

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Angela Saikoski Delavechia

**ADOLESCENTES NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O  
DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: um estudo a partir da cidade de  
Canoas/RS**

Porto Alegre

2020

ANGELA SAIKOSKI DELAVECHIA

**ADOLESCENTES NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O  
DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: um estudo a partir da cidade de  
Canoas/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Conceição Paludo.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre  
2020

### CIP - Catalogação na Publicação

Delavechia, Angela Saikoski  
ADOLESCENTES NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O  
DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: um estudo a partir da  
cidade de Canoas/RS / Angela Saikoski Delavechia. --  
2020.  
143 f.  
Orientadora: Conceição Paludo.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Trabalho-Educação. 2. Adolescência. 3.  
Adolescentes. 4. Educação de Jovens e Adultos. I.  
Paludo, Conceição, orient. II. Título.

Angela Saikoski Delavechia

**ADOLESCENTES NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: um estudo a partir da cidade de Canoas/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 22 de janeiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Paludo – Orientadora Acadêmica (FACED - PPG-EDU/UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer (FACED - PPG-EDU/UFRGS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Souza Fonseca (FACED-UFRGS)

---

Prof. Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves (FACED-UFPEL)

*Este trabalho é dedicado à adolescência da classe trabalhadora, que historicamente é subjugada e/ou violentada pela lógica destrutiva do capital. Em especial, aos/as tantos/as adolescentes que sucumbiram pela violência do Estado.*

*Ao conjunto de intelectuais e setores progressivos comprometidos com a luta de classes que contribuem elaborando e reivindicando direitos junto às/aos trabalhadoras/es.*

*Sobretudo, às trabalhadoras e aos trabalhadores do campo e da cidade, que dedicam suas vidas para a superação e a transformação da realidade.*

*À minha mãe, Rose, que desde criança, além de irmã, também foi mãe de seus irmãos, trabalhadora na lavoura da família e, quando podia, estudante nas classes multiseriadas no interior do RS. Mais tarde, na cidade, viu-se mãe e pai de seus dois filhos muitas vezes. Neste tempo, retornou à escola e foi uma estudante trabalhadora da EJA. Breves notas da história de resistência e superação de uma mulher corajosa, que transborda esperança e amorosidade, sobretudo, nos tempos mais áridos. Certamente, com quem aprendi significativamente sobre educação e sobre a EJA.*

## **Agradecimentos**

Às mulheres trabalhadoras, que constroem e ensinam cotidiana e historicamente sobre amor, respeito, fraternidade e, acima de tudo, sobre esperança e força.

Aos/às adolescentes que participaram e, também, ao conjunto de amigas(os), colegas, e familiares que contribuíram para a materialização e o desenvolvimento desta pesquisa.

Em especial, à minha mãe Rose e à minha dinda, Marlene, duas mulheres grandiosas com as quais tenho o privilégio de construir relações genuinamente importantes. Tenho um grande amor e um profundo agradecimento por tudo que vivenciamos, especificamente por possibilitarem condições materiais para a minha permanência na época da graduação e pela sucessão de incentivos e acolhidas.

À minha avó, Laura, que expressa há mais de oito décadas uma vontade de viver pujante e deixa os lugares por onde passa mais humorados e saborosos.

Ao conjunto das minhas tias e primas que, de uma forma e de outra, estão presentes e fazem parte da minha existência.

À estimada professora Laura Souza Fonseca e ao Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH), com quem iniciei as primeiras reflexões sobre a materialidade da vida da classe trabalhadora, sobre as condições com que nós sobrevivemos no capitalismo e, por consequência, a necessidade de transformá-las. Desde o início do curso de Pedagogia, um encontro precioso e uma relação substancialmente afetuosa.

À professora Conceição Paludo, pelo comprometimento intelectual na elaboração desta pesquisa, por compartilhar seus conhecimentos e posicionamentos e contribuir assertivamente ao longo do processo. E, sobretudo, pelas diversas expressões de carinho e cuidado na construção de uma relação significativa de solidariedade.

Ao Grupo de Pesquisa, pela empatia e acolhimento desde a minha chegada. Especialmente, pela disposição de trocas e elaborações intelectuais e pela possibilidade de re/construção coletiva.

A burguesia *coloca* no topo dos assuntos da escola a sua política burguesa e se *esforça* em reduzir a tarefa escolar à preparação para a burguesia (...) de servos humildes e eficientes, executores e escravos da vontade do capital, nunca importando em fazer da escola uma ferramenta de educação da personalidade humana[...].

(LENIN *apud* KRUPSKAYA, 2017, p.140 grifo nosso).

[...] Por mais que o capital queira expropriar o trabalhador do saber, não consegue de todo, de vez que a origem deste saber é algo intrínseco ao trabalhador e à sua classe.

(FRIGOTTO, 1989a, p. 26).

## Resumo

Este trabalho caracteriza a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011); o desenvolvimento desigual e combinado (TROTSKY, 1994), que corrobora com as origens e a especificidade do Brasil como um país de capitalismo dependente (FERNANDES, 2009); e o Estado sob a ideologia neoliberal (RIZZOTTO, 2003; FONSECA; 2010) junto à reