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG sobre as temáticas: Trabalho e Educação, Trabalho e Sociabilidade, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: enfoques conceituais e metodológicos I e

## II.

O sonho se tornou realidade e, em março de 2022, ingressei no PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. A convite do meu orientador, iniciei minha participação no projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos”, que contribuiu muito com a realização desta pesquisa.

### **1.2 - A Problematização do Objeto de Pesquisa**

Minha ligação afetiva com a EJA, meu histórico familiar, minha experiência na Educação de Jovens e Adultos na EBPS, minha participação no Projeto de Extensão Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, meu envolvimento com o público da EJA e minha atuação profissional como Secretária da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, levaram-me a indagar sobre como são produzidos os materiais didáticos para a EJA e se eles dialogam com a realidade dos jovens e adultos que, em sua maioria, são trabalhadores.

No final do ano de 2021, fui aprovada no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG, na linha de pesquisa Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde iniciei os estudos no início de 2022. Ao assumir esse lugar de aluna no mestrado profissional, cumprindo paralelamente aos estudos, uma jornada diária de 8 horas de trabalho, como Secretária na Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, junto com outra jornada para além do trabalho: responsabilidades como mãe e esposa, mulher envolvida em cursos para jovens e adultos na igreja, ficaram ainda mais evidentes as dificuldades enfrentadas por uma mulher trabalhadora e estudante. Então, inúmeras questões e problemas vieram à tona e eu precisava buscar respostas e soluções.

Como aluna do mestrado, haviam as questões que orientavam minha pesquisa, mas que nem sempre atendiam às demandas de um cargo administrativo de Secretária na UFMG. Eis algumas questões que emergiram em meu novo cotidiano: Qual o meu lugar no mundo do trabalho? Qual o meu papel junto ao Projeto de Extensão Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos? A proposta de utilização do Caderno Pedagógico, especialmente na EJA atenderá a demanda dos professores e estudantes e funcionará como um mediador da relação professor(a)/aluno(a) da EJA? Os conteúdos ensinados em sala de aula por meio do Caderno Pedagógico farão

diferença para os estudantes em seu cotidiano e nas suas escolhas no atual mundo do trabalho? Há diferença entre utilizar o Caderno Pedagógico ou o Livro Didático, como recurso de aprendizagem nas salas de aula da EJA?

Além das questões pautadas anteriormente, para a análise dos Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e de Betim, objetos da minha pesquisa, deparei-me com a necessidade de caracterizar o que é a EJA em BH e em Betim? Para quem são direcionados os Cadernos? Qual é o perfil dos estudantes da EJA de BH e Betim? Os Cadernos atenderão às necessidades de aprendizagem dos sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico? Qual o custo efetivo desse material didático, bem como a sua qualidade, dentre outros questionamentos, além de uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão.

Diante de toda essa problemática em torno da qual se envolve o objeto deste trabalho, destaco a relevância deste estudo para a compreensão da importância da Educação de Jovens e Adultos nas cidades de Belo Horizonte e Betim.

### 1.3 - Revisão Bibliográfica

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.5-7) revelam “uma determinada preocupação no modo do estudante/pesquisador entender e encaminhar o processo de produção científica, com relação à elaboração do *estado da questão* sobre seu tema, objeto de investigação” e descrevem que a finalidade do “estado da questão” é de:

Levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa em suma, da delimitação do problema específico da pesquisa” (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2004, p.7).

No meu caso, o objeto específico da investigação é a análise dos cadernos pedagógicos de Belo Horizonte e Betim, com ênfase nos relatos de experiências sobre o mundo do trabalho na perspectiva dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Para realizar o levantamento bibliográfico optamos por fazer a busca em três plataformas on line: “SciELO Brasil”<sup>1</sup>. Pesquisamos também na plataforma Google

---

<sup>1</sup> Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros <http://www.scielo.br/>.

Acadêmico; e no Sistema de Bibliotecas da UFMG (BU). As palavras chaves pesquisadas foram: “Educação de Jovens e Adultos (EJA), Empreendedorismo e Mundo do trabalho”, em recortes diferentes.

Para cumprimento desta etapa, realizei cinco processos de buscas, utilizando conjuntos de palavras e categorias de formas diferentes com recortes específicos, que se enquadram melhor na temática da minha pesquisa.

Os números apresentados, no quadro a seguir, permitem constatar a presença de poucos artigos que abordam a temática “Cadernos Pedagógicos e EJA”, “EJA e Mundo do Trabalho Belo Horizonte”, “EJA e Mundo do Trabalho Betim”, “Mundo do Trabalho e Empreendedorismo”, e mais artigos que abordam a temática: “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”.

Contudo, é possível expor que poucos se aproximaram do objeto desta pesquisa.

<b>Palavras-Chave</b>	<b>Resultado na Plataforma BU UFMG</b>	<b>Resultado na Plataforma Google Acadêmico</b>	<b>Resultado na Plataforma SciELO</b>
<b>Primeira busca:</b> Cadernos Pedagógicos e EJA	<b>0</b>	<b>14</b> (Fichamento textual 5 e 6)	<b>0</b>
<b>Segunda busca:</b> Educação de Jovens e Adultos (EJA)	<b>232</b> (Fichamento textual 4)	<b>816</b>	<b>99</b>
<b>Terceira busca:</b> EJA e Mundo do Trabalho Belo Horizonte	<b>09</b> (Fichamento textual 1 e 2)	<b>239</b> (Fichamento textual 7) <b>(não aceitou o recorte Belo Horizonte)</b>	<b>34</b> <b>(não aceitou o recorte Mundo e Belo Horizonte)</b>

<b>Quarta busca:</b> EJA e Mundo do Trabalho Betim	<b>01</b> (Fichamento textual 3)	<b>04</b> (Fichamento textual 8) <b>(não aceitou o recorte EJA)</b>	<b>0</b>
<b>Quinta busca:</b> Empreendedorismo e EJA	<b>0</b>	<b>74</b> (Fichamento textual 10) <b>(não aceitou totalmente o recorte EJA)</b>	<b>01</b> (Fichamento Textual 9)

No levantamento bibliográfico realizado, encontrei alguns artigos que dialogam com esta pesquisa e outros que não dialogam diretamente. Após concluir o levantamento, realizei a leitura em pontos focais dos trabalhos: resumo, percurso metodológico e conclusão dos dez trabalhos cujos temas estão mais relacionados a esta pesquisa. Na sequência, produzi os fichamentos, sumarizados, a seguir.

### **Fichamento Textual 1**

AMORIM, Marina Pawlow de Paula. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Diversidade, inclusão e mundo do trabalho na EJA [manuscrito] : abordagens, concepções e vivências /, 2019, 115 f. Orientadora: Débora Mariz.

Diversidade, Inclusão e Mundo do trabalho (DIM) intitulam uma disciplina componente da grade curricular da Educação de jovens e adultos / Ensino Médio, nas escolas pertencentes à Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Sua inserção ocorreu em 2016, por meio da Resolução SEE nº 2843/2016 que implementou as temáticas que intitularam a disciplina, sem orientações ou formações destinadas aos educadores. O presente estudo teve como objetivo identificar a formação dos educadores, assim como seus enfoques e abordagens durante os encontros/aulas da DIM. A observação participante foi a metodologia de pesquisa utilizada, em especial, na geração de dados realizada nas aulas de DIM em uma Escola Estadual do município de Belo Horizonte, que ofertava a EJA/Ensino Médio. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os educadores da DIM e com um gestor da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, sendo este um dos idealizadores da disciplina DIM. Visando ao desenvolvimento de um produto que pudesse

contribuir de maneira significativa à prática dos educadores, foram realizados dois seminários com o objetivo de contribuir para a formação dos educadores inseridos na DIM.

## **Fichamento Textual 2**

CASTILHO, Ana Paula Leite. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: A complexidade da avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores [manuscrito], 2004, 233f. Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha.

Este estudo constitui uma análise da avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores, tendo como campo de pesquisa um projeto de EJA de uma escola pública de Belo Horizonte. A abordagem qualitativa foi adotada para a coleta dos dados, procurando, inicialmente, sistematizar o projeto pedagógico em que a prática avaliativa estava ancorada. Foram visados alguns dados que pudessem fornecer um perfil atualizado dos alunos, os quais destacaram o mundo do trabalho como seu espaço de formação privilegiado. O mundo do trabalho, suas transformações e seu caráter contraditório foram retomados para apontar a necessidade de problematizá-lo. A articulação entre EJA, trabalho e avaliação, considerando os saberes dos alunos que são adquiridos/produzidos no trabalho, viabilizaram a valorização da subjetividade do trabalhador. Na experiência pesquisada, o mundo do trabalho não se constituiu como um eixo que norteia o projeto de EJA. Por isso, as pesquisadoras trouxeram dados que nos mostram riqueza de conhecimentos que os alunos trazem desse importante espaço formativo, e que se fossem incorporados à proposta da escola a tornaria ainda mais significativa. A avaliação seria a forma de legitimar tais conhecimentos, valorizando os sujeitos e contribuindo para a sua afirmação enquanto sujeitos sócio-culturais-políticos. A avaliação identificada nesse estudo caminhou para um modelo qualitativo, o que representa a atual tendência na educação, buscando um olhar mais amplo voltado aos alunos. Os desafios ainda são muitos e podemos destacar os que se referem à própria concepção de avaliação, às práticas formais de avaliação que carecem de instrumentos mais dinâmicos e que contemplem os saberes não formais. Além disso, é um processo que, em alguns momentos, gera ansiedade e tensão nos alunos. A autora registra que a escola tem conseguido avanços na construção da avaliação formativa, destacando aqueles que privilegiam a participação do aluno no processo de avaliar o projeto, os professores e a si mesmo, podendo definir sua certificação. A voz do aluno e sua capacidade argumentativa são motivadas como forma de ressignificar seus

saberes, deter uma leitura crítica do mundo e de si mesmo e de se inserir em diversos espaços de uma maneira mais atuante.

### **Fichamento Textual 3**

FLAUZINO, Ramon Orlando de Souza, Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Básica e Profissional. Centro Pedagógico: "Monografia de especialização apresentada à Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Tecnologia Digitais e Educação 3.0". 2019, 107f. Orientadora: Sasha Luísa de Azevedo Nunes.

Segundo o autor deste trabalho um dos marcos do século XXI é, sem dúvidas, o fato de vivermos imersos em uma sociedade digital. As tecnologias têm provocado mudanças em todos os segmentos sociais, e desafiam as metodologias de aprendizagem. As escolas foram inventadas em uma época industrial e passaram longos anos fazendo uso de tecnologias analógicas. A maior parte dos professores se formou em aulas tradicionais e sem uso de tecnologias digitais. Essa condição, muitas vezes, gera um distanciamento entre a sociedade e as práticas pedagógicas realizadas na escola e configuram um desafio aos docentes: inovar as práticas de ensino para construir aprendizagens possíveis aos alunos digitais. Novas competências se fazem necessárias na sociedade do conhecimento, como: habilidade de comunicação, capacidade de aprender de forma independente, ética e responsabilidade, trabalho em equipe e flexibilidade, pensamento crítico, competências digitais e gestão do conhecimento. O autor destaca as competências digitais, pois a maioria das atividades baseadas no conhecimento dependem direta ou indiretamente do uso dessas tecnologias. Essa configuração social implica em integrar as novas mídias em práticas de ensino e aprendizagem permeadas por processos avaliativos mais flexíveis e contextualizados. Ao longo da formação foram elaboradas cinco sequências didáticas que versaram sobre temas diversos que compõem a aprendizagem de alunos do ensino fundamental I. Essa delimitação foi realizada pois trata-se do campo de formação do pesquisador deste estudo. As sequências foram assim intituladas: juntos contra a Dengue, apropriação do sistema monetário, memórias e itinerários na EJA, corpo humano em movimento e alimentação saudável. Foram utilizados diversos recursos de forma a explorar as possibilidades de uma educação 3.0, na qual o professor deixa de ser o detentor do conhecimento para ser um mediador. A sequência didática : memórias e itinerários na EJA foi dinamizada em uma escola pública da Rede

Municipal de Ensino de Betim. Para o autor, foi gratificante conhecer as histórias dos alunos, suas dificuldades e, sobretudo, a força de vontade que possuem em superar desafios. Foi também bonito perceber que apesar da dureza da vida eles não perderam a vontade de sonhar e tão pouco de acreditar em um mundo melhor. O autor espera que este estudo desperte em professores e gestores novas possibilidades acerca de práticas com o uso das tecnologias digitais em situações de ensino e aprendizagem.

#### **Fichamento Textual 4**

TEIXEIRA, Priscilla de Fátima Silva e Lima. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Abrindo gaiolas [manuscrito]: estudo de uma experiência invisibilizada da EJA / Priscilla de Fátima Silva e Lima Teixeira, 2017, 135 f. Orientadora: Análise de Jesus da Silva.

A pesquisadora apresenta em sua dissertação os resultados da pesquisa desenvolvida ao longo do Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE, na linha de Educação Tecnológica e Sociedade. O objetivo geral consistiu em investigar os significados atribuídos aos Centros de Educação Continuada pelos sujeitos educandos e educadores, na perspectiva de construção de saberes da sociedade em rede considerando as suas demandas curriculares. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como ferramentas pedagógicas nas redes de educação pública é algo muito incipiente, mais na sua interlocução com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), onde a resistência é muito maior, em função da rígida organização dos módulos e a herança do supletivo. Os estudos sobre a temática estão avançados, no entanto, ainda não se consolidaram no campo da EJA. Nessa perspectiva, esta pesquisa examina experiências exitosas, mas sem visibilidade, que estão em desenvolvimento na rede estadual de Minas Gerais. Trata-se de um estudo que discorre sobre a inserção das TDICs no currículo como uma ferramenta potencializadora da autonomia dos sujeitos educandos dos CESECs. A investigação pretendeu perpassar o olhar dos sujeitos, considerando as vozes dos educandos que frequentam esses espaços educativos de formação continuada e dos educadores, corresponsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Para efetuar a realização deste estudo, optou-se pela utilização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A trajetória metodológica deu-se a partir da aplicação de questionários de investigação enviados as 103 unidades CESEC do Estado de Minas Gerais. Aplicou-se, em seguida, entrevistas aos

educandos e educadores das unidades do CESEC Caieiras. Os Centros são espaços relevantes de emancipação para jovens, adultos e idosos que retornam aos estudos no momento histórico em que imperam as tecnologias digitais de informação e comunicação. A dificuldade dos educadores em tornar a interdisciplinaridade como prática educativa e a falta de segurança em lidar com as novas tecnologias e incorporá-las nas suas práticas educativas, o vislumbre das tecnologias digitais na vida escolar e a pouca preocupação dos educandos em incorporar a tecnologia nas unidades do CESEC, apresentam-se como resultados significativos desta pesquisa.

### **Fichamento Textual 5**

REICHARDT, Mirian; SILVA, Caroline. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - UNIVERSIDADE INTERNACIONAL - UNINTER. Caderno Intersaberes. v. 9 n. 23 (2020): Educação profissional integrada à EJA.

As autoras tratam sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A modalidade é assegurada na Constituição Federal de 1988 e garante o direito à educação para todos, inclusive aos que deixaram de estudar em idade escolar. Paulo Freire foi um dos pioneiros da EJA e defendeu a “educação libertadora” — baseada no diálogo, reflexão e questionamento. A EJA atende um público com perfil diversificado, por esse motivo precisa de adaptações e flexibilidade; assim, ela deve, também, estar associada ao cotidiano do discente, ao trabalho e à prática social, o ser e estar no mundo. O objetivo principal da modalidade é formar cidadãos capazes de exercer suas funções na sociedade; além disso, intenciona-se a formação de sujeitos críticos, democráticos, participativos, autônomos e que conheçam seus direitos e deveres. Para alcançar resultados positivos, através da EJA, é preciso uma educação com equidade e qualidade, para que se proporcione uma transformação nas vidas dos alunos.

### **Fichamento Textual 6**

FERREIRA, Ana Rafaela Correia; VIEIRA, Guilherme Silva. Cadernos de turma de Matemática da Educação de Jovens e Adultos: perspectivas do ensino de Álgebra. Revista de Educação PUC Campinas. Educ. Puc. .1.27 Campinas 2022. Acesso em: 17 fev. de 2024. Disponível em:<https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5615>.

Este artigo refere-se ao ensino de Álgebra na Educação de Jovens e Adultos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Os autores buscaram refletir sobre como se deu o ensino de Álgebra em uma turma desse curso, ofertada no período de 2012 a 2014, por meio das práticas pedagógicas registradas pelos docentes. Para isso, tomaram como fonte os cadernos de turma da área de Matemática dos professores que atuaram nesses cursos. Segundo os autores, esses cadernos são o meio pelo qual os professores descrevem suas aulas e as intervenções pedagógicas adotadas. É importante mencionar que os professores que atuam nesse curso estão em formação inicial, são bolsistas e estudantes dos cursos de licenciatura, os quais são orientados por docentes universitários. Os resultados apontam que a Aritmética e a Álgebra aparecem de forma inter-relacionada, demonstrando que o uso de sequências recursivas e não recursivas pode ser uma prática interessante para introduzir a Álgebra aos estudantes do projeto de Educação de Jovens e Adultos.

### **Fichamento Textual 7**

LOPES, Magda Ana Moreira. Monografia de Especialização: Caminhos para a construção de projetos para o mundo do trabalho na EJA. Faculdade de Educação - FaE UFMG. 2011. Curso de Especialização em Docência da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica. Orientador: Tarcísio Mauro Vago.

A autora relata que o trabalho informal, o desemprego, a carência de oportunidades de qualificação profissional, são fatores que mobilizam os jovens, principalmente das regiões periféricas, a buscar respostas nos contextos escolares. A entidade social complexa, mais próxima das realidades de muitas pessoas é a escola, para muitos é o ponto de encontro, marco para a interação, transformação e descobertas. Nos vários contextos e nas perspectivas: cultural, social, pessoal e econômica, que a preocupação com a EJA e seus desdobramentos com a integração da educação profissional é saliente; o mercado de trabalho, a busca por uma cidadania completa, em seus direitos, que na atualidade a profissionalização e o ensino fundamental público é inerente para toda a sociedade, quiçá, para aqueles que tiveram poucas, ou nenhuma oportunidade de escolarização. Sendo assim, o presente trabalho aborda um projeto que tem por objetivo levantar questionamentos dos problemas enfrentados para conseguir emprego no mercado formal do trabalho, ressaltando os instrumentos possíveis para a eficácia nas transformações e conquistas profissionais.

## **Fichamento Textual 8**

SILVA, Jerry Adriani da. Dissertação de Mestrado: Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

Segundo o autor, tornou-se comum no meio educacional afirmar que as propostas pedagógicas de EJA são organizadas para atender às necessidades básicas de aprendizagens dos/as jovens e adultos/as e para acolher as especificidades educativas de seu público. O presente trabalho buscou descrever e analisar, por meio de observações, análise documental e entrevistas, se os/as educandos/as são, de fato, reconhecidos/as nas propostas pedagógicas de estabelecimentos de EJA, localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte (um municipal, um estadual e outro do Sistema FIEMG). Foram selecionados treze atores: sete educandos/as e seis educadores/as, escolhidos/as em função de suas participações em contextos sociais e envolvimento nas atividades e práticas escolares. Indagou-se aos/as educandos/as se eles se reconhecem nessas propostas e como os outros elementos constitutivos das suas identidades são tratados pelos estabelecimentos de ensino. Os dados empíricos coletados revelaram que o currículo da EJA, na maioria das vezes, silencia temáticas como o racismo, o sexismo e a homofobia, além de não atentar para as relações estabelecidas entre os jovens e adultos pobres, trabalhadores e moradores da periferia. Num primeiro momento, é apresentada a inserção do pesquisador na área da EJA e também uma visão panorâmica dessa modalidade educativa. Além disso, delinea-se o percurso metodológico. O capítulo dois é uma tentativa de se pensar como se processa o jogo das diferenças no contexto da EJA. Descrevem-se e analisam-se quatro especificidades dos/as educandos/as (gênero, sexualidades, as relações étnico-raciais e a dimensão religiosa). No momento seguinte, tomam-se como objeto de análise outras especificidades dos sujeitos da EJA (periferia, pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social, mundo do trabalho e diversidade etária e geracional) que se articulam com as necessidades básicas de aprendizagem do público, mas que nem sempre são colocadas em evidência nas propostas pedagógicas das escolas. No capítulo quatro, são abordados os princípios que embasam as propostas de EJA, bem como os pontos divergentes e comuns nessas propostas: as adequações

de tempo, espaço, organização curricular e avaliação, além do ponto de vista dos/as educandos/as sobre essas propostas de EJA. Nas considerações finais, depois de retomar fundamentos e princípios que sustentam o campo da EJA, procura-se colocar em evidência as especificidades dos sujeitos, pontos que nem sempre são abordados nas propostas analisadas.

### **Fichamento Textual 9**

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. A Educação de jovens e adultos na perspectiva das agendas internacionais e no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 32 (122) • Jan 2024. Acesso em: 14 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003103945>.

Este artigo busca discutir as principais orientações presentes nas agendas internacionais das últimas três décadas e o que priorizaram para a Educação de jovens e adultos. Buscou-se, por meio de pesquisa documental, comparar e analisar as metas e estratégias definidas nas agendas Educação para Todos – EPT, nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS da Agenda 2030. Os resultados mostram que houve continuidade das orientações macros, no entanto a EPT enfatizou a alfabetização e aprendizagem e os ODS priorizou ações de fomento a formação técnica e profissional. Ao final, apresentam-se alguns indicativos de aproximação da agenda nacional brasileira para a EJA com a agenda internacional.

### **Fichamento Textual 10**

CARDOSO, Janete Cassimiro. Dissertação de Mestrado - FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação: As Mulheres na Educação de Jovens e Adultos : Do Direito aos Desafios da (Re)inserção e Permanência e sua Influência no Trabalho. Orientadora: Daniella Couto Lôbo. Fev. 2024.

O presente estudo, intitulado "As mulheres na Educação de Jovens e Adultos: dos direitos aos desafios da (re)inserção e permanência e sua influência no trabalho", foi uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Inhumas, no âmbito da linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais – EIPE. Apresenta uma revisão de literatura fundamentada na perspectiva de

pesquisadores da área de Educação de Jovens e Adultos, com foco nas regulamentações e políticas educacionais relacionadas a essa modalidade de ensino. Destaca a presença feminina e os desafios do direito à educação, reinserção e permanência na escola, ultrapassando a faixa etária considerada apropriada. O objetivo do estudo consistiu em compreender os desafios da escolarização das mulheres, sua subordinação histórica, a relação com o mundo do trabalho e seus impactos na Educação de Jovens e Adultos. Os Objetivos específicos incluíram: apresentar a trajetória escolar das mulheres, sua subordinação e uma síntese das políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos em meio a um contexto neoliberal; identificar a subordinação histórica das mulheres e os fatores que interferem na evasão/permanência delas na Educação de Jovens e Adultos; e compreender essa modalidade educacional como uma possibilidade de emancipação e autonomia feminina no mundo do trabalho. A Pergunta-problema: como as Políticas Públicas aplicadas à Educação de Jovens e Adultos influenciam a qualidade educacional e a permanência do gênero feminino, e em que medida essa educação pode ser considerada um caminho para a autonomia e emancipação das mulheres? A metodologia de pesquisa empregada foi a pesquisa bibliográfica, caracterizada pela revisão de literatura. O fundamento teórico amparou-se em autores como Arroyo (2017), Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001), Freire (2015; 2018), Gadotti (2013), Hooks (2019; 2021), Libâneo; Freitas (2018), Louro (1997; 2008; 2017), dentre outros. A análise de dissertações e teses no campo educacional, presentes na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, também contribuiu para a fundamentação do estudo. Os resultados revelaram a influência histórica do pensamento neoliberal nas políticas públicas educacionais, acentuando a subordinação feminina e a desvalorização do papel social da mulher, dificultando seu ingresso no mercado de trabalho. A pesquisa evidenciou a estreita relação entre a submissão imposta à mulher em uma sociedade patriarcal e a evasão/não permanência na Educação de Jovens e Adultos. Apesar dos desafios da escolarização das mulheres, essa modalidade de ensino se configura como um instrumento de emancipação, inclusão e oportunidades de trabalho para aquelas que não puderam concluir a escolarização no tempo adequado.

### **Conclusão dos fichamentos**

Durante a realização do levantamento bibliográfico e dos fichamentos verifiquei que há relevantes trabalhos relacionados à temática Mundo do Trabalho, porém, não encontrei um material específico para a Educação de Jovens e Adultos no formato dos Cadernos

Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim, objetos da minha pesquisa.

#### **1.4 - Percurso Metodológico de Desenvolvimento da Pesquisa**

Diante da importância e evidências detectadas inicialmente, esta pesquisa sequencialmente foi desenvolvida a partir dos seguintes passos:

- a) Leitura dos Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim, bem como de bibliografias relacionadas às temáticas: Educação de Jovens e Adultos, Empreendedorismo e Mundo do Trabalho.
- b) Pesquisa exploratória sobre a produção das áreas de interface de periódicos, fascículos, artigos e citações no portal do Scientific Electronic Library Online (SCIELO-Brasil), na plataforma Google Acadêmico e na plataforma dos Sistemas de Bibliotecas da UFMG (BU).
- c) Pesquisa feita no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC, das coleções do Plano Nacional do Livro Didático para a EJA - PNLDD/EJA 2014, 2015 e 2016 - 6o., 7o. e 8o. ano - escolhidas pelas escolas da Rede Municipal de Educação. Essa pesquisa foi feita via Sistema Sistema de Controle de Materiais Didáticos – SIMAD.
- d) Estudo teórico sobre a EJA envolvendo o que dizem os autores sobre esta modalidade de ensino.
- e) Análise contextual das políticas da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e de Betim.
- f) Delimitação do referencial teórico e definição das categorias de análise dos Cadernos Pedagógicos selecionados como objetos específicos da pesquisa.
- g) Elaboração do texto com considerações finais e a criação do recurso educativo.

## **CAPÍTULO 2**

### **EJA COMO MODALIDADE ESPECÍFICA E DIFERENCIADA E DE AFIRMAÇÃO DE DIREITOS**

Este capítulo busca resumir o campo da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando sua genealogia, o legado da Educação Popular e o caráter afirmativo da EJA como política pública reparadora.

Cumprе ressaltar que a EJA passa a integrar a legislação brasileira somente na Lei 9394/96, em seu artigo 37, que destaca que esta modalidade educativa se destina às pessoas que não tiveram acesso e/ou tiveram suas trajetórias interrompidas no Ensino Fundamental e/ou Médio na infância e na adolescência. Trata-se, pois, de uma modalidade que busca assegurar a educação escolar às pessoas que foram excluídas da escola. Convém ter em mente que a luta pela educação de adultos remonta ao período colonial. Contudo, no âmbito das políticas públicas, seu reconhecimento é recente. Reiteramos, aqui, que nosso intuito é expor uma visão panorâmica da luta pela EJA no século XX.

#### **2.1 - Fundamentos da EJA e da Educação Popular**

##### **Das Campanhas de Alfabetização à gestão da Educação Popular**

Embora não possa ser identificada com programas, campanhas e projetos de Governo, a Educação de Jovens e Adultos possui uma história de luta por sua afirmação de direitos que remonta ao surgimento do estado brasileiro, há duzentos anos. Contudo, é possível expor que com a ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República, em 1930, há uma especial preocupação, pela primeira vez, com pessoas adultas analfabetas e/ou com baixa escolaridade.

Ao criar o Ministério da Educação e Saúde - MES, conduzido por um único ministro, Getúlio Vargas deu início a um novo tempo na educação brasileira. Em primeiro lugar, porque os Municípios e os Estados passaram a dispor de um órgão centralizado para coordenar a política educacional em âmbito nacional. Em segundo lugar, porque a educação escolarizada tornou-se, do ponto de vista legal, um direito de todas as crianças e todos/as os/as adolescentes e um dever do Estado, que deve assegurar inclusive sua oferta gratuita

para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Em terceiro lugar, porque a educação passou a ser compreendida como instrumento estratégico para o desenvolvimento industrial do país.

Sob a perspectiva pedagógica, há outro componente que contribui para as especificidades dessa modalidade no Brasil. Trata-se do surgimento do movimento Escola Nova, que visou renovar pedagogicamente o sistema educacional. Em 1932, foi publicado um importante documento, conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Sob a liderança de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, os quais integram um grupo de educadores que questionou o ensino tradicional, cuja centralidade era a figura do professor. Nesse documento propunha-se, em linhas gerais, atribuir maior relevância ao ensino das matérias científicas, já que se tinha por objetivo modernizar o país, e postulava-se a chamada metodologia ativa, segundo a qual deveria haver maior respeito aos posicionamentos do educando para que ele pudesse expressar-se e manifestar sua capacidade de ação. Além disso, mudou-se a concepção de educando: em vez de ver o aluno como folha em branco sobre a qual o sistema educacional ia inscrever “a cultura”, os integrantes do movimento Escola Nova defendiam uma educação dialógica que considerasse as experiências dos estudantes.

A despeito das determinações legais que celebravam a afirmação do direito dos cidadãos à educação, não houve a universalização da educação destinada às crianças. Sequer ela foi tomada como prioridade efetiva na ação do Estado brasileiro. Na realidade, o Brasil estava mergulhado em uma ditadura civil (1937-1945). Sob o rótulo “populista”, com vistas à ampliação das leis trabalhistas, esse governo instituiu um sistema educacional regular que buscava principalmente a formação de uma elite dirigente para o país.

Nesse período, a educação de adultos estava ausente da política pública. Somente em 1947, com a Primeira Campanha de Alfabetização, o Estado se comprometeu com as pessoas que, durante sua infância ou adolescência, foram excluídas da escola. Sob a liderança de Lourenço Filho, essa Campanha de Educação de Adultos alcançou um relativo sucesso, pois conseguiu articular e ampliar os serviços já existentes, levando-os a diversas regiões do país.

Se, por um lado, a Primeira Campanha de Alfabetização não teve como principal resultado a redução do índice de analfabetismo entre os adultos do Brasil, por outro, resultou na mudança da concepção que se tinha acerca de uma pessoa analfabeta. Até então, predominava a noção de que o adulto analfabeto seria menos capaz de raciocinar, de resolver seus problemas, de produzir e de aprender. Ao rever essa perspectiva, essa campanha abriu caminhos para iniciativas de elaboração de futuras metodologias pedagógicas específicas para

a formação de adultos.

Uma iniciativa que marcou essa campanha foi a produção do primeiro material didático específico para a alfabetização. Trata-se do método Laubach, um método de ensino de leitura e escrita específico para adultos que foi difundido durante a campanha. O fundamento do trabalho de alfabetização consistia em relacionar os sons da fala a grafemas, formando palavras que eram, contudo, desvinculadas do contexto individual, familiar e social dos estudantes. Daí a pertinência de se dizer que o processo de alfabetização era artificial, por estar desvinculado de suas práticas sociais. Somava-se a isso o fato de que a linguagem não era considerada como expressão cultural de uma comunidade, o que implicava a desvalorização do conteúdo semântico das palavras.

Para o idealizador, esse método poderia ser utilizado por qualquer pessoa, mesmo por aquelas que não fossem profissionais da educação ou que não tivessem uma formação especializada. Dito de outra forma, por ser um método de ensino individual, admitia-se que o estudante, tendo aprendido a primeira lição, estaria preparado a ensinar essa lição a outros adultos e, assim, sucessivamente. Como destaca Soares (1987, p. 30), subjacente a essa iniciativa havia a noção de que a alfabetização de adultos se caracterizava como um processo fácil e simples, o que dispensava a presença de profissionais preparados para o desenvolvimento de um plano de alfabetização. Aliás, o alfabetizador, conforme já expomos anteriormente, era visto como um repetidor de método, sem qualquer necessidade de preparo que não o de saber ler e escrever o que constava na lição que iria ensinar. Uma das consequências dessa postura foi a não exigência de uma formação mínima para lecionar, ou seja, qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia alfabetizar um grupo de adultos. Esse pressuposto é hoje alvo de severas críticas dados os avanços alcançados pela pedagogia moderna.

No período da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização, o Governo brasileiro, por atribuir ao analfabetismo a causa da pobreza e do subdesenvolvimento, estimulou a participação da sociedade civil nesse movimento, a fim de que, com a colaboração de voluntários, o analfabetismo fosse erradicado no país. Houve, naquele momento, um processo de expressivo recrutamento de alfabetizadores de adultos voluntários. Essa iniciativa, no entanto, não conseguiu atingir, por razões óbvias, a finalidade a que se propunha e o analfabetismo continuou presente na realidade do país.

Surgiram, no cenário nacional, dois novos fatores que provocaram mudanças na Educação de Adultos, quais sejam: (i) o reconhecimento de que as Campanhas, lançadas com os recursos dos cofres públicos, não cumpriram suas finalidades; e (ii) o desaparecimento da

euforia democrática que inundou o país no pós-guerra. Foi então que foi convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958. Uma vez não estando resolvida a demanda da educação dos adultos, novos grupos de pessoas diretamente ligadas às questões educacionais do Brasil decidiram refletir sobre a educação nacional e apresentar suas contribuições acerca do tema. Por exemplo, a delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as especificidades das classes populares e que priorizasse a participação dos estudantes no processo de transformação da realidade social, como bem lembra Araújo (2008). Questionava-se tanto o caráter de alfabetização em massa, visto que as campanhas de alfabetização não levavam em consideração as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, quanto a superficialidade com que eram tratadas as questões atinentes à aprendizagem.

Com efeito, o ano de 1958 marcou uma nova fase da educação de adultos no Brasil. Tanto a falência das campanhas de alfabetização quanto a luta que passou a existir nos meios educacionais brasileiros em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases constituíram o centro das polêmicas e debates do II Congresso. Durante a década de 1950, em virtude do amadorismo, de improvisações e do trabalho de voluntariado, foi cogitada uma educação de adultos em espaços não escolares, alimentada pela vigorosa proposta da Educação Popular.

Em linhas gerais, a Educação Popular sempre esteve aliada aos movimentos emancipatórios, questionando formas de saberes e de poderes que contribuem para a manutenção do *status quo*. A Educação Popular foi resultante de lutas políticas e religiosas que marcaram as décadas de 1950 e 1960. Na época, o mundo estava dividido em dois blocos de poder. De um lado, os Estados Unidos (EUA), representando a economia de mercado e, de outro lado, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), representando os países de economia planificada. Conhecido como período da Guerra Fria, esse momento é caracterizado pela polarização do mundo entre capitalismo e socialismo.

Em termos gerais, sete pontos marcaram, segundo Peter Mayo (2006), o contexto no qual germinou a Educação Popular:

- a) Recrudescimento das ações imperialistas e luta pela descolonização da África e da Ásia;
- b) Questionamento das atrocidades cometidas pela ditadura stalinista;
- c) Crise do populismo no Brasil e na América Latina;

- d) Celebração da Revolução Cubana e contestação da Guerra do Vietnã;
- e) Questionamento da Teologia Tradicional e das estruturas eclesiais católicas que estavam, segundo os religiosos progressistas, conectadas aos interesses dos grupos econômicos poderosos;
- f) Expansão de movimentos religiosos que defendiam a chamada opção preferencial pelos pobres, culminando com as reformas religiosas do Concílio Vaticano II e a elaboração da Teologia da Libertação na década de 1970 por determinados leigos e integrantes do clero católico; e
- g) Fortalecimento dos movimentos sociais (Ligas Camponesas) e sindicais.

A matriz teórica da Educação Popular assenta-se em conceitos e categorias que questionam as formas de poder que ampliam as desigualdades entre nações e povos. O movimento de Educação Popular procurou desenvolver uma pedagogia voltada para os interesses sociais e políticos de grupos e classes que ocupavam socialmente posição de subalternidade, articulando princípios do materialismo histórico, desenvolvido por Karl Marx, e por princípios cristãos, sustentados pelos movimentos de base da Igreja Católica.

Paulo Freire, nome expoente desse movimento, sintetizou as finalidades políticas da Educação Popular, postulando que o preceito basilar a ser considerado ao ajudar o homem é ajudá-lo a ajudar-se, ou seja, contribuir para que ele seja agente de sua transformação. Para isso, é necessário que o sujeito adote uma postura crítica em relação aos problemas que permeiam sua vida e a vida de sua comunidade. Cabe o alerta de que o assistencialismo retira do homem as condições para que ele seja autônomo e perceba a sua existência como um ato de responsabilidade para consigo.

Não é, no entanto, somente no pensamento de Paulo Freire que se pode encontrar os princípios e as diretrizes da Educação Popular. Ela faz parte de um amplo movimento contestatório que colocava em xeque o modelo de educação bancária compensatória. Nascido na segunda metade da década 1950, esse movimento deu um salto qualitativo em relação às campanhas e às mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos. Esse salto deve-se, por um lado, porque questionou o discurso das elites brasileiras que “culpavam” o analfabetismo pelo subdesenvolvimento do Brasil e pela pobreza das camadas populares. Por outro, porque passou a considerar o analfabeto como sujeito de saberes e de práticas culturais e não mais um sujeito nulo de saberes, como se pregava antes.

Como se pode ver, essa perspectiva contrapôs-se à concepção que orientava as

campanhas de alfabetização articuladas até então. Afinal, o trabalho do voluntariado, alimentado pelo espírito de doação, do favor e da missão redentora da humanidade, é compreendido como uma prática assistencialista que não possibilita ao sujeito desenvolver uma postura crítica diante dos problemas que permeiam a sua comunidade.

A Educação Popular desenvolveu-se nos salões das igrejas, nas associações comunitárias, nos sindicatos, nos galpões das fábricas, na informalidade em geral, com os mais diversos tempos e espaços de formação, alimentada pela intencionalidade de libertação e promoção do sujeito. Estão ligados à Educação Popular, em âmbito nacional, vários movimentos de educação e de cultura popular surgidos no período situado entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Dentre eles estão:

- Movimento de Educação de Base - MEB e, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB;
- Movimento de Cultura Popular - MCP, ligado à Prefeitura de Recife-PE;
- Centros Populares de Culturas - CPCs, organizados pela União Nacional dos Estudantes - UNE;
- Campanha de Educação Popular da Paraíba - CEPLAR; e
- De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal.

Em 1964, a Ditadura Militar tentou combater a Educação Popular que servia de base à Educação de Adultos. Na verdade, a educação de modo geral passou a ser considerada como uma questão de Segurança Nacional, seja porque por meio dela se potencializa a capacidade produtiva dos trabalhadores, seja porque ela se constitui em meio estratégico de difusão de valores, crenças e ideologias.

### **O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: o autoritarismo na educação de adultos (1964-1984)**

Em 1967, com o objetivo de combater a memória dos movimentos educacionais precedentes ao Regime Militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Tratava-se de um programa de proporções nacionais voltado à alfabetização de adultos em todo país. De acordo com o discurso oficial, essa política educacional visava à erradicação do analfabetismo. Diferentemente do período anterior, o Governo Federal investiu grande quantidade de recursos e montou uma estrutura nacional com bastante suporte técnico.

O MOBREAL não fazia parte do sistema público de ensino regular. Era uma estrutura autônoma em relação às secretarias estaduais de educação e ao próprio Ministério da Educação - MEC. Isso não quer dizer, no entanto, que possuía autonomia em relação à política autoritária que se estava implantando no país. Embora fosse administrado por comissões municipais, estava sob estrito controle da direção nacional que centralizava a orientação metodológica, a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos sem considerar diferenças socioculturais.

Paulo Freire (1989) afirma que a leitura de mundo precede à escrita e, por isso, o ato de ler não é algo mecânico, destituído de sentido, sendo o processo educativo marcado por uma dimensão política. O processo de implantação do MOBREAL ilustra bem esse viés. Ao propor uma prática de alfabetização centrada apenas na palavra, o Governo militar fez a opção política de tentar ocultar as marcas evidentes da realidade vivida no Brasil: os textos sociais eram filtrados e as palavras presentes nesse processo de alfabetização em nada remetiam os estudantes aos atentados contra os direitos humanos e às torturas que ocorriam nos porões da ditadura. O ataque à educação não ocorreu apenas no campo da alfabetização de adultos, mas em todo sistema educacional com a implantação da Lei nº 5.692/1971. Tanto os livros didáticos quanto o trabalho pedagógico eram rigidamente supervisionados, a fim de que não se questionasse o Regime Militar.

A referida lei trouxe algo inédito acerca da Educação de Adultos no Brasil. Pela primeira vez na legislação educacional brasileira, havia um capítulo específico sobre a natureza do ensino para jovens e adultos. Embora não tenha usado a expressão “educação de adultos”, em razão de sua ligação com os princípios da Educação Popular, a legislação usava o termo “educação supletiva”. O objetivo do supletivo era encurtar o tempo de escolarização e acelerar o ensino dos conteúdos. No texto legal, estavam evidentes os princípios da educação compensatória que marcou essa proposta. Em vez de destacar a condição dos sujeitos que compõem a educação de adultos, a proposta do ensino supletivo sublinhava a questão de reposição ou de complementação de uma escolarização que, supostamente, deveria ser realizada na infância e na adolescência.

Com o fim da Ditadura, o campo da Educação de Jovens e Adultos é novamente tensionado entre os princípios de uma educação compensatória e os princípios de uma educação emancipatória. Nesse escopo, outro elemento se faz presente nesse cenário, a saber, a luta por recursos financeiros para custear essa modalidade de educação e pela legitimidade da EJA no sistema educacional brasileiro.

## 2.2 - A Educação de Jovens e Adultos na Atualidade

Uma vez instituído o processo social e político de redemocratização, legitimado pela promulgação da Constituição de 1988 (Artigo 208), o Brasil começa a estabelecer as diretrizes de efetivação do “Estado Democrático de Direito”. Nesse contexto, a educação recebe novo tratamento e a Constituição determina que o Ensino Fundamental é um direito público e subjetivo, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade adequada. Isso equivale a dizer que cabe ao Estado oferecer obrigatoriamente a educação de adultos.

A obrigatoriedade constitucional de o Estado oferecer ensino básico a todos os cidadãos representava uma aspiração popular e uma esperança de que a EJA se tornasse uma política de Estado, com recursos garantidos e um processo contínuo de desenvolvimento quantitativo e qualitativo, estando, portanto, livre de meras políticas de governos sucessivos. Não foi isso que ocorreu. Durante o Governo Collor, após a extinção da Fundação Educar, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cuja dotação orçamentária era muito baixa e lhe impedia o estabelecimento de políticas e programas próprios. Esse governo não entendia que a educação de adultos tivesse maior importância e determinava que os recursos públicos deveriam ser destinados, em sua maior cota, para a escolarização de crianças e adolescentes.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tem-se a consolidação da LDB nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, a qual não dispõe acerca de uma política pública que desse sustentação à Educação de Jovens e Adultos. O governo FHC consolidou um amplo Programa para a EJA, o chamado Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL), que estava vinculado à Presidência da República e conduzia ações emergenciais de combate à pobreza e à exclusão no país. Esse programa não passou por qualquer discussão no Congresso Nacional, sendo estabelecido pela então Primeira-Dama Ruth Cardoso como um adendo ao Programa Comunidade Solidária, por ela coordenado, para contemplar a necessidade de agregar ações de alfabetização para jovens e adultos.

O ALFASOL articulou expressivas mobilizações sociais, envolvendo artistas e empresários, além de uma forte solicitação da sociedade civil em geral, para atuarem como parceiros do Governo no apoio financeiro ao programa. Foi lançada, em âmbito nacional, com amplo apoio da mídia nacional, uma campanha intitulada “Adote um aluno da EJA”, propondo que, para ser “tutor” da EJA, o voluntário disponibilizasse o valor de R\$ 21,00 por

aluno que ele “adotasse”. Além de mobilizar recursos disponíveis no Governo e na sociedade, através de parcerias entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e Municípios, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) procurava desenvolver campanhas de alfabetização inicial (realizada em apenas um semestre) nos municípios pobres que apresentassem os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos.

Durante o Governo Lula (2003), foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, uma parceria entre União, municípios e sociedade civil. Nesse cenário, o MEC concede assistência financeira para realização de ações de alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores às entidades federais, estaduais, municipais e privadas de Ensino Superior sem fins lucrativos, com comprovada experiência em Educação de Jovens e Adultos.

A maior parte dos investimentos na Educação de Jovens e Adultos tem ficado a cargo dos municípios, mesmo assim de forma tímida. Isso porque, a partir de 1996, o atendimento público da EJA foi limitado pela Emenda Constitucional nº14, a qual suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de jovens e adultos, excluindo as matrículas do ensino supletivo da base de cálculo para distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Com isso, a União livrou-se da ação convocatória e mobilizadora, normalmente atribuída a ela, e da obrigação de aplicar verbas, reservadas ao Ensino Fundamental, no atendimento a jovens e adultos. A nova LDB, por sua vez, além de diluir as funções do ensino supletivo para crianças e adolescentes, manteve a ênfase nos exames supletivos como forma de certificação e, ao rebaixar a idade mínima necessária para a realização desses exames, reforçou a identificação cada vez maior entre suplência e mecanismos de aceleração de estudos.

Os números acerca dos valores investidos na Educação de Jovens e Adultos sempre foram e continuam sendo alarmantes. De 1985 a 1996, o financiamento da EJA manteve-se em níveis sempre inferiores a 1% da despesa total com a educação e cultura realizada pelas três esferas de governo. Embora o processo de redemocratização das instituições brasileiras tenha preconizado a existência de novos instrumentos jurídicos e políticos, isso não chegou a afetar a realidade atinente à Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao gasto com a sua manutenção, fazendo com que essa modalidade permanecesse como área não prioritária de investimento público. De 1994 a 1996, os estados respondiam por 70% da matrícula pública e sua respectiva despesa, enquanto os municípios eram responsáveis por aproximadamente 25% do gasto público, apesar de as matrículas vinculadas a estes crescerem

a uma média de aproximadamente 30%. A soma dessas responsabilidades – dos estados e dos municípios – representava mais de 95% dos recursos aplicados na Educação de Jovens e Adultos, o que implica a quase ausência da contribuição da União no financiamento da Educação de Jovens e Adultos. A estratégia do Governo Federal para aparentar cumprir sua função supletiva e redistributiva no financiamento da Educação de Jovens e Adultos – as transferências negociadas com os Estados e Municípios mediados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) – verificava-se em torno dos 65% dos valores orçados.

Com a criação do FUNDEF, em dezembro de 1996, o investimento dos Municípios na EJA começa a diminuir. Na proporção em que as matrículas de alunos dos cursos regulares de suplência foram excluídas do fundo e a União deixou de fazer a redistribuição de recursos para essa modalidade educativa, os Municípios passaram a ter de ampliar seus gastos no Ensino Fundamental destinado a jovens e adultos. Com a criação do Fundo da Educação Básica (FUNDEB), em 2007, a política de EJA ganha um novo alento.

A despeito desses percalços vivenciados na década de 1990, pode-se dizer que essa década serviu para legitimar o campo da EJA. Em primeiro lugar, porque a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização. Organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtihien, na Tailândia, aprovou uma declaração que via a educação como alavanca para o desenvolvimento econômico sustentável e como uma estratégia de desenvolvimento social. Além disso, essa conferência deu atenção especial para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo metas para redução do analfabetismo. Em segundo lugar, porque foi realizada, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), em Hamburgo, na Alemanha. A Declaração de Hamburgo, da qual o Brasil foi signatário, enfatiza, sobretudo, o direito à educação ao longo da vida.

Partindo do princípio de que o cidadão possui o direito à educação ao longo de toda a sua vida, a V CONFINTEA adota como pilar que a educação abrange muito além do que é oferecido pelos moldes da escola; ela inscreve-se nos diversos espaços formativos nos quais o adulto circula. A V CONFINTEA propôs considerável reflexão acerca do papel que a EJA deve desempenhar, para que se atinjam maiores níveis de igualdade e de justiça social. Surgiu dessa reflexão um conceito amplo de formação de jovens e adultos que leva em consideração os processos de educação formais e não formais, assim como as transformações econômicas, a

globalização dos mercados e o aumento da pobreza. É nessa ambiência que a EJA passa a ser vista como um dos pontos basilares para o enfrentamento das demandas da contemporaneidade. Afinal, a capacitação de jovens e adultos em competências essenciais à vida cotidiana, ao trabalho e à participação cidadã constitui instrumento essencial para a melhoria das condições de vida.

A Declaração de Hamburgo considera que o favorecimento do ser humano como eixo central e a participação ativa da sociedade contribuem de modo muito significativo para o desenvolvimento justo e sustentável de um povo. Nesse sentido, a Declaração sugere pilares que conferem centralidade à Educação de Jovens e Adultos no século XXI <sup>2</sup>.

São eles:

- Fortalecimento e integração das mulheres;
- Promoção da cultura da paz e educação para a cidadania e para a democracia;
- Promoção da saúde como direito humano básico;
- Promoção da sustentabilidade ambiental;
- Adequação cultural e linguística da educação de povos indígenas e nômades;
- Igualdade de oportunidades para a aprendizagem entre a população de idosos; e
- Inclusão de pessoas com deficiência, como forma de garantia de acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos específicos.

Por tudo isso, a V CONFINTEA, Conferência Internacional da UNESCO, em Hamburgo (Alemanha, 1997) tornou-se um marco. As concepções compensatórias e assistencialistas foram contestadas, e a Educação de Jovens e Adultos passou a ser concebida como um processo centrado no desenvolvimento do homem e da mulher e na formação de uma sociedade participativa, fundada no respeito integral aos direitos humanos.

A partir dessa Conferência, começaram a surgir no Brasil os Fóruns estaduais e regionais que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos. Hoje, esses fóruns tornaram-se um movimento nacional, presente em todos os Estados da Federação e no Distrito Federal. Em Minas Gerais, por exemplo, os debates sobre EJA foram revigorados com a criação do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, em 1998. A fim de estabelecer interlocução com os organismos governamentais, articular forças, socializar conhecimento e intervir na formulação de políticas públicas de EJA, o grupo passou a debater questões relativas às

---

<sup>2</sup> <http://forumeja.org.br>

especificidades da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Com isso, a Educação Popular tem sido apresentada, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, como um paradigma que precisa ser revitalizado, já que faz parte da história da EJA no Brasil. A questão que se coloca atualmente é: 50 anos depois, os princípios da Educação Popular são suficientes para sustentar a formação continuada de educadores de jovens e adultos e estruturar a prática educativa da EJA?

Para Arroyo (2005, 2006), a resposta é “sim”. O autor destaca a especificidade do público da EJA e os processos (des)humanizadores que esse público vivencia. Ademais sublinha que a EJA é formada por sujeitos marcados pela ocupação subalterna no mercado de trabalho, pela discriminação de raça e de gênero e pela presença em um espaço territorial específico: residem em periferias, vilas e conglomerados. Trata-se, portanto, de sujeitos pertencentes às camadas populares. Por essa razão, a Educação de Jovens e Adultos precisa estar em sintonia com os movimentos emancipatórios da sociedade, buscando formar sujeitos que ampliem seus horizontes de liberdade e emancipação no trabalho. É nesse sentido que a Educação Popular pode contribuir na formação dos educadores de EJA, já que busca uma prática educativa comprometida com a liberdade e com a emancipação dos sujeitos.

Os programas e projetos de atendimento educacional de adolescentes, jovens e adultos devem ser analisados em um contexto mais amplo, em que são consideradas suas relações com as principais transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no cenário nacional e internacional.

Em decorrência dos efeitos nefastos de duas grandes guerras, as potências mundiais voltaram suas atenções para a temática da garantia dos Direitos Humanos. Na esfera das recém-criadas Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), vários países membros firmaram o compromisso de contribuir para o desenvolvimento de relações harmônicas e a construção de uma cultura da paz.

Em 1961, sob a influência de uma ala progressista da Igreja Católica, foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB). Tendo à frente de sua coordenação a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MEB concentrou seus esforços em diferentes ações que foram desenvolvidas sob sua tutela ou influência em benefício da educação de base para adolescentes, jovens e adultos do campo, principalmente, através de transmissões radiofônicas, comuns na época.

Para chegar até às áreas rurais do país, o MEB desenvolveu um plano de ação para o período compreendido entre os anos de 1961-1965, com a estimativa inicial de instalar

15.000 escolas radiofônicas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, com a previsão de expansão nos anos subsequentes. Antes do final deste quinquênio, as ações do MEB abrangiam 14 estados brasileiros (PAIVA, 2003, p. 251).

Posteriormente, o MEB adotou uma reorientação política e transcendeu a mera organização de escolas radiofônicas e passou a defender não apenas a escolarização, mas uma proposta de educação político-ideológica voltada para a promoção da população que residia no campo e a sua preparação para as reformas de base (PAIVA, 2003, p. 269; FÁVERO, 2009, p. 66).

Devido à sua relação com a Igreja Católica e o Estado, o MEB foi o único movimento de educação voltado para as camadas populares que não desapareceu após o golpe civil militar, mas que, no entanto, em algumas regiões, foi incorporado e submetido aos interesses do regime.

Simultaneamente ao surgimento do MEB, foi organizado, no interior da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Centro Popular de Cultura (CPC). No ano seguinte já existiam vários centros espalhados pelo país. Nas grandes cidades, os CPC multiplicaram-se e muitos chegaram também ao interior. Inicialmente, os CPC não se dedicavam à escolarização de adolescentes, jovens e adultos, sua relação era com o fomento de atividades artísticas como teatro, cinema, música, artes plásticas e literatura, mas uma reviravolta aconteceu um ano após a sua fundação, quando alguns de seus integrantes participaram do 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Depois do encontro, o CPC formou uma comissão de alfabetização e lançou planos-piloto de atuação nesta área, um para as Regiões Sul e Sudeste e outro para as demais localidades do país. Utilizando o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, o CPC tinha grandes pretensões, esperava alfabetizar cinco milhões de brasileiros. Seus objetivos, porém, não se concretizaram, visto que essa iniciativa durou apenas quatro meses, de janeiro a abril de 1964, momento em que os CPC passaram a ser perseguidos e fechados pelo Estado (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos de ensino e aprendizagem (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Os movimentos sociais organizados que despontaram no cenário político brasileiro no

início da década de 1960 surgiram como parte das iniciativas promovidas por diferentes atores sociais, intelectuais, políticos, estudantes, trabalhadores, de diferentes classes sociais, preocupados em garantir e ampliar a participação política da população excluída do jogo do poder. De acordo com Paiva:

A perspectiva educativa desses grupos, entretanto, caracteriza-se pelo “realismo”; eles buscam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para participação política. Esses métodos combinam alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas (sic) e políticas do país (PAIVA, 2003, P. 259).

Neles atuaram várias e até contraditórias correntes ideológicas que, em determinados momentos, lutaram lado a lado contra um inimigo comum. Os movimentos sociais organizados pretendiam romper as estruturas sociais, econômicas e políticas do país e contribuir, assim, para a construção de uma sociedade justa e democrática.

### **2.3 – A Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte**

Belo Horizonte é um município brasileiro e a capital do estado de Minas Gerais. Sua população é de 2 315 560 habitantes, segundo o censo de 2022, sendo o sexto município mais populoso do país, o terceiro da Região Sudeste e o primeiro de seu estado. Com uma área de aproximadamente 331 km<sup>2</sup>, possui uma geografia diversificada, com morros e baixadas. Com uma distância de 716 quilômetros de Brasília é a segunda capital de estado mais próxima da capital federal, depois de Goiânia.

Retomando o assunto da EJA, conforme relatado no começo deste capítulo, a modalidade de ensino é voltada para pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade própria. Na EJA, o estudante conclui o ensino fundamental em dois anos e o ensino médio em um ano e meio. Para participar, é necessário ter 15 anos para ingressar nos anos finais do ensino fundamental e 18 anos para ingressar no ensino médio.

A presença de jovens adolescentes na EJA não é um fenômeno recente. A regulamentação vigente para o corte etário de ingresso na Educação de Jovens e Adultos, a saber 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio, foi efetivada a partir da Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.

Muitas escolas das redes municipais e estaduais propõem a EJA aos estudantes, como um presente-punição, irrecusável, no momento em que se tornam *debutantes*.

Enquanto no passado os/as adolescentes buscavam a EJA para a escolarização negada por terem sido excluídos da escola, quase sempre pela incompatibilidade do horário do trabalho no mundo capitalista com o horário das aulas, os adolescentes do presente em sua maioria estão na EJA após serem excluídos na escola, tendo seus direitos negados por outros formatos que ultrapassam o comparecimento diária às salas de aula. O que há de novo na presença de tantos adolescentes na EJA, além do número expressivo das matrículas destes/as, hoje, na faixa etária de 15 a 17 anos, ocupando um quarto do Ensino Fundamental, são as causas dessa permanência.

Diante desse cenário, há uma questão que precisa ser enfrentada: como organizar uma proposta curricular para atender às necessidades de aprendizagem de jovens que foram excluídos na escola e que ainda se encontram sob a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?

A presença na EJA de jovens que se encontram matriculados no ensino fundamental é um fenômeno recente, que merece ser investigado, com cautela.

Torna-se necessário compreender em que medida a juvenilização da EJA tem nos instigado a reexaminar a organização dos tempos e espaços escolares trazendo uma outra indagação: que saberes e experiências esses jovens trazem para o contexto escolar e até que ponto a presença deles e delas tem contribuído para renovação pedagógica no campo da Educação de Jovens e Adultos?

Conforme o Censo Escola de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentamos os números de matrícula da EJA em Belo Horizonte - Ensino Fundamental e Médio<sup>3</sup>:

Unidades da Federação Municípios Dependências Administrativas	EJA PRESENCIAL	
	FUNDAMENTAL	MÉDIO
Estadual Urbana	857	7.233
Estadual Rural	0	0
Municipal Urbana	6.441	206
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	7.298	7.4229

O quadro a seguir apresenta as Escolas Municipais em Belo Horizonte, por

---

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

regionais, que oferecem turma de EJA em Belo Horizonte - Ensino Fundamental<sup>4</sup>:

Regionais	Escolas com EJA	Turmas de Eja Externas*
Barreiro	16	08
Centro-Sul	09	09
Leste	06	08
Nordeste	12	06
Noroeste	09	07
Norte	13	01
Oeste	06	02
Pampulha	08	09
Venda Nova	16	06

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte oferece Ensino Médio na modalidade EJA apenas na Escola Municipal Caio Líbano Soares, situada na Rua Carangola, 288 - 6o. andar do Bairro Santo Antônio.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e tem como objetivos o aprimoramento dos conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental e a preparação para o mercado de trabalho e o ensino superior. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), visa atender jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudos na idade recomendada e desejam completar a Educação Básica. O Ensino Médio na modalidade EJA é ofertado de forma presencial em escolas estaduais. O curso é ministrado no turno noturno e exige 75% (setenta e cinco por cento) de frequência para fins de aprovação.

O ano de 2021 foi de mudanças na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada na rede estadual de ensino. Com o fortalecimento da modalidade para atender às necessidades e realidades dos estudantes, o número de matrículas aumentou de 165 mil, em 2020, para 179 mil, em 2021. O número de escolas que ofertam a EJA também foi ampliado de 1.040 para 1.488, distribuídas entre 597 municípios. O conjunto de ações voltadas para o aperfeiçoamento da proposta foi denominado de EJA Novos Rumos, conforme relata a Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG <sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja-> atualizado em 20/12/2023

<sup>5</sup> <https://www.educacao.mg.gov.br/em-2021-see-mg-fortaleceu-a-modalidade-e-ampliou-o-numero-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos/>

## 2.4 - A Educação de Jovens e Adultos em Betim

Betim é um município brasileiro do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do país. Pertence à Região Metropolitana de Belo Horizonte e é o quinto município mais populoso do estado, reunindo 411.859 habitantes segundo o recenseamento de 2022, área de 345,99 quilômetros quadrados e 122 quilômetros de perímetro, segundo a Prefeitura Municipal do município.<sup>6</sup>

O município é subdividido em 10 regionais, a saber: Alterosas, Centro, Citrolândia, Icaivera, Imbiruçu, Norte, Petrovale, PTB, Teresópolis e Vianópolis. Estes, por sua vez, se subdividem em bairros, dentro os quais estão: Parque Jardim Teresópolis (Teresópolis), Conjunto Olímpia Bueno Franco, Duque de Caxias e Parque Betim Industrial (Alterosas), Jardim Paulista e Paquetá (Citrolândia)<sup>7</sup>.

A pavimentação da Rodovia Fernão Dias (BR 381) intensificou os loteamentos ao longo do novo eixo de expansão industrial da Região Metropolitana. Outro grande impulso econômico aconteceu na década de 1960, com a instalação da Refinaria Gabriel Passos da Petrobrás e da Fiat Automóveis, por iniciativa do governador Rondon Pacheco. A industrialização de Betim mudou seu caráter de cidade interiorana, multiplicando sua população e diversificando sua cultura. Com a implantação da Fiat Automóveis e suas indústrias-satélites formou-se em Betim o segundo polo industrial automobilístico do país.

No município de Betim, são 15 (quinze), o número de escolas municipais que oferecem a modalidade de EJA<sup>8</sup>:

- Escola Municipal Abílio Gomes da Costa (Imbiruçu)
- Escola Municipal Antônio D’Assis Martins / Gigante (Centro)
- Escola Municipal Aristides José da Silva (Jardim Teresópolis)
- Escola Municipal Belizário Ferreira Caminhas (Jardim Teresópolis)
- Escola Municipal Edir Terezinha de Almeida Fagundes (Guanabara)
- Escola Municipal Edméia Duarte de Oliveira Braga (Niterói)
- Escola Municipal Frei Edgard Groot (Citrolândia)

---

<sup>6</sup> Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Betim>

<sup>7</sup> Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Betim>

<sup>8</sup> Fonte: <https://www.betim.mg.gov.br/portal/noticias/0/3/11316/prefeitura-de-betim-abre-matriculas-para-o-1- semestre-da-eja>

- Escola Municipal Gino José de Souza (São João)
- Escola Municipal Isaura Coelho (Alterosas)
- Escola Municipal Lúcia Farage Freitas Gumiero(Taquaril)
- Escola Municipal Maria Cristina (Laranjeiras)
- Escola Municipal Maria Elena da Cunha Bráz (Icaivera)
- Escola Municipal Maria da Penha dos Santos Almeida (Cruzeiro do Sul)
- Escola MunicipalMário Marcos Cordeiro Tupynambá (Boa Vista)
- Escola MunicipalValério Ferreira Palhares (Petrovale)

Conforme o Censo Escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, apresentamos a EJA/Betim, em números de matriculados<sup>9</sup>:

Unidades da Federação Municípios Dependências Administrativas	EJA PRESENCIAL	
	FUNDAMENTAL	MÉDIO
Estadual Urbana	46	1.428
Estadual Rural	0	0
Municipal Urbana	2.558	0
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	1.604	1.428

## 2.5 - EJA e Mundo do Trabalho

Ao tratar sobre os sujeitos da EJA não podemos deixar de ter um cuidado e uma atenção especial com essa população, oriunda das camadas populares, uma classe vulnerável e trabalhadora, que desde os anos iniciais de escolarização até a inserção no mundo do trabalho busca conquistar o seu lugar na sociedade, uma vez que as oportunidades se mostram restritas devido à idade, à pouca capacitação para o mercado de trabalho, ao histórico familiar, à baixa escolarização, à discriminação social e racial, dentre outros motivos, além do fato de, muitas

<sup>9</sup> Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

vezes, não se levar em conta, a sua história de vida, a sua capacidade e o seu desempenho de uma determinada função dentro e fora de determinada instituição à qual estão vinculadas.

Durante a realização desta pesquisa é de fundamental importância usar a pedagogia do olhar: olhar e ver, ouvir e escutar, ao invés de olhar e não ver e ouvir e não escutar. Neste contexto, é crucial citar as palavras de Rubem Alves (2011) sobre a Pedagogia do Olhar: “Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: ‘Veja!’ - e, ao falar, aponta”. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente”. “E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos.” “Já li muitos livros sobre psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação – mas, por mais que me esforce, não consigo me lembrar de qualquer referência à educação do olhar ou à importância do olhar na educação, em qualquer deles.” “A primeira tarefa da educação é ensinar a ver... “É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo.” “Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente.” “As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver um mundo melhor”. “Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido”.

A sensibilidade do olhar reside no cuidado do educador ensinar o aluno a “olhar” o mundo e interpretá-lo através do ato de “enxergar” e interpretar a realidade que o cerca. A beleza da vida e do mundo lhe é apresentada através da sensibilidade do olhar. Além do olhar será preciso utilizar também a metodologia da pedagogia ativa, cujo foco do ensino está na autonomia do aluno, nas suas experiências e nos seus saberes cotidianos, estabelecendo o diálogo entre os atores do cenário educativo, seja qual for ele: educação formal, educação não formal, educação popular.

Segundo Freire (1996, 70), “Ensinar exige saber escutar. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Ainda, de acordo com Paulo Freire, ensinar vai além de saber observar, pois exige saber escutar:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes

necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p.58).

Nesse sentido, é importante citar que o exercício de escuta das histórias de vida dos alunos, expresso no caderno pedagógico 3 da Coleção EJA: Lendo Mundo, Lendo Palavras (2020) como “Causos Pedagógicos”, enriquece o processo de ensino-aprendizagem e permite a valorização do conhecimento da realidade que os alunos vivenciam, diariamente, durante um longo período de tempo no seu percurso escolar. Em outras palavras, o trabalho traz em si um potencial educativo que não deve ser desperdiçado. Podemos entender e considerar que o trabalho é uma relevante dimensão constitutiva da experiência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

No contexto atual, diante de um cenário pandêmico e pós-pandêmico (2020-2021), decorrente do estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19) e suas variantes, o cenário no mundo mudou. Nesse cenário, convém destacar que neste mundo do trabalho globalizado e competitivo, no qual o trabalhador precisa se qualificar o mais cedo possível para ter uma oportunidade de trabalho que o faça se sentir útil, realizado e valorizado, a questão do trabalho e do estudo se tornou ainda mais desafiadora para homens e mulheres.

Dando prosseguimento, para o embasamento inicial desta pesquisa é, também, necessário e pertinente citar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 205)

Partindo deste princípio, a educação pode ser entendida como um direito humano, como uma mediação fundamental para que o homem consiga alcançar uma vida digna por meio de uma educação libertadora, dialógica, de uma interação social e também do diálogo. Segundo Freire (1987, 52) “...não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.”.

Educar com Paulo Freire é contribuir para a problematização da realidade, ao invés de nomear o mundo de maneira fatalista e determinista. Em suas palavras:

“A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo” (FREIRE, 1996, p.43).

É importante destacar a esperança, como um sentimento indispensável na vida do sujeito da EJA, que necessita de mais oportunidades, seja de estudo ou de trabalho, para levar adiante os seus projetos de vida com dignidade.

### **Trabalho: conceito e suas ideologias**

Durante a realização desta pesquisa e sobre as relações criadas a partir dela, assumimos o papel de observar e compreender os/as que compõem a Educação de Jovens e Adultos a partir da concepção de Freire sobre “sujeito” como um ser histórico, inacabado e agente. Desse modo, é caro e necessário que os/as educandos/as da EJA sejam compreendidos como atores e produtores sociais, com plena capacidade de pensar, produzir e intervir criticamente no mundo que estão inseridos e fazem parte. Afinal, acreditamos que ao assumir essa concepção freiriana sobre o “sujeito”, aproximamo-nos do sentido histórico da Educação de Jovens e Adultos e do papel social dos seus educandos. Exposto isso, abordamos, a seguir, o conceito “trabalho” e suas ideologias, a fim de iniciar uma conversa com “as questões problemas” que lampejam nos relatos de educandos e educadores da pesquisa exploratória. Para isso, a seção inicial focaliza uma leitura sobre o sujeito e a etimologia da palavra “trabalho”. Em seguida, discutimos o processo da mecanização, racionalização e divisão do trabalho.

### **Sobre o sujeito e a etimologia do termo trabalho**

Para Charlot (2000), o sujeito é um ser humano, um ser social e um ser singular. Este sujeito age no mundo e sobre ele. Além disso, é portador de desejos, ocupa um lugar na sociedade, tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a este mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e singularidade. Um sujeito que se produz e é produzido através da educação. Entendemos que este sujeito humano tem necessidades, do ponto de vista material, físico e mental. E como ele irá supri-las?

Carmo (1992) salienta a ideia de Karl Marx, (1818-1883), sobre trabalho:

Ele deixa de ser um ato de liberdade e se torna alienado a partir do momento que ele é parcelarizado, rotinizado, despersonalizado e leva o homem a sentir-se alheio, distante ou estranho àquilo que produz. As imposições de um poder burocrático que decide pelo trabalhador fazem do trabalho o dominador da natureza e da natureza humana. Vivendo no universo da mercadoria, o trabalhador também se torna mercadoria, distanciando-se dos outros homens e até de si mesmo. A perda da

autonomia em suas atividades faz com que ele não se reconheça mais como o responsável pelo produto do trabalho realizado. (CARMO, 1992, p. 16).

Ainda sobre o conceito de trabalho, Carmo (1992) expõe o termo trabalho como sofrimento:

De origem controversa, a palavra “trabalho” remete ao latim *tripalium*, nome do instrumento formado por três estacas utilizadas para manter presos bois ou cavalos difíceis de ferrar. No latim vulgar, ela significa “pena ou servidão do homem à natureza”. Inicialmente considerado esforço de sobrevivência, o trabalho transformou-se ao longo da História em ação produtiva, ocupação e, para muitos, algo gratificante em termos existenciais (CARMO, 1992, p. 16).

Conforme Carmo (1992) fala-se de trabalho a todo momento e por toda parte e essa constatação já demonstra a importância dele para a nossa sociedade e para muitas pessoas, o trabalho pode ser visto como a chave para superar os infortúnios e o parâmetro para medir a acumulação de capital, evidenciando de certa forma a habilidade “vencer na vida”.

Destacamos também, o pensamento de Hegel sobre o trabalho, segundo Konder (2008):

Hegel percebe que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano. No trabalho se acha tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência (apud KONDER, 2008, pp. 23-24).

### **Sobre o processo da mecanização, racionalização e divisão do trabalho**

Para tratar sobre o processo da mecanização, racionalização e divisão do trabalho é importante citarmos as ideologias taylorista e fordista. Frederick W. Taylor – 1856-1915). Taylor de origem estadunidense, engenheiro de formação, funda uma nova ideologia produtivista de organização do trabalho. Taylor partia da crença de que o homem é compelido ao trabalho não porque goste, mas por ser ele um recurso à sobrevivência, e assim, sua única motivação são as recompensas econômicas e materiais. O trabalho é visto somente como um exercício de sobrevivência, não como um ato existencial. Sua técnica se disseminou pelas indústrias do mundo todo. Visa à racionalização da produção, a fim de possibilitar o aumento da produtividade no trabalho, evitando o desperdício de tempo, economizando mão de obra, suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo

produtivo.

Conforme Carmo (1992, p. 43): “O taylorismo tem um poderoso lado perverso: com a simplificação das tarefas, em questão de dias ou de horas um novo operário, não-qualificado é capaz de dar conta da tarefa – e por que não com um salário mais baixo?”. Segundo a ideologia taylorista organizar, controlar e vigiar até mesmo os mínimos detalhes da execução da tarefa, contribuem para determinar o que e como fazerem um curto espaço de tempo.

Ainda segundo Carmo (1992), descrevemos o pensamento de Henry Ford (1862-1947), sobre o trabalho:

A linha de montagem, criada por Henry Ford (1863-1947) na fabricação em massa de automóveis, seguiu a trilha aberta por Taylor. Essa atividade em cadeia elevou o grau de mecanização no trabalho reduzindo ainda mais a iniciativa e a autonomia dos operários. Ao ditar a cadência do trabalho, a linha de montagem permite um grau de padronização da mão-de-obra que elimina o operário zeloso ou o preguiçoso, pois ambos retardaram a marcha da produção. Através de uma esteira transportadora o fordismo fixa o operário em seu posto fazendo com que as peças e os componentes venham até ele, para que “nenhum homem precise dar um passo”, diz Ford (CARMO, 1992, p. 44).

E como está o mundo do trabalho hoje?

O mundo do trabalho hoje está se diluindo, precarizando, uberizando, mas reproduzindo modelos de tempos passados aqui citados. Percebemos ainda mais como está o mundo do trabalho hoje, nos relatos de diferentes educandos da EJA, apresentados nos Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e de Betim. Educandos com vivências e enfrentamentos comuns aos sujeitos empobrecidos, o que nos sinaliza o emergente papel da escola em tratar criticamente as questões que tangenciam a precarização do trabalho, o sucateamento dos direitos trabalhistas com as reformas previdenciárias recentes (1997 em diante), propostas pelo governo brasileiro, as emblemáticas do trabalho formal e informal e o forte discurso do empreendedorismo, muito presente nas escolas. Esse discurso esteve mais forte ainda diante da inesperada crise sanitária mundial vivida nos últimos dois anos (2020-2021) que impactou não somente no modo como o trabalho pode ser executado, mas também na reformulação e no surgimento de novas profissões, bem como no grande crescimento da busca de profissionais de determinadas áreas e também no desemprego de muitos sujeitos.

### **Sobre o Mundo do Trabalho e o Mercado de Trabalho**

O estudo sobre o mundo do trabalho precisa considerar as diferentes experiências dos

sujeitos com o trabalho, destacando seus processos de socialização, seus saberes e suas experiências. Neste momento, convém diferenciarmos mundo do trabalho de mercado de trabalho.

Aquele está ligado aos processos de transformações do trabalho e suas implicações na vida dos trabalhadores, bem como seu caráter seletivo e excludente em uma sociedade de classes. Ademais, indaga sobre o peso das relações de trabalho na constituição da identidade dos seres humanos. Já este, por sua vez, diz respeito à flutuação entre a maior e menor oferta de emprego na sociedade. O mercado de trabalho revela, com efeito, o caráter mercantil da força de trabalho no capitalismo.

### **Sobre o Trabalho e o Empreendedorismo**

Na reportagem de Felipe Mascari, publicada por Rede Brasil Atual - RBA, em 26/12/2019, a cientista política e pesquisadora Léa Marques afirma que “Não existe empreendedorismo, mas gestão da sobrevivência”. Para ela, incentivar o 'espírito empreendedor' do trabalhador é um meio para tornar legal a precarização do trabalho. Jornadas longas, péssimas condições de trabalho, pouquíssimos direitos assegurados e insegurança sobre o futuro. Essas são as dificuldades apontadas por trabalhadores informais, que vivem sob a ótica do "incentivo empreendedor".

Para a pesquisadora, da Fundação Perseu Abramo (FPA), o termo "empreendedorismo" deveria ser substituído por "gestão da sobrevivência". O incentivo para que o trabalhador se torne "empreendedor" é um meio para formalizar a precarização do trabalho, aponta um estudo publicado pela FPA, que ouviu manicures, domésticas, motoboys, ambulantes, costureiras e trabalhadores do setor de construção civil.

A cientista social e coordenadora executiva da pesquisa, Léa Marques, explica que a precariedade do mercado se relaciona a diversos aspectos, como a “uberização” do emprego, a incapacidade de organização coletiva e os efeitos da reforma trabalhista. Esse discurso do “tal empreendedorismo” é mais uma forma da precarização do trabalho. Isso se dá para os trabalhadores das periferias, que estão longe dos centros comerciais e precisam lidar com o mercado de trabalho sem nenhum direito. Esse discurso do empreendedor é para que o Estado não tenha responsabilidade sobre políticas públicas de emprego e renda”, explica a pesquisadora para a RBA.

## **Sobre o Trabalho e as Reformas Trabalhistas no Brasil**

Estamos passando por muitas mudanças no Brasil, especialmente no campo do trabalho: alterações nas leis trabalhistas, tanto no segmento público quanto privado, processos de trabalho diversificados com a uberização e o empreendedorismo em alta escala, a precarização do trabalho e também a desvalorização do trabalhador. Diante desse contexto e de um mundo fortemente capitalista, procuramos entender o ser humano dentro da sua própria cultura e diante de tantas mudanças. Entendemos que diante de tantas mudanças, muda o significado do trabalho para a pessoa. Mudam as rotinas nas instituições, muda a vida. O trabalho faz a história entre os homens e fazer história é dar sentido à vida. O trabalho é muito maior que o emprego e acaba exercendo uma função política e psicológica. Com as mudanças no mundo do trabalho mudam-se também os perfis de adoecimento.

Ronaldo Fleury, Procurador-Geral do Ministério do Trabalho, em entrevista ao UOL em 22/12/2016, destaca que a reforma trabalhista de 2017 representou uma significativa perda de direitos. Os trabalhadores ficaram mais fragilizados pelos acordos firmados entre sindicatos de trabalhadores e entidades patronais. A extensão da jornada de trabalho e a redução dos acordos coletivos elevaram o número de acidentes. Com o trabalho temporário aumentou-se a taxa de desemprego e o emprego precário e informal, implicando em:

- mais empregos temporários;
- menos benefícios para os trabalhadores;
- mais benefícios para os empregadores;
- ausência de seguro desemprego;
- ausência de estabilidade para gestantes; e
- ausência de verbas rescisórias.

Ruy Braga (2012), em seu livro: *A Política do Precariado, do populismo à hegemonia lulista*, utiliza os instrumentos teóricos da sociologia marxista crítica a fim de propor uma leitura inovadora da história social do Brasil – do populismo fordista ao atual lulismo hegemônico –, tendo como vetor analítico a 'política do precariado'. Definido como o proletariado precarizado, o conceito de 'precariado' situa esse grupo como parte integrante da classe trabalhadora, enfatizando a precariedade como inevitável no processo de mercantilização do trabalho.

Mesmo entendendo e concordando que a educação é um direito de todos e que ela deve ser libertadora e fundamental para o desenvolvimento e a dignidade humana em vários aspectos, nos deparamos com muitas famílias brasileiras que vivem em condições

financeiras desfavoráveis, que obrigam homens e mulheres, desde a sua juventude, a começarem a trabalhar tão cedo para contribuir de alguma forma com o sustento familiar.

Ao começarem a trabalhar precocemente, muitas mulheres, ainda no início de sua juventude, não conseguem conciliar trabalho e estudos, às vezes devido à carga de trabalho, ou porque já são mães e precisam priorizar o trabalho para levar o sustento para dentro de suas casas, soma-se a isso a falta de tempo para se dedicar aos estudos – esses são fatores que podem levar à evasão escolar. Isso desencadeia uma situação inevitável no futuro: o aluno abandona a escola para priorizar o trabalho e a família. Anos mais tarde, quando deseja cargos e salários melhores, não os consegue, por não ter concluído os estudos e não conseguir qualificação necessária para as exigências do mundo do trabalho.

Neste contexto é necessário um olhar diferente da sociedade voltado especialmente para a mulher jovem, negra e trabalhadora. Um olhar investigador do potencial que esta mulher tem e que deve ser valorizado.

Guimarães (2015), nos faz refletir sobre a importância do trabalho, particularmente para jovens que têm que se desdobrar no cotidiano entre ser jovem, ser trabalhador, ser estudante e ser humano, em meio a uma dinâmica dos mercados externos e internos de trabalho, com efeitos sociais de seletividade, precariedade e exclusão. Em sua pesquisa, a autora cita que para muitos jovens, a passagem da juventude à vida adulta não tem como demarcador principal a idade biológica, mas resulta da capacidade de assumir responsabilidades e notadamente da capacidade de construir família, ter filhos e trabalhar, mesmo que isto venha acontecendo no contexto de sociedades do trabalho precarizado e em crise. Ademais, destaca o sentido e a centralidade do trabalho enquanto um valor, necessidade e direito.

No artigo de Freitas (2005), são citados quatro compreensões analíticas que podem inserir elementos de concepção e definição, tanto do sujeito em questão, como do contexto no qual devem viver suas condições juvenis. São elas: o das gerações e classes de idade, os estilos de vida juvenis, os ritos de passagem, e as trajetórias de vida e novas condições juvenis. Dentre as quatro compreensões assinalamos as trajetórias de vida e as novas condições juvenis que dizem respeito aos processos de transição da etapa adolescente/juvenil à vida adulta que têm sido um âmbito de debate e discussão entre os pesquisadores em temáticas de juventude, sendo relevantes nessas discussões as noções conceituais e as implicações que elas trazem.

Segundo Dayrell (2003), podemos concluir que o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais

desse meio no qual se insere. Assim, concordamos com Charlot (2000), quando afirma que todo ser humano é sujeito. Mas temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana, como foi possível constatar em grande parte dos jovens pesquisados. Não é que eles não se constroem como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem. É essa realidade que nos leva a perguntar se esses jovens não estariam nos mostrando um jeito próprio de viver. Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Assim, o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. Ao mesmo tempo, na vida cotidiana, entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros. É o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria”.

À luz dos artigos citados anteriormente e do texto de Lhuilier (2014), entendemos que o trabalho está na base da construção do sujeito e das unidades sociais.

O trabalho tem um papel estruturante na vida cotidiana do homem contemporâneo, na própria construção da condição humana e das sociedades, por isso tensões e conflitos sempre existirão. Porém, os significados são componentes mediadores da pessoa com o mundo. O trabalho é importante para a pessoa, é centrado na vida e dá significado à sua existência. É crucial ressaltar que o significado do trabalho é diferente para cada pessoa. No entanto, se o mundo concreto muda, muda o significado do mundo e das demais coisas. Diante de tantas mudanças reais e inesperadas pelas quais o mundo está passando, muda o significado do trabalho para a pessoa. Mudam as rotinas nas instituições, muda a vida. O trabalho faz a história entre os homens e fazer história é dar sentido à vida. O trabalho é muito maior que o emprego e acaba exercendo uma função política e psicológica. É necessário que o trabalhador volte a sentir o prazer pela vida e pelo trabalho que o completa como indivíduo, sem deixá-lo adoecido. Sem saúde física e mental, o trabalhador, mesmo sendo jovem, torna-se incapaz de realizar o seu trabalho com eficiência e alegria.

## **CAPÍTULO 3**

### **EJA E OS TRABALHADORES E ESTUDANTES: OS DESAFIOS TRAZIDOS PELOS CADERNOS DO MUNDO DO TRABALHO DAS CIDADES DE BELO HORIZONTE E BETIM - MG**

Os capítulos 03 e 04 são inter-relacionados e buscam examinar situações problema e relatos de experiência concernentes ao mundo do trabalho, descritos nos cadernos produzidos com os professores da Educação de Jovens e Adultos da cidade de Belo Horizonte e Betim. Enquanto este capítulo procura compreender as dimensões ontológicas do trabalho presentes nos sujeitos adultos e idosos da EJA, o capítulo seguinte tenta examinar a questão do mundo do trabalho na vida de jovens adolescentes. Cumpre destacar que o material empírico que servirá de base para os dois capítulos foram extraídos dos cadernos pedagógicos produzidos com os professores de EJA das aludidas cidades.

Na primeira parte deste capítulo, atentarei para as particularidades dos trabalhadores estudantes adultos e idosos e na segunda parte, procuro compreender a intrincada relação entre jovens adolescentes na EJA e o mundo do trabalho. Convém ter presente, desde logo, o peso da questão étnico racial e as relações de gênero nas situações problema que se busca analisar. De certa forma, como veremos a seguir, tais elementos são, pois, constitutivos das situações descritas por trabalhadores estudantes e docentes da EJA.

#### **3.1 - EJA e Mundo do Trabalho: os desafios gerados pelas situações problema**

O Caderno EJA e Mundo do Trabalho, volume três da Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras, inicia com três advertências, extraídas das situações problema por ele examinadas: 1) em virtude da centralidade do trabalho no cotidiano dos sujeitos da EJA, é preciso que se atente para o fato de que, na EJA, há trabalhadores estudantes e não o contrário; 2) a precarização do trabalho e seu caráter subalternizado constitui outro elemento transversal às experiências dos sujeitos da EJA e; por fim, 3) o mundo do trabalho é uma categoria analítica mais abrangente que mercado de trabalho e, por isso mesmo, precisa ser colocada em primeiro plano nos projetos pedagógicos da EJA.

Cumpra sublinhar que tais advertências, embora tenham sido extraídas das situações problema que embasa empiricamente o caderno pedagógico, possui ressonância no campo teórico. Santos e Oliveira (2019) sugerem que os docentes desloquem, em primeiro lugar, seu olhar em relação aos sujeitos da EJA. Em vez de estudantes trabalhadores, os alunos precisam ser pensados como trabalhadores-estudantes. Não se trata apenas de um jogo de palavras, mas de uma questão de enfoque. Isso porque, voltamos a destacar, que esse deslocamento de olhar da/o educadora/or permite que se considere a dimensão do trabalho como algo central na modalidade educativa de Educação de Jovens e Adultos. Isso implica, ainda, considerar saberes, práticas e experiências dos sujeitos da EJA como matéria-prima do processo educativo. Em outras palavras, enquanto a categoria estudante-trabalhador implica em apenas flexibilizar entradas e saídas na escola, negociar prazos para realizações de provas e entregas de trabalhos escolares, as abordagens que incidem sobre o trabalhador-estudante permitem que se percebam a centralidade do trabalho na vida dos estudantes bem como seu caráter ontológico na constituição da experiência desses sujeitos.

Com efeito, as/os profissionais docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos precisam se apropriar das reflexões do campo Trabalho e Educação, mais especificadamente, daquelas que discutem os saberes dos trabalhadores oriundos da experiência do e no trabalho. Nesse sentido, Santos e Oliveira (2019) supõem que, ao interrogar a EJA pela perspectiva do mundo do trabalho é possível, por um lado, ampliar o diálogo entre os Campos da EJA e das pesquisas sobre Trabalho e Educação, e, por outro lado, repensar os conteúdos que orientam os trabalhos docentes nessa modalidade educativa.

Isso porque essa perspectiva de análise nos permite recuperar as abrangências do trabalho na formação humana, dando pistas para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica que não reduza a educação aos interesses do mercado. Eis o que dizem os autores sobre esse aspecto. “Partimos da possibilidade de que o princípio educativo do trabalho possa ter, em níveis mais profundos e desconhecidos, uma correspondência com um princípio pedagógico do trabalho” (SANTOS, OLIVEIRA, 2019, p. 44).

Para que se compreenda o trabalho como princípio educativo, torna-se necessário que se distinga mercado de trabalho e mundo do trabalho. De saída, pode-se dizer que o mundo do trabalho é, pois, uma categoria mais abrangente, que não se restringe apenas à flutuação entre a maior e menor oferta de emprego na sociedade.

Vale dizer que o mercado de trabalho possui um caráter reificado, reduzindo a força de trabalho à mercadoria. Por sua vez, o mundo do trabalho está ligado aos processos de transformações do trabalho e suas implicações na vida dos trabalhadores, bem como seu

caráter seletivo e excludente em uma sociedade de classes. O mundo do trabalho indaga sobre o peso das relações de trabalho na constituição da identidade dos seres humanos.

Um dos pontos importantes nos estudos sobre mundo do trabalho consiste na observação das sutilezas presentes nas mercadorias e sua estreita relação com a exploração do trabalho. Willis (1994, p. 173), por exemplo, sugere que se investigue seu rastro até o “chão da fábrica”, para que sejam reveladas as contradições e explorações da força de trabalho.

A mercadoria (...) aparece no mercado desnuda. Poderia ter caído do céu. Suas superfícies lisas não mostram sinais da relação social de exploração que a produziu (...). As mercadorias são produzidas dentro de um conjunto de histórias, relações e habilidades altamente específicas e determinadas. Não caíram do céu. Persegue o rastro de qualquer mercadoria na fábrica e te espera um mundo de surpresas – processos de trabalho complexos, hierarquias humanas, disciplina, regimes incomuns de controle e motivação diretiva, conflito, cansaço e, com frequência, também sofrimento (WILLIS, Apud SILVA, 1994, p. 173).

Em que pese a ênfase dada pelo autor ao mundo da fábrica, seus pressupostos podem ser pensados em outras esferas do mundo do trabalho. Estudos com foco em preços de produtos agrícolas brasileiros no mercado internacional, revelam o descompasso entre os lucros das grandes empresas ligadas ao agronegócio e os baixos rendimentos dos trabalhadores rurais. Além do mais, existem outras formas de se desnudar as relações de exploração no mundo do trabalho sem adentrar no “chão da fábrica”.

Um dos desafios dos cadernos pedagógicos com os profissionais docentes de EJA é construir situações problema atinentes ao mundo do trabalho, com vistas a pensar uma educação contextualizada, tendo o trabalho como princípio educativo.

Apresentaremos a seguir situações problema e relatos de experiências, envolvendo trabalhadores estudantes jovens, adultos e idosos, documentados no material pedagógico produzido para a Rede Municipal de Belo Horizonte e de Betim.

Os recortes das narrativas trazidas nestes relatos são importantes para o enriquecimento da discussão e reflexão sobre o tema mundo do trabalho.

**A primeira situação problema descrita a seguir foi extraída das páginas 68 a 71 do Volume 1: “Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras - EJA: Espaço e Cultura - Direito à Cidade” - Caderno Pedagógico de Belo Horizonte.**

**Educandos de EJA ministram aula em museu de Belo Horizonte**

O professor Mohamed trabalhava, em 2011, com uma turma externa de Educação de Jovens e Adultos, em uma sala de aula localizada na Rodoviária de Belo Horizonte. Em razão da singularidade dos trabalhos realizados por seus educandos (todos do sexo masculino e negros), notou que as atividades pedagógicas propostas diariamente por ele não poderiam se estender para a aula seguinte.

Grosso modo, a turma se dividia basicamente em dois grupos de trabalhadores: de um lado, um aliado do mercado de trabalho formal, vivendo de bicos; de outro, um grupo, com carteira assinada, com direito a férias e ao décimo terceiro. Enquanto no primeiro grupo destacavam-se ambulantes, no segundo sobressaíam funcionários da empresa terceirizada Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS), que prestava, na ocasião, serviços de faxina e vigia à Rodoviária.

Os ambulantes vendiam, dentre outros artigos, água e pipocas no trânsito, encerrando, via de regra, suas atividades cotidianas somente quando acabavam a procura por seus produtos. Em alguns casos, o término do trabalho ocorria (o que era bastante raro) quando a própria mercadoria se esgotava. Sem direitos trabalhistas e previdenciários, esses sujeitos viviam em permanentes incertezas; o que contribuía, assim, para o postergar constante de seus processos de escolarização.

Por sua vez, os educandos que labutavam na MGS, conquanto tivessem assegurados seus direitos trabalhistas e previdenciários, não gozavam de uma situação social tranquila, como se pode supor, a priori.

Em primeiro lugar, porque os serviços prestados por eles eram pouco valorizados socialmente. Do ponto de vista remuneratório, o salário era insuficiente para honrar com os compromissos firmados e atender, de modo pleno, às suas necessidades básicas de subsistência; o que forçava, não raro, esses trabalhadores a complementarem a renda familiar, realizando bicos nos finais de semanas e feriados. Do ponto de vista simbólico, suas ocupações quase não tinham reconhecimento social. Seus uniformes os tornavam invisíveis, nos espaços públicos, não sendo notados pelas inúmeras pessoas que circulavam diariamente pela Rodoviária.

Em segundo lugar, porque, trabalhando como vigia e em serviços gerais, eles encerravam seus expedientes no final da tarde, com os corpos extenuados, desejosos apenas de repousar e assim reabastecer suas energias para a labuta do dia seguinte. Entretanto, entre um dia e outro, havia mais um desafio diário: estudar na EJA, em um espaço adaptado para sala de aula nas dependências da Rodoviária.

De qualquer forma, para ambulantes e funcionários da MGS, a EJA era vista como um instrumento fundamental para a superação de suas condições sociais. Assim, a despeito das dificuldades impostas pelo cansaço – marca distintiva dessa turma – os educandos insistiam em estudar. Contudo, as ausências diárias eram consideradas algo inerente àquela turma, fato que o professor Mohamed não podia ignorar.

Com efeito, ele procurava planejar atividades pedagógicas que fizessem sentido para seus educandos. Dessa maneira, o rigor na escolha de textos e vídeos era um dos imperativos na organização do trabalho escolar. O educador sabia que a presença na aula do dia seguinte era algo com que raramente contaria. Portanto, precisava elaborar atividades significativas que não deixassem nenhuma pendência para a aula seguinte.

Apesar dos limites impostos pela condição de trabalho docente, o professor se manteve firme em seus princípios educativos. Comprometido com a ampliação da visão de mundo dos educandos, ele realizava, com frequência, visitas a teatros, cinemas e museus, ou seja, espaços sociais e culturais que se encontravam distantes da realidade dos sujeitos de seu fazer pedagógico.

Cumprido sublinhar que uma das atividades mais significativas que o professor realizou durante o período em que trabalhou com a “Turma da Rodoviária” foi a visita ao Museu de Artes e Ofícios. Trata-se de um espaço que expõe instrumentos de trabalhos antigos, que permite que se compreenda as ferramentas como parte integrante do mundo do trabalho. Junto a cada peça, há uma legenda, descrevendo, brevemente, as funções e os usos das ferramentas de trabalho. Há ainda vídeos, veiculando imagens e textos sobre atividades laborais, próprios do universo temático do museu.

Do ponto de vista pedagógico, a visita ao museu suscitou três grandes estranhamentos.

O primeiro estranhamento originou-se de uma parte dos educandos. Alguns ficaram perplexos em saber que havia um museu próximo ao local onde eles cotidianamente embarcavam e desembarcavam de metrô ou de ônibus.

O segundo estranhamento adveio do próprio professor. Ele se espantou ao notar que a maioria dos educandos, oriundos do campo, conhecia, como ninguém, boa parte dos objetos que estavam expostos ali. A memória afetiva fora mobilizada para descrever experiências de trabalho na infância, adolescência e juventude. Não se tratava apenas de apreciar instrumentos de trabalhos antigos, de comparar com objetos atuais, identificando semelhanças e diferenças. Tampouco de estabelecer somente relações de permanências e mudanças. Os objetos expostos no museu, longe de serem algo que suscitasse apenas contemplação, eram fonte de sentimentos paradoxais.

Depositários de uma memória coletiva, as ferramentas de trabalho produziam, por um lado, lembranças de dor e sofrimento e, por outro lado, sentimento de alegria e prazer. Afinal de contas, esses objetos remetiam a um tempo e a um espaço distantes, em que avós, pais e amigos – hoje falecidos – reuniam-se para estabelecer relações de trabalho e de subsistência.

A visita ao museu criou, dessa maneira, uma situação de interação, de troca e de reflexões entre educador e educandos.

O terceiro estranhamento, um misto de perplexidade e indignação, não foi sentido pelo professor, nem pelos educandos, mas por uma pessoa externa ao grupo, uma integrante da direção. Sua perplexidade não estava no fato de a maioria dos educandos não saber nada sobre a existência de um museu na Praça da Estação, em um local familiar para os belo-horizontinos. Seu espanto não decorreu ainda dos comentários dos educandos, encantados com os objetos que fizeram parte de suas infâncias. O que a integrante da diretoria do museu achou estranho foi ver pessoas, com o uniforme da MGS, dialogando sobre as peças do museu. Sua reação imediata foi sair furiosa de sua sala e, sem meias-palavras, chamar a atenção dos “supostos” funcionários, que haviam deixado seus postos para “jogar conversa fora” durante o expediente de trabalho.

O professor interveio, prontamente, para esclarecer que se tratava de um mal-entendido. Na verdade, tratavam-se de educandos da EJA, que, durante o dia, trabalhavam na MGS, na Rodoviária, e como saíram direto do trabalho para a escola, permaneceram com o uniforme da empresa. Sem se desculpar, a pessoa integrante da diretoria do museu virou as costas e retornou a seu escritório. Contudo, os educandos constataram empiricamente apenas o que já sabiam: o museu não é um espaço pensado para os trabalhadores, mesmo quando sua temática é instrumento de trabalho. Como tantas outras dimensões da cidade, esse espaço precisa ser ainda conquistado como direito.

### **Origem social, raça e invisibilidade social**

Podemos observar por meio deste relato a dimensão do trabalho e suas implicações com o fazer pedagógico do professor Mohamed.

O mundo do trabalho dos/as educandos de EJA trouxe à tona um novo desafio para a docência: planejar atividades significativas que fossem programadas para se encerrar no mesmo dia, já que a presença de todos na aula seguinte não era algo com que se poderia contar normalmente.

Uma das estratégias educativas do professor foi transformar a cidade de Belo

Horizonte em uma grande sala de aula, passando assim a visitar teatro, cinema e museus, que geralmente são locais distantes da realidade cultural dos/as estudantes e também despertaram neles a reflexão sobre a importância do trabalho diário deles, não só para a EJA, mas especialmente para os próprios estudantes.

Um destaque neste relato é a questão de raça e gênero: todos os estudantes desta turma eram homens e negros, com corpos cansados do trabalho diário, visitavam um espaço da sociedade, que não é pensado para os trabalhadores, mesmo sendo a temática instrumento de trabalho” próximo da realidade de vida destes estudantes. Portanto, este espaço ainda precisa ser conquistado como direito por estes sujeitos da EJA.

Tais considerações se encontram explícitas na narrativa da situação problema. No entanto, existem outras que se encontram subentendidas. É sobre elas que me volto agora. A primeira é a questão da origem social. Parte expressiva dos estudantes da EJA são oriundos do campo, tendo sofrido as consequências de uma estrutura fundiária injusta, que concentrava nas mãos de poucas pessoas a quase totalidade das propriedades rurais. Marta Kohl de Oliveira assim definiu o perfil das pessoas adultas e idosas matriculadas na EJA.

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 1999, p. 01).

O fato de terem sua origem no campo tornou possível à turma de Mohamed conhecer as funções das ferramentas expostas no museu de artes e ofício. Contudo, foi a memória das relações de trabalho que fizeram com que o grupo se abrisse para o debate.

Cumpra sublinhar, no entanto, que os trabalhadores estudantes foram discriminados não somente pela sua origem social, mas também pelas suas ocupações atuais. Fernando Braga da Costa (2008) demonstrou em sua dissertação de mestrado a ‘invisibilidade pública’ de trabalhadores braçais, em sua maioria negros.

O psicólogo social Fernando Braga da Costa vestiu uniforme e trabalhou dez anos como gari, varrendo ruas da Universidade de São Paulo. Ali, constatou que, ao olhar da maioria, os trabalhadores braçais são “seres invisíveis”, ‘sem nome’. Para tanto, durante um semestre trabalhou como gari, varrendo a rua do campus da USP. Assim, o psicólogo sentiu na pele o que é ser tratado como um objeto e não como um ser humano.

Professores que me abraçavam nos corredores da USP, passavam por mim, não me reconheciam por causa do uniforme. Às vezes, esbarravam no meu ombro e, sem ao

menos pedir desculpas, seguiam me ignorando, como se tivessem encostado em um poste, ou em um orelhão. Eu vesti um uniforme que era todo vermelho, boné, camisa e tal. Chegando lá eu tinha a expectativa de me apresentar como novo funcionário, recém-contratado pela USP pra varrer rua com eles. Mas, os garis sacaram logo, entretanto nada me disseram. Existe uma coisa típica dos garis: são pessoas vindas do Nordeste, negros ou mulatos em geral. Eu sou branquelo, mas isso talvez não seja o diferencial, porque muitos garis ali são brancos também. Você tem uma série de fatores que são ainda mais determinantes, como a maneira de falarmos, o modo de a gente olhar ou de posicionar o nosso corpo, a maneira como gesticulamos<sup>10</sup>.

Observe-se que o uniforme também tornou invisível, os trabalhadores estudantes da EJA, a ponto de a pessoa da diretoria não conseguir identificar quais são os trabalhadores da MGS que trabalham no museu. Tal fato fez com que imaginasse que se tratava de pessoas que haviam se afastado de seus postos de trabalho para jogar conversa fora.

Por fim, pode-se destacar a questão do racismo estrutural, examinado por Sílvia Almeida. Nessa concepção, o racismo é compreendido como um processo em que as condições de organização da sociedade reproduzem a subalternidade de determinados grupos que são identificados racialmente:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertencam (ALMEIDA, 2018, p. 25).

É fato que, na sociedade em que vivemos, os negros fazem parte do grupo social em que as práticas citadas por Almeida reverberam em desigualdades, inclusive no campo do trabalho. É importante ter em mente que essa situação atinge tanto os homens negros quanto as mulheres negras. Cabe destacar, no entanto, que as mulheres negras são ainda mais prejudicadas nesse processo, como pontua Sueli Carneiro (2003):

O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas (CARNEIRO, 2003, p. 52).

**A segunda situação problema exposta a seguir foi extraída das páginas 32 e 33 do Volume 3: “Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras - EJA: Mundo do Trabalho - Direito à Dignidade” - Caderno Pedagógico de Belo Horizonte.**

---

<sup>10</sup> <https://www.ip.usp.br/site/noticia/o-homem-torna-se-tudo-ou-nada-conforme-a-educacao-que-recebe-orquidario-cuiaba/>

## **PEC das Domésticas e a Educação de Jovens e Adultos**

O fazer pedagógico em minha escola incluía momentos avaliativos semestrais, nos quais os estudantes se posicionavam sobre as atividades desenvolvidas. Lançávamos algumas questões motivadoras para os estudantes que, inicialmente de forma tímida, manifestavam-se relatando como os conhecimentos abordados durante as aulas interferiam ou interferiram na vida deles.

Naquele dia em questão, uma de nossas estudantes levantou-se e pediu a palavra. Trazia ela aquele seu sotaque carregado, de quem era originária do norte de Minas Gerais, divisa com a Bahia. Relato aqui, puxando o fio da memória, a avaliação feita por ela.

Pois é, professora, a vida toda eu trabalhei na roça e quando vim para Belo Horizonte, com meus filhos, fui morar debaixo da lona, até conseguir meu terreninho. Pra construir minha casa, eu trabalhava de sol a sol na casa de gente graúda aqui em BH, todos os dias da semana. Via meus meninos a cada quinze dias. Minha vida era só servir meu patrão. Nunca passei um Natal com a minha família. Pois a senhora não sabe que eles se assustaram comigo quando outro dia eu cheguei lá e falei para eles: eu quero que vocês me mandem embora, porque eu vou procurar um lugar em que tenha folga, férias e um salário melhor. Eu agora sei dos meus direitos. Estou estudando e aprendi algumas coisas lá na escola.

Pois não é, professora, que eles recuaram e, quando viram que eu estava decidida a ir embora, me chamaram e disseram que iam me dar o que eu estava pedindo. Pois é graças as suas aulas que este ano eu vou passar o primeiro Natal com a minha família.

A estudante era alta, forte e com, aproximadamente, 60 anos.

## **Gênero e raça: a exploração do trabalho doméstico**

Neste relato podemos observar que foi de extrema importância a problematização acerca da Reforma Trabalhista implementada pelo governo Michel Temer, em 2017, que sob a justificativa de “flexibilização” e “modernização” das relações de trabalho, alterava profundamente a Consolidação das Leis Trabalhistas, a CLT (1943).

Percebemos que muitas vezes o indivíduo ouve uma notícia no rádio e nos jornais, mas não atribui a devida importância, seja por desinteresse ou por falta de conhecimento das leis trabalhistas e dos seus direitos que estão envolvidos nas mudanças propostas pelo governo da época.

Trabalhar o assunto em sala de aula foi um ato educativo, que trouxe à tona uma experiência da vida cotidiana da estudante, por meio da escuta e da riqueza da experiência vivida por ela no mundo do trabalho. Além disso, proporcionou um efeito positivo de mudança de pensamento e de atitude em relação à sua realidade.

Destacamos neste relato uma questão de gênero ligada ao mundo do trabalho. Que tipo de trabalho está disponível, na maioria das vezes, para as mulheres negras, de meia idade e baixa escolaridade? Geralmente, os postos de trabalho são: faxina em lojas, residências ou em shopping center, cuidados domésticos, serviços de cuidadora de crianças ou de idosos, dentre outros afazeres de baixa escala. Porém, para as mulheres mais jovens, brancas e escolarizadas, os postos disponíveis são mais amplos, tais como: recepcionistas, vendedoras, secretárias de escola, de empresas, de consultórios médicos e odontológicos, dentre outros.

Vale lembrar que os aspectos destacados anteriormente se encontram explícitos na situação problema, em questão. Contudo, vale a pena aprofundarmos sobre alguns aspectos não explicitados na narrativa. Refiro-me às particularidades do trabalho doméstico no Brasil. Na concepção de Lélia Gonzalez (1983), é fundamental revisitarmos o período da escravidão para que possamos compreender as origens desse processo de discriminação e desigualdades a partir do qual as mulheres negras são submetidas:

Se a gente dá [sic] uma volta pelo tempo da escravidão, a gente pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente porque a gente é preto. Prá [sic] gente que é preta então, nem se fala. Será que as avós da gente, as mucamas, fizeram alguma coisa prá eles tratarem a gente desse jeito? (GONZALEZ, 1983, p. 229, grifo nosso).

No trecho acima, Gonzalez (1983) faz referência ao termo “mucama”, que é definindo, pelo dicionário Aurélio, como “a escrava negra moça e de estimação que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanhar pessoas da família, e que, por vezes, era a ama de leite.” (AURÉLIO, 2010). Note-se, pois, que o dicionário, em vez de usar o termo “escravizado”, opta pela palavra “escravo”. Como destaca a historiografia contemporânea, “escravo” é um termo jurídico, marcado para acentuar a objetificação do ser humano como mercadoria. “Escravidão”, por sua vez, é um termo adotado para destacar o caráter humano do sujeito que, apesar de cativo, permanece criativo e produzindo história e cultura.

Voltemos, pois, então, à situação das mucamas. Hahner (1978) salienta que esse “auxílio nos serviços domésticos”, prestado pelas mucamas, referia-se tanto ao cumprimento das exigências das donas da casa quanto aos dos senhores:

(...) a escrava [sic] de cor criou para a mulher branca das casas grandes e das menores, condições de vida amena, fácil e da maior parte das vezes ociosa. Cozinhas, lavava, passava a ferro, esfregava de joelhos o chão das salas e dos quartos, cuidava dos filhos da senhora e satisfazia as exigências do senhor (HALNER, apud GONZALEZ, 1983, p. 229).

Convém destacar que “as exigências do senhor” dizem respeito, inclusive, à “prestação de serviços sexuais”, aos quais as mulheres negras escravizadas eram submetidas. Isso pode ser constatado na obra “500 anos de Educação no Brasil”.

**A terceira situação problema exposta a seguir foi descrita das páginas 48 e 49 do Volume 3: “Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras - EJA: Mundo do Trabalho - Direito à Dignidade” - Caderno Pedagógico de Belo Horizonte**

### **O Causo do fubá**

Estávamos em pleno trabalho, em um dia de aula, na turma de alfabetização da EJA. Contudo, essa foi uma aula atípica, pois recebíamos a visita de outras/os alunas/os, do interior de Minas Gerais. As/Os visitantes estavam em Belo Horizonte por ocasião de um seminário de EJA. Para estimular a interação entre os dois grupos de estudantes e professoras/es, convidamos a todos para se sentarem em roda. E assim professores e estudantes iniciaram o debate questionando os sentidos de se aprender a ler e escrever. Seguíamos a ordem das falas. Às vezes, um mais afoito, e instigado pela fala anterior, pedia a palavra fora das inscrições. Foi isso que aconteceu com o senhor Sebastião. Senhor de seus quase setenta anos, a maioria deles vivida no cabo da enxada, ao ouvir alguém dizer sobre a importância de saber ler no pacote de fubá (“o que era, quanto pesava, a procedência, a data de produção e a validade”), não coube em si.

Ele começou a falar com uma fala mansa, pausada e grave. Das que vai falando e pensando ao mesmo tempo. Palavras de quem não tem muita certeza, que quer entender, mas que essencialmente se sentiu incomodado. “As perguntas são importantes. Sem querer chatear ninguém, nem dizer que ensino não presta, queria dizer uma coisa: se eu ler no pacotinho, no papel que está escrito, eu vou saber isso tudo. Mas e se eu sei ver isso tudo só de olhar pro fubá? Se sei que é de moinho d’água. Que o milho é do melhor. Que, pelo cheiro, está fresco. Se eu sei só de olhar, será que, se eu acostumar a ler só nas letrinhas, não vou desaprender o que aprendi na lida? E se não for verdade? E se quem não aprendeu nada disso só ler, como vai aprender?”.

A pergunta teve impacto. Em uns, mais; em outros, menos. Eu fiquei paralisada. Acabara de escutar: “o que fazer com o meu saber”? “Como posso substituir o que sei, pela crença no que me dizem”? E tantos outros desdobramentos. Senti na fala do Sr. Sebastião a relação de poder entre conhecimentos construídos na prática e conhecimentos impostos. Assim pude refletir mais profundamente sobre a função da escola em relacionar saberes populares, do trabalho, e outros, com saberes oficializados academicamente. Como ficar calado diante de uma situação que desconsidera o que sei e como fiz para aprender?!

Até hoje penso nas lições que o Sr. Sebastião me deixou com seu questionamento. E tento, à medida que aprendo ou ensino algum saber, não fazer sobreposição ou retirada de conhecimentos. Tento fazer diálogos, parcerias, colagens, mosaico. Com consciência de que algumas práticas educativas são mais possíveis que outras. E que aquelas que desvalorizam os saberes trazidos por todos os adultos envolvidos não cabem na EJA.

### **Saberes populares e suas dimensões sensoriais**

Ao analisarmos o caso em questão vem à nossa mente a necessidade de se repensar os conteúdos que orientam os trabalhos docentes na EJA.

O “Caso Pedagógico” em questão nos conta a história do Senhor Sebastião, um camponês que se mudou para a capital mineira e buscou conservar saberes adquiridos no campo. Trata-se de um trabalhador braçal que indaga sobre as relações de poder e de saber na Educação de Jovens e Adultos: “o que fazer com o meu saber?”. Eis a principal indagação de um homem em processo de alfabetização que compreendeu que a leitura de mundo precede a leitura da escrita.

Quando o/a professor/a ouve as lições trazidas pelo Sr. Sebastião e escreve este caso no Caderno temos a oportunidade de tomar consciência da relação de poder entre conhecimentos construídos na prática e conhecimentos impostos, nos levando a refletir mais profundamente sobre a importante função da escola em relacionar saberes populares, do trabalho, e outros, com saberes oficializados academicamente, destacando portanto a importância da relação do saber popular e o real objetivo da EJA na vida dos/as nossos/as estudantes.

Nesta análise destacamos o que diz Freire (1987), sobre a questão do saber escolar, aquele adquirido na escola no formato de uma educação bancária, como um instrumento de opressão, no qual o aluno é visto como um banco, onde se deposita o conhecimento e o seu saber popular perde o valor e o espaço diante dos saberes oficializados na escola.

Para hooks (1992, p.67), não existe brecha entre a teoria e a prática e sim um elo entre as duas, um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. Neste sentido a teoria e a prática se complementam, quando o saber escolar valoriza o saber popular do seu estudante, culminando numa teoria que cura e numa educação como prática de liberdade.

Contudo, vale lembrar que os saberes populares possuem uma dimensão empírica sensorial, distanciando-se dos saberes escolares, que se apoiam em teorias sofisticadas e abstratas.

**A quarta situação problema exposta a seguir foi descrita das páginas 32 a 36 do Caderno Pedagógico de Betim : “EJA em Foco - Mundo do Trabalho em Betim” (no prelo)**

### **Estudantes Adolescentes da EJA de Betim**

Sobre os estudantes adolescentes destacamos a turma do 9º. Ano da EJA de uma determinada Escola em Betim. Os estudantes apresentaram uma peça de teatro, cujo objetivo era simular uma “entrevista de emprego”, sob a orientação de uma professora de português que ofereceu uma breve oficina em sala de aula sobre a temática. Em seguida, uma professora de matemática conduziu o processo de produção dos estudantes. Percebemos que para os/as estudantes, a apresentação do teatro foi um processo de trabalho. Eles tiveram **pontualidade** nos ensaios da peça; **responsabilidade**: um dos estudantes que se comprometeu por escrever a peça consultou na internet o que seria um roteiro de teatro e procurou ajuda no setor de recursos humanos da empresa onde trabalhava como jovem aprendiz, sobre como funcionava na prática uma entrevista de emprego; **compromisso**: aceitaram o desafio e cumpriram a tarefa até o final; **trabalharam em equipe** e exerceram a **divisão do trabalho**, ao definirem os papéis de cada integrante da peça. Por meio dessa experiência, esses estudantes foram criativos e autores das suas próprias histórias. Verificamos também, que além de representar um trabalho, o ato da preparação e apresentação do teatro teve um caráter pedagógico e formativo para esses estudantes.

### **Os estudantes adolescentes da EJA e o mundo do trabalho**

Ao analisarmos a situação problema em questão e conforme descrito no restante do relato do Caderno Pedagógico de Betim, os estudantes foram indagados sobre como eles

chegaram na EJA. A maioria deles não trabalhava; uns foram para a EJA porque tinham que ajudar a mãe no trabalho informal de faxineira durante o dia; outros porque repetiram o ano escolar por problema de baixa visão, descoberto tardiamente na própria escola; outros por atitudes de preconceito por parte de alguns colegas e outros fazendo os seus “corres” no período diurno. Por estes fatores, os adolescentes abandonaram os estudos diurnos, sendo assim convidados pela própria escola a frequentarem a EJA, no período noturno.

Este relato nos mostra inicialmente, o trabalho como princípio educativo, pois a realização da peça teatral é apenas a culminância de um projeto interdisciplinar proposto pelas professoras e que teve a oportunidade de se debruçar sobre pontos importantes relacionados ao mundo do trabalho.

A primeira possibilidade educativa evocada pela temática diz respeito à oportunidade de, por um lado, problematizar, em sala de aula, o sentido etimológico da palavra trabalho, cuja origem latina remete ao termo *Tripallium*, na Idade Média, um instrumento de tortura formado por três (tri) paus (*pallium*). Nessa acepção, o trabalho é visto como algo ligado ao sofrimento. Por outro lado, a palavra trabalho está associada à ideia bíblica de penitência, decorrente da sentença divina dada ao homem após a Queda no Jardim do Éden: “do suor do teu rosto, comerás o teu pão.” (Gênesis 3:19).

A segunda oportunidade pedagógica que as professoras e professores da EJA de Betim tiveram, ao realizar o aludido projeto, é a de recuperar o valor positivo e educativo do trabalho, pois a sua ausência é que rouba a dignidade humana, que reduz a autonomia das pessoas. Assim, em um cenário de crise, de desemprego, não dá para o ser humano ser feliz.

Há ainda outra possibilidade de se examinar o trabalho. Sua realização é que nos distingue dos demais animais:

Por meio do trabalho, os seres humanos transformam a natureza e a si mesmos. Realizando o trabalho, o homem se transforma, se autoproz e, ao se relacionar com outros homens, na realização da atividade, estabelece a base das relações sociais. Dessa forma, a diferença entre o homem e o animal fica evidente, pois o ninho do pássaro ou a casa da abelha, por exemplo, são atividades regidas pelo instinto, programadas, nas quais não há a intervenção da inteligência. Para Karl Marx (...), a capacidade de projeção da consciência na idealização de uma casa é o que distingue o pior arquiteto da mais hábil abelha. Visto dessa forma, o trabalho é um ato de liberdade. Ele se torna alienado quando é parcelado, rotinizado, despersonalizado e leva o homem a sentir-se alheio, distante ou estranho àquilo que produz (CARMO, 1992, p.15-16)

O trabalho possui, portanto, uma dimensão educativa, que instiga a criatividade e o caráter inventivo e simbólico da humanidade. Contudo, em uma sociedade de classes, ao alienar a pessoa do processo e do resultado, o trabalho se tornou algo estranho, que

precisa ser realizado apenas por razões monetárias.

A ressignificação do trabalho em tempos de exclusão é uma importante dimensão formativa do ser humano. É fundamental entender, compreender e respeitar essa cultura produzida na experiência do mundo do trabalho. A partir dela, por meio de sua problematização, será possível construir o novo. Será possível construir novas formas de expressão, novos valores, que continuarão marcados por suas experiências, mas, agora, de forma mais crítica, mais consciente.

Este, então, é o desafio colocado à ação pedagógica na EJA:

Como e com que artes pedagógicas trabalhar vivências, valores, culturas, saberes, identidades do trabalho? Como trabalhar as possibilidades e limites de sua formação humana? Como trazer o trabalho e a condição de trabalhadores para a agenda pedagógica, não apenas como temas de estudo, mas como processo de formação? (ARROYO, 2017, p.64)

Observamos nas situações problema selecionadas para este capítulo e nas/nos demais descritos nos Cadernos de Belo Horizonte e Betim, que os termos mais recorrentes na fala dos/as estudantes e professores/as da EJA foram: direitos, salário, sofrimento e trabalho.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS: COLEÇÃO LENDO MUNDO, LENDO PALAVRAS - EJA MUNDO DO TRABALHO: DIREITO À DIGNIDADE – VOLUME 3 DE BELO HORIZONTE E EJA EM FOCO: MUNDO DO TRABALHO EM BETIM**

Este Capítulo examina os Cadernos Pedagógicos: Coleção EJA Lendo Mundo, Lendo Palavras - Volume 3 de Belo Horizonte e EJA em Foco: Mundo do Trabalho em Betim (no prelo), tendo como eixo a produção editorial, concepções e caracterização.

Por outro lado, analisa os aspectos teóricos conceituais dos Cadernos como instrumentos didáticos, repositórios de conteúdos e como mediadores de aprendizagem.

Ao iniciar a leitura e análise dos Cadernos nos deparamos com diferentes depoimentos que enfatizam o descompasso entre a proposta educacional curricular e a realidade dos jovens adolescentes periféricos e dos adultos e idosos da EJA.

Nesta análise destacamos os relatos dos estudantes adolescentes, adultos e idosos da EJA, enfatizando a temática mundo do trabalho.

Discorreremos também sobre os seguintes pontos:

- A Produção do Caderno Pedagógico
- Metodologia Utilizada Para Análise dos Cadernos Pedagógicos
- Caderno Pedagógico : Concepções e Caracterização
- Caderno Pedagógico versus Livro Didático
- O Caderno Pedagógico da EJA como um Objeto
- Análise dos Cadernos Pedagógicos Selecionados

#### **4.1 - A Produção do Caderno Pedagógico**

Nos últimos anos, a partir de 2018, as Secretarias Municipais de Educação de Belo Horizonte, Betim e Contagem têm participado de um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com vistas a produzir cadernos pedagógicos para suas respectivas redes de ensino. Refiro-me ao projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos”.

Trata-se, pois, de um trabalho que busca, numa perspectiva freireana, elaborar materiais interdisciplinares por meio de temas geradores.

Convém ter presente desde logo que o referido projeto pedagógico, iniciado em agosto de 2018, em Belo Horizonte, já produziu cinco cadernos pedagógicos, compondo a Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras. O primeiro volume procura compreender a questão do direito à cidade, por meio de estudos que desnudam as barreiras (in) visíveis que limitam as inserções das camadas populares na capital mineira. O segundo volume enfatiza o direito à memória, tomando como referência a luta das camadas populares por moradia. O terceiro volume examina o direito ao trabalho, destacando as profundas transformações que o mundo do trabalho vem passando nas últimas décadas. O volume quatro tem como foco o direito à saúde, tendo como referência a importância do SUS e a EJA como modalidade educativa promotora de saúde. O volume cinco analisa a questão do direito à comunicação e à informação na era digital.

Inspirado em uma perspectiva segundo a qual a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o projeto em questão buscava, por um lado, revitalizar a EJA, valorizando saberes e práticas docentes que colocam em relevo os sujeitos e suas demandas de aprendizagem e, por outro lado, procurava instigar o estudo, a pesquisa e, principalmente, a inovação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivo central a elaboração de Cadernos Pedagógicos pelas/os e para as/os profissionais docentes que atuam nessa modalidade educativa.

Em virtude das potencialidades educativas do aludido projeto de extensão, suas atividades se estenderam, em 2022, para os municípios de Betim e de Contagem. Em ambas as cidades, o mundo do trabalho permaneceu como temática. Para os gestores desses municípios, um estudo sobre as mudanças do mundo do trabalho se fazia necessário em razão do caráter industrial dessas cidades, bem como a centralidade do trabalho para os sujeitos da EJA.

#### **4.2 - Metodologia Utilizada Para Análise dos Cadernos Pedagógicos**

Para realizar a análise dos dados utilizamos uma metodologia descritiva.

No capítulo 3 desta dissertação trouxemos alguns recortes de situações problema e realizamos uma breve análise de cada situação priorizando a temática proposta nos aludidos Cadernos Pedagógicos, sobre o Mundo do Trabalho na perspectiva dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

### 4.3 - Caderno Pedagógico: Concepções e Caracterização

O Volume 3 do Caderno Pedagógico de Belo Horizonte “Mundo do Trabalho: Direito à Dignidade” e EJA em Foco: Mundo do Trabalho em Betim (no pelo), objetos principais desta pesquisa tratam da temática Mundo do Trabalho e são compostos por 5 (cinco) capítulos, cada um deles contendo 4 partes: a) Causo Pedagógico; b) Teorização/Escrita Acadêmica; c) Relato de Experiência e d) Sequência didática.

É importante destacar que não se trata de produção de materiais didáticos, com textos e atividades que possam ser transportados mecanicamente para a sala de aula. Trata-se de Cadernos que apostam, antes de tudo, na criatividade da professora e do professor, em sua autonomia docente e em sua capacidade de tomar decisões que melhor atendam às demandas de aprendizagem das/os estudantes em sala de aula.

Os Cadernos Pedagógicos, além de uma abordagem teórico-conceitual, destacam as possibilidades educativas de cada tema, bem como apresentam sugestões de livros, sites e vídeos que permitem aprofundar o debate. Os Cadernos possuem pelo menos duas idiossincrasias: 1) cada Caderno está dividido em três ou seis capítulos, subdividindo-se, cada qual, em quatro seções; 2) cada seção possui uma particularidade, pois é escrita por meio de quatro tipos de narrativas distintas:

- a) um “Causo Pedagógico”, ou seja, uma crônica que abre o capítulo, por meio de uma situação-problema;
- b) uma “Teorização/Escrita Acadêmica”, que busca sistematizar e aprofundar os principais conceitos e categorias desenvolvidos no capítulo;
- c) um “Relato de Experiência”, escrito por um/a educador/a ou por jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciaturas da UFMG que participaram do projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)”; e
- d) uma “Sequência Didática”, com sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Os quatro gêneros textuais que estruturam estes Cadernos Pedagógicos buscam, cada qual a seu modo, suscitar nos leitores três sentimentos distintos e complementares: espanto, admiração e dúvida. O intuito dessas narrativas é criar situações que despertem na/o professora/or da EJA o desejo de aprofundar-se em estudos que se relacionam com as temáticas abordadas.

O “Causo Pedagógico” apresenta-se como um detonador da discussão de cada capítulo. Sua função é provocar o pensamento, por meio de uma situação que gere desconforto no leitor. Para tanto, a narrativa do “Causo Pedagógico” apoia-se em uma situação vivida no contexto escolar, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. O cotidiano da EJA é, assim, tomado como fonte geradora de temas a serem trabalhados pedagogicamente.

De certa forma, podemos dizer que o princípio educativo que organizou a elaboração dos “causos” está ligado ao pressuposto pedagógico que sustenta que “o que não é problemático não é pensado”. Para Rubem Alves, uma das razões do fracasso nos estabelecimentos educacionais decorre do fato de os professores insistirem em ensinar sobre questões que nunca incomodaram os/as estudantes.

O que não é problemático não é pensado. Você nem sabe que tem fígado até o momento em que ele funciona mal. Você nem sabe que tem coração até que ele dá umas batidas diferentes. Você nem toma consciência do sapato, até que uma pedrinha entra lá dentro. Quando está escrevendo, você se esquece da ponta do lápis até que ela quebra. Você não sabe que tem olhos – o que significa que ele vai muito bem. Você toma consciência dos olhos quando eles começam a funcionar mal. Da mesma forma que você toma consciência do ar que respira, até que ele começa a feder... Fernando Pessoa diz que “pensamento é doença dos olhos”. É verdade, mas nem toda. O mais certo seria “pensamento é doença do corpo” (ALVES, 1983, p. 23).

Em outras palavras, a intenção do “Causo Pedagógico” é causar certo desconforto no leitor, produzir um sentimento de perplexidade, de espanto em face de uma situação naturalizada pelas práticas sociais.

As “Escritas Acadêmicas”, que sucedem os “Causos Pedagógicos”, buscam, notadamente, produzir admiração no leitor.

As “Escritas Acadêmicas” notabilizam-se, assim, pela densidade textual, pela capacidade de complexificação do objeto de estudo, bem como pela capacidade de produzir estranhamento sobre aquilo que é visto como familiar e de gerar um sentimento de familiarização com aquilo que é considerado estranho. Com efeito, esta seção possui como principal função tanto sistematizar conceitos e categorias, aprofundando questões suscitadas pelo “Causo Pedagógico” apresentado na seção anterior, quanto tornar visível o invisível, destruindo, portanto, a ilusão de transparência do mundo social. Já os “Relatos de Experiências” constituem narrativas pessoais, descritas por professoras/es de EJA e jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciatura da UFMG que participaram do projeto.

Não se trata, no entanto, de um mero relatório descritivo, cujo intuito único seja

sistematizar o que acontece, o que se passa e o que se toca no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte e de Betim. O intuito do relato não é, também, transmitir informações e dados referentes a essa modalidade educativa. O relato visa, acima de tudo, destacar o que foi experimentado pelos que participaram das atividades pedagógicas de EJA.

Trata-se, pois, de um relato de experiência, na perspectiva assinalada por Larrosa (2002, p.25-26), quando diz que é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Os relatos visam destacar o que foi experimentado pelos professores e professoras que participaram das atividades pedagógicas da EJA, juntamente com os/as estudantes.

Tal exercício, porém, não é uma tarefa fácil, porque implica em se despir de informação, e de opinião e superar a falta de tempo e o excesso de trabalho por parte dos educadores, elementos próprios da modernidade.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2002, p. 21).

Por fim, os Cadernos Pedagógicos encerram cada capítulo com sugestões de sequências didáticas. Assim, teoria e prática são vistas como dimensões indissociadas, parte constitutiva da ação/reflexão/ação. Como sustenta Paulo Freire, a teoria sem a prática é verbalismo e a prática sem a teoria é ativismo (FREIRE, 1996).

Tais sequências didáticas foram elaboradas com os seguintes princípios, a saber:

a) A elaboração de uma sequência didática precisa estar ancorada no diálogo e na problematização. Os encontros pedagógicos são, nessas perspectivas, guiados por perguntas desestabilizadoras, que despertam curiosidades e que provocam novos desafios às educandas e aos educandos.

b) A/O educadora/or não é visto como facilitador do processo pedagógico, cuja

principal tarefa é transferência de conhecimentos. Acredita-se, subjacente à concepção de transferência de conteúdo, celebrada pelos modismos pedagógicos, na noção de que conhecimento é uma coisa ou abstração, com vida própria, sem conexão com o indivíduo e a sociedade. Todavia, o conhecimento não é, nessa perspectiva, uma entidade autônoma e neutra, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade. Por isso, em vez de ser definido como facilitadora/or, a/o professora/or, nessa perspectiva, é tratada/o como uma/um desafiadora/or pedagógico.

c) Compreende-se o conhecimento como construção social, fruto de relações de poder. Com efeito, não se trata apenas de uma construção técnica, guiada por princípios epistemológicos e regras metodológicas. Assim, o processo de construção de conhecimento interroga experiências e saberes prévios das/os estudantes.

d) Uma sequência pedagógica precisa, assim, ser pensada com e nunca para as/os educandas/os. Quando isso não ocorre, a violência simbólica, resultado de uma educação bancária, instaura-se, impedindo que os conhecimentos e as experiências discentes apareçam no contexto escolar.

Cumprе sublinhar que os quatro tipos textuais que compõem a estrutura destes Cadernos procuram indagar sobre a vida, sobre os sujeitos, suas histórias, suas culturas e suas experiências. De certa forma, representam uma educação que provoca os sujeitos.

#### **4.4 - Caderno Pedagógico versus Livro Didático**

O Livro Didático constitui um recurso pedagógico utilizado nas escolas públicas brasileiras. Vale ressaltar que este livro é distribuído para as escolas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As escolas fazem a opção pela utilização dos livros por meio de escolha prévia através do Sistema PNLD Digital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE do Governo Federal.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), não há provisão de livro didático, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde o triênio 2014, 2015 e 2016. Neste último, para o município de Belo Horizonte vieram exemplares da Editora Moderna.

Nesse sentido, não houve, por meio do PNLD, nenhuma oferta para a EJA, após o triênio citado anteriormente, como previsto na Resolução no. 12, de 07 de outubro de 2020 em seu §2º do Artigo 7º, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático

- PNLD:

Art. 7º Participação do PNLD apenas as redes de ensino e as instituições federais que tenham aderido formalmente ao Programa.

§ 2º No ato da adesão, deverão ser selecionadas as etapas e/ou fases de ensino dentre as seguintes: educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio.



**FIGURA 1 : PNLD/EJA 2014, Coleção EJA Moderna<sup>11</sup>**

O livro didático utilizado por muitos anos no ensino regular e na EJA, evidenciava uma tensão entre a organização do saber escolar e a diversidade dos sujeitos da EJA, pois os conteúdos trabalhados em sala de aula não estavam de acordo com a realidade e experiências dos sujeitos da EJA.

Os Cadernos Pedagógicos, por sua vez, trazem uma proposta diferenciada de ensino com os docentes e os/as estudantes da EJA, baseando-se em situações problema e relatos de experiências dos próprios estudantes e com conteúdos que condizem com a realidade deles.

#### **4.5 - O Caderno Pedagógico da EJA como um Objeto**

O Caderno Pedagógico da EJA é um excelente objeto de estudo para os educandos da EJA.

É um material de qualidade, construído por várias mãos (extensionistas, professores e educandos). No seu processo de construção, o Caderno foi pensado especialmente para

---

<sup>11</sup> Fonte: Site Editora Eja Moderna

proporcionar uma aprendizagem realista e reflexiva, que contribuirá para o enriquecimento da aquisição de conhecimentos pelos/as educandos/as da EJA, sempre valorizando na práxis pedagógica, a experiência de vida do sujeito e os saberes dos trabalhadores oriundos da experiência do e no trabalho, proporcionando uma conexão entre o princípio educativo e o princípio pedagógico do trabalho.

A elaboração dos 05 (cinco) volumes dos Cadernos em Belo Horizonte foi iniciada em agosto de 2018, tendo continuidade nos anos seguintes, mesmo durante a pandemia de COVID-19, sendo impressos em 2021 e lançados em março de 2024, em versões impressas, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

O Caderno Pedagógico de Betim, organizado em um único volume, teve seu início no primeiro semestre de 2022, juntamente com a Secretaria Municipal de Betim e encontra-se em fase de revisão final para lançamento.

A proposta de utilização dos Cadernos Pedagógicos, tanto pelas escolas da cidade de Belo Horizonte quanto de Betim, reforça a importância da EJA como uma modalidade específica e diferenciada que deve ser valorizada e mantida na sociedade brasileira.

#### **4.6 - Análise dos Cadernos Pedagógicos Selecionados**

Diferentemente do Livro Didático utilizado no ensino da EJA, que evidencia uma tensão entre a organização do saber escolar e a diversidade dos sujeitos da EJA, os cadernos pedagógicos trazem uma proposta inédita e diferenciada de ensino para e com os docentes e os estudantes da EJA, que valoriza as experiências trazidas no cotidiano escolar pelos sujeitos da EJA.

##### **4.6.1 - Sobre os Cadernos Pedagógicos da EJA em Belo Horizonte**

Neste tópico discorreremos sobre os Cadernos Pedagógicos da EJA em Belo Horizonte e a importância da sua utilização pelos professores da EJA.

A Coleção Lendo, Mundo Lendo Palavras foi idealizada pelo projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos” da Faculdade de Educação de Minas Gerais - FaE/UFMG, iniciado em 2018, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras é composta por 05 (cinco) volumes, sendo

eles:

- Caderno 1: EJA, Espaço e Cultura: Direito à Cidade
- Caderno 2: EJA, Cidade: Direito à Memória
- Caderno 3: EJA, Mundo do Trabalho: Direito à Dignidade
- Caderno 4: EJA, Saúde e Corporeidade: Direito à vida
- Caderno 5: EJA, Educação Midiática: Direito à Informação



**FIGURA 2: Cadernos Pedagógicos da EJA de Belo Horizonte<sup>12</sup>**

<sup>12</sup> <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/eja> - Acesso em 09 de abril de 2024

O Volume 3 da Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras: Mundo do Trabalho: Direito à Dignidade, objeto desta dissertação, trata da temática mundo do trabalho, com foco nos corpos dos sujeitos da EJA, em contextos variados.

Como relatado anteriormente, o Caderno é composto por 5 capítulos, cada um deles contendo 4 partes, descritas no item 4.3 desta dissertação, a saber:

- a) Causo Pedagógico;
- b) Teorização/Escrita Acadêmica;
- c) Relato de Experiência; e
- d) Sequência didática.

Cumprir advertir sobre dois pontos importantes relacionados aos Cadernos Pedagógicos. O primeiro tem a ver com o escopo desta coleção, que não possui a pretensão de esgotar nenhum assunto nele abordado. O objetivo central dos Cadernos Pedagógicos é introduzir as/os profissionais docentes em uma discussão temática e curricular que lhes possibilitem estranhar propostas prontas, que desconsiderem experiências, saberes e cultura dos/as educandos/as da EJA. O segundo ponto diz respeito à possibilidade de reinvenção do fazer pedagógico, por meio de uma atuação pautada pelos princípios da educação emancipatória, contribuindo, assim, para uma nova forma de pensar e agir na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, constatamos que esta coleção celebra, sob muitos aspectos, os ideais de Paulo Freire, que propunha que a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura de mundo. Dessa forma, este Caderno pretende se constituir como uma importante proposta pedagógica, transformadora e cidadã, colocando em xeque hierarquias e interesses que sustentam injustiças e desigualdades sociais.

#### 4.6.2 - Sobre o Caderno Pedagógico da EJA em Betim



**FIGURA 3: Caderno Pedagógico da EJA de Betim<sup>13</sup>**

Neste tópico discorreremos sobre o Caderno Pedagógico da EJA em Betim e a importância da sua utilização pelos professores da EJA.

Após a análise do Caderno, apresento como recurso educacional, duas sequências didáticas, especificamente para o caderno de Betim, que encontra-se em fase final de elaboração. Uma sequência terá seu foco nos jovens adolescentes e o mundo do trabalho nos centros urbanos e outra nos adultos e idosos e suas experiências no mundo do trabalho no campo, a partir dos relatos das experiências dos educandos jovens, negros, trabalhadores e estudantes da EJA acerca do seu contexto profissional, escolar e familiar, relatados no aludido caderno pedagógico de Betim.

<sup>13</sup> Arquivo interno da Secretaria de Educação de Betim (no prelo)

No município de Betim existem 15 (quinze) escolas que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que estão relacionadas no item 2.4, do Capítulo 2. desta dissertação.

O Caderno Pedagógico para o Ensino Fundamental, foi idealizado e elaborado durante ano de 2022 e 2023 pelo projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos” da Faculdade de Educação de Minas Gerais - FaE/UFMG. Intitulado como “EJA em Foco: Mundo do Trabalho em Betim”, o caderno é composto por 05 (cinco) capítulos que retratam a temática “Mundo do Trabalho”, com foco nos corpos dos sujeitos da EJA, em contextos variados, conforme descrito a seguir.

Diferentemente do Caderno de Belo Horizonte, este Caderno apresenta inicialmente em seus capítulos 1, 2 e 3, uma carta pedagógica, além de teorização, relatos de experiência e sequências didáticas. O capítulo 4 apresenta um caso pedagógico, além de teorização, relatos de experiência e sequências didáticas. O capítulo 5 apresenta uma breve discussão teórica sobre os temas: empreendedorismo e economia solidária, relatos dos estudantes de Betim e dos professores e professoras das escolas municipais de Educação de Jovens e Adultos do município de Betim sobre a experiência do trabalho pedagógico com o projeto “Mundo do Trabalho e a EJA”.

A seguir apresentaremos uma breve síntese de cada um dos capítulos do Caderno Pedagógico de Betim.

## **CAPÍTULO 01: JOVENS ADOLESCENTES NA EJA E NO MUNDO DO TRABALHO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

O capítulo analisa e interroga a juvenilização da EJA em Betim, por meio de dados estatísticos que apontam uma modificação na realidade da Educação de Jovens e Adultos caracterizada como uma espécie de juvenilização vários desafios são vislumbrados tanto para as políticas educacionais como para a prática pedagógica dos educadores da EJA.

## **CAPÍTULO 02: OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNDO DO TRABALHO NO PERÍODO DE PANDEMIA DE CORONAVÍRUS**

Este capítulo tem por objetivo compreender como se deu a inserção escolar e no mundo do trabalho de pessoas negras e periféricas. Trata-se, pois, de grupos majoritariamente com baixa escolaridade, potenciais estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

### **CAPÍTULO 03 - ADULTOS IDOSOS NA EJA E O MUNDO DO TRABALHO**

O objetivo central do capítulo é compreender o entrelaçamento entre a precoce inserção dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho e a negação do direito à educação escolar na infância e adolescência. Para tanto, buscou-se analisar os efeitos da concentração fundiária, tendo como pano de fundo a Lei de Terras de 1850, a exploração do trabalho infantil, as marcas do trabalho doméstico e a questão do abuso sexual no mundo do trabalho.

### **CAPÍTULO 04 - HISTÓRIA ORAL, MUNDOS DO TRABALHO E A SALA DE AULA EM BETIM**

Este capítulo busca por meio da história oral, como uma metodologia auxiliar da educação, falar da importância do resgate das histórias de vida dos sujeitos da EJA, utilizando não apenas as fontes em papéis ou materiais, mas também as memórias e as narrativas das pessoas sobre os acontecimentos vividos pelas mesmas.

### **CAPÍTULO 05 - MUNDO DO TRABALHO, ECONOMIA SOLIDÁRIA E AS EXPERIÊNCIAS DA EJA DA CIDADE DE BETIM-MG**

Este capítulo dará destaque aos trabalhos realizados pelas escolas de EJA da cidade de Betim durante o ano de 2022 e 2023. Para tanto, foi realizado um relato de um professor ou professora de cada escola de EJA que se envolveu no Projeto Interdisciplinar “EJA e Mundo do Trabalho”, que culminou com a mostra das atividades realizada em junho de 2022.

Além disso, o capítulo também trará uma reflexão sobre alguns conceitos importantes, como o empreendedorismo e a economia solidária.

Após a apresentação da síntese de cada capítulo do Caderno Pedagógico de Betim é importante ressaltar que o aludido Caderno encontra-se em fase de conclusão. O mesmo ainda não foi publicado pela Secretaria de Educação de Betim.

Destacamos que os temas dos projetos propostos anualmente pela Secretaria de Educação de Betim para serem trabalhados em sala de aula, pelos professores da EJA, juntamente com a utilização do Caderno Pedagógico em questão, será um diferencial no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da EJA de Betim.

## CAPÍTULO 5

### RECURSO EDUCATIVO PARA O CADERNO PEDAGÓGICO DE BETIM: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO POSSIBILIDADES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE A TEMÁTICA MUNDO DO TRABALHO

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (Rubem Alves, 1994)

Neste capítulo apresentamos como recurso educativo para o Caderno Pedagógico de Betim (no prelo), duas sequências didáticas como possibilidades de organizar atividades pedagógicas para que professores e professoras possam trabalhar com seus/suas estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizando músicas, filmes e vídeos.

As sequências didáticas propostas são atividades multidisciplinares, podendo ser trabalhadas pelos professores responsáveis por qualquer uma das disciplinas da escola, seja das artes até a matemática.

**5.1 - Sequência didática :** Os jovens adolescentes e o mundo do trabalho nos centros urbanos.

**Materiais necessários:** cópias das músicas a serem escolhidas pelos/as estudantes, data-show e computador ou aparelho de som para reprodução das músicas.

**Organização da turma:** em círculo e separada em grupos de 5 a 6 estudantes.

**Objetivos:**

- apresentar a temática mundo do trabalho nos centros urbanos;
- estimular a pesquisa e o trabalho em grupo;

- refletir com os/as estudantes sobre os diferentes tipos de trabalho e a realidade do mundo do trabalho no passado e seu reflexo nos dias atuais, por meio da música.

### **Contextualização:**

O que a música faz na vida das pessoas? A música pode ser entendida como a arte de combinar sons e por meio deles se expressar. Ela é reconhecida por muitos pesquisadores como uma modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas voltadas para o pensamento. A música pode ser considerada como um excelente recurso pedagógico para o aprendizado dos estudantes, não só da EJA, como também dos demais segmentos da educação.

### **Desenvolvimento:**

- Separe a turma em 5 grupos ou menos.
- Faça uma lista de músicas relacionadas ao tema : “Mundo do Trabalho nos centros urbanos”. Em seguida realize o sorteio das músicas entre os grupos.
- Distribua a cópia das músicas para cada grupo. Se julgar pertinente, o professor pode levar os vídeos com as músicas para a turma ouvir antes de realizar a atividade que será proposta.
- Em seguida solicite ao grupo que faça o registro do contexto histórico da música escolhida:
  - apresentando uma breve biografia do compositor, quando a música foi escrita;
  - descrevendo o que acontecia no mundo ou no Brasil na época em que a música foi lançada relatando o que a música estudada representa para a sua vida em particular.
- Os alunos podem fazer a atividade de pesquisa no laboratório de informática da escola utilizando a internet.

- A finalização da atividade poderá ser realizada no segundo horário de aula ou no próximo dia de aula, quando o grupo apresentará para a turma o histórico feito e o que a música representou para o grupo. Na apresentação, cada grupo poderá usar a criatividade: cantar a música, dançar, fazer um cartaz, utilizar violão ou outro instrumento, dentre outros recursos que julgar pertinente.

### **SUGESTÕES DE MÚSICAS**

1. **Construção**, Chico Buarque, 1971 - Trata das relações humanizadas e desumanizadas no trabalho. Foco: trabalhador da construção civil.
2. **Admirável Gado Novo**, Zé Ramalho, 1979). Contexto de luta contra o regime militar no Brasil.
3. **Sou Boy**, Magazine, 1983. Fala das questões do trabalho de forma irônica. Falada vida dos Office boys da periferia que vão trabalhar nos grandes centros empresariais.
4. **Fábrica**, Legião Urbana, 1986. A música fala sobre uma fábrica. Fala das relações entre quem tem a posse da fábrica e quem trabalha na fábrica. Do trabalhador cada vez mais precarizado dentro desta estrutura.
5. **Sementes**, Emicida e Drik Barbosa, 2020. A música relata como a infância pode ser perdida através do trabalho infantil, tendo os seus futuros condenados. A música é um alerta contra o trabalho infantil.

#### **5.2 - Sequência didática: O adulto e idoso e suas experiências no mundo do trabalho no campo.**

**Materiais necessários:** relação impressa de músicas, filmes e documentários a serem sugeridos sobre o tema em questão, datashow e computador para reprodução.

**Organização da turma:** inicialmente em meia lua e depois em grupos

### **Objetivos:**

- apresentar o tema o mundo do trabalho no campo;
- estimular o trabalho em grupo;
- resgatar a memória dos/as estudantes sobre suas experiências no campo;
- enfatizar a importância do trabalho realizado pelos/as estudantes no passado, para a geração atual.

### **Contextualização:**

O que a música, os filmes e os vídeos fazem na vida das pessoas?

O recurso musical e cinematográfico pode proporcionar experiências, provocar sensações das mais variadas, e todas elas juntas compõem aquilo que somos hoje. Em uma música ou em um filme tudo pode acontecer: drama, comédia, romance, suspense, aventura e também, muito aprendizado. O cinema especialmente, reúne gente, compartilha sentimentos e é parte da nossa trajetória.

### **Desenvolvimento:**

- **Atividade em grupo**

- Separe a turma em dois grupos.
- Faça uma lista de músicas, filmes e vídeos sobre temas que estejam relacionados às experiências dos/as estudantes no mundo do trabalho no campo e solicite que eles/as escolham um filme e um vídeo. A escolha poderá ser por sorteio ou votação.
- Prepare a turma para ouvir as músicas ou assistir o filme/vídeo em um ambiente aconchegante na escola ou no cinema.
- Após ouvir a música ou assistir o filme/vídeo no próximo horário ou dia de aula faça uma roda de conversa e indague os/as estudantes sobre as seguintes questões:

- Qual o tema da música ou filme/vídeo apresentados?
- O que você aprendeu com esta atividade?
- Como era o trabalho e a vida no campo antigamente?
- Como é o trabalho e a vida no campo hoje?
- O que o trabalho no campo acrescentou para a sua vida?
- Você teve condições de estudar quando era criança e adolescente?
- Como tem sido a experiência de retornar à escola depois de tantos anos?

## SUGESTÕES DE FILMES E VÍDEOS

### 1. Música “O Cio da Terra” composta por Milton Nascimento e Chico Buarque

A música fala de coisas básicas, de subsistência, de um conhecimento da terra e de seus elementos de uma maneira que nem pensamos na cidade grande. Parece um passado muito distante de quem fazia pão do trigo que ele mesmo colhia, de quem fazia açúcar da cana da própria fazenda.

### 2. Crianças Invisíveis (2005), de vários diretores

“Longa-metragem em episódios sobre a infância em diversos países. O episódio brasileiro, ‘Bilu e João’, dirigido por Kátia Lund, trata de duas crianças que se inserem no mundo do trabalho em São Paulo.”

### 3. Extra! Extra! (1992), de Kenny Ortega

“Versão para cinema de musical da Broadway sobre a greve, em 1899, dos meninos que entregavam jornais em Nova York.” Trailer sem legendas.

### 4. Infâncias Roubadas (2005), de Len Morris e Robin Romano

“Documentário que faz um mapeamento do trabalho infantil no mundo, que correspondia, naquele momento, a cerca de 246 milhões de crianças presentes na escala inferior da economia global.” Trailer sem legendas.

### 5. Vida no Campo: 5 histórias brasileiras (Documentário disponível no Youtube)

Documentário que relata a vida de famílias brasileiras que dependem desde crianças do trabalho no campo para se sustentarem e sobreviverem.

#### **6. Agricultura tamanho família**

Revela que o agronegócio não é a única modalidade de produção existente no campo, nem é o mais importante para o abastecimento interno e a garantia da segurança e soberania alimentar do povo brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. (Paulo Freire, 1996).

Na análise dos Cadernos Pedagógicos de Belo Horizonte e Betim nos deparamos com diversos relatos que nos apresentam a percepção sobre o mundo do trabalho e do espaço da EJA pelos jovens, adultos e idosos.

Alguns diagnósticos podem ser observados para iniciar um diálogo voltado aos sujeitos que compõem a EJA. O primeiro é relacionado ao que está sendo discutido em relação à taxa de exploração do trabalhador, o discurso liberal muito bem fragmentado no imaginário da população, o qual faz com que inverta os papéis, isto é, o indivíduo se auto responsabiliza por um problema que é sistêmico. Em segundo lugar, coloca-se então, o peso do fracasso no trabalhador e por necessidade, ele acredita que seus interesses são os mesmos do patrão.

As considerações finais após retomar os principais pontos tratados em cada caderno, colocam em evidência a importância da utilização dos cadernos pedagógicos pelos docentes da EJA, cadernos estes idealizados e elaborados pelo projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos” da Faculdade de Educação de Minas Gerais - FaE/UFMG, intitulados como “Coleção EJA Lendo Mundo, Lendo Palavras: Mundo do Trabalho - Direito à Dignidade - Volume 3” de Belo Horizonte (publicados) e “EJA em Foco: Mundo do Trabalho em Betim” (no prelo).

Os referidos Cadernos, compostos geralmente por 05 (cinco) capítulos, retratam a temática “Mundo do Trabalho”, com foco nos corpos dos sujeitos da EJA, em contextos variados, cujo formato e conteúdo estão adequados, tanto para os estudantes da EJA de Belo Horizonte quanto para os de Betim. Além disso, os cadernos nos formatos apresentados se destacaram por serem uma publicação inédita, específica e diferenciada.

Constatamos que nos relatos descritos nos Cadernos nos deparamos com a percepção do espaço da EJA como de desconstrução, em que os jovens se encontram frente ao mundo

do trabalho, envolvidos pelas mudanças no mundo do trabalho, destacando-se no momento atual, o forte discurso do empreendedorismo.

Os relatos dos adultos e idosos nos revelam sujeitos que inseriram de forma precoce no mundo do trabalho e também o sofrimento causado por esta situação, sem poderem frequentar a escola e somente trabalhando para a sobrevivência. Mas percebemos também a alegria por estarem de volta à escola e poderem contar as suas histórias de superação, sofrimento e luta pelos seus direitos enquanto cidadãos, trabalhadores e estudantes da EJA, resgatando com dignidade o que lhes foi negado na infância e na adolescência.

Diante de um contexto de tantas mudanças relacionadas ao mundo do trabalho, pelas quais estamos passando nos dias atuais, entendemos que a utilização dos Cadernos Pedagógicos em sala de aula, junto com o diálogo constante entre professores/as e estudantes, proporcionarão reflexões e indagações para que os sujeitos da EJA, os quais possuem nome, cor, raça e endereço, tenham a possibilidade de pensar novos horizontes para eles e seus pares, na tentativa de fugir da constante alienação propagada pelo mito neoliberal.

Para concluir, é importante citar as palavras de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira:

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (FREIRE, 1992).

Como tanto sonhou Paulo Freire, alimentamos a esperança de que a educação brasileira, seja, de fato, libertadora, de corpos e de mentes.

A EJA deve ser a nossa bandeira de luta por justiça social. Lutar, sonhar e como disse Paulo Freire “esperançar”, são nossos imperativos. Na EJA Paulo Freire é verbo, por isso, conclamamos todos a freireanear!

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars Poética Editora Ltda. 1994. p.1-82.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2001. 258p.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRAGA, Ruy. A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo. (Coleção mundo do trabalho). Brasil, 2012. 263 p

CADERNO PEDAGÓGICO DE BETIM: EJA EM FOCO – MUNDO DO TRABALHO EM BETIM (NO PRELO). Organizadores: Heli Sabino de Oliveira e Adelson Afonso França Júnior.

CARMO, Paulo Sérgio do. A ideologia do trabalho. Coleção Polêmica, São Paulo: Editora Moderna, 1ª. Edição. 1992. 88p.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 33-49.

COLEÇÃO EJA: Lendo Mundo, Lendo Palavras, Caderno Pedagógico 3 – EJA – Mundo do Trabalho: Direito à Dignidade. Faculdade de Educação – FaE/UFMG e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2020. 188p. Organizadores: Heli Sabino de Oliveira e Breno Mendes.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em 26 de ago de 2021.

DAYRELL, Juarez. (2003). O Jovem como Sujeito Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação: Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov/Dez 2003, no. 24, p. 40-51.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente - ECA. Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967, 157p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 129p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 127p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1996, 76p.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). (2005). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 40 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso*. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Org.) *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011, p. 100-133.

HOOKS, bell. *A língua* In: *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandrão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

[HTTPS://www.ihu.unisinos.br/categorias/587031-nao-existe-empreededorismo-mas-gestao-da-sobrevivencia](https://www.ihu.unisinos.br/categorias/587031-nao-existe-empreededorismo-mas-gestao-da-sobrevivencia). Acesso em 24 jun 2024.

GUIMARÃES, Nádia Araújo (2015) *Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?* Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228622802>. Acesso em 03 fev 2021.

KONDER, Leandro. *O que é Dialética?* São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. 2008. 85p.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Rev. Bras. Educ. online*], 2002, n.19, p. 20-28.

LEI de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, LDB 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 26 de ago. 2021.

LEI 13.467, de 13 de julho de 2017. *Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho*. *Diário Oficial da União* 2017; 14 jul.

LHUILIER, Dominique. *Introdução à psicossociologia do trabalho*. *Cadernos de Psicologia Social Do Trabalho*, v. 17 n. spe1, 2014, p. 5-19.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005. 376 p.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. TERRIEN, Jacques. *Trabalhos científicos e o estado da questão*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, jul.-dez./ 2004, p. 1-16.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. *Juventudes, periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da Educação*. *Ensaio Filosóficos*, Volume XIX – Julho/2019, p. 1-18.

RESOLUÇÃO CNE/CEB No. 1, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 26 de ago 2021.

SANTOS, Geraldo Márcio e OLIVEIRA, Heli Sabino. Pra não dizer que não falei da escola: a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e o Mundo do Trabalho. Revista Trabalho & Educação. Vol. 28, n. 1, p. 43-68, jan-abril de 2019.

SILVA, Jerry Adriani e OLIVEIRA, Heli Sabino. O Mundo do Trabalho e Os/ As Educandos/as da Educação de Jovens e Adultos-EJA: “é possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver? Revista Lugares de Educação. Vol. 3, n. 5, p. 143-161, jan-jun. 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes. Do Trabalho para a escolas: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1987, 219 p.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, 1996. Vol. 2, p. 29-47.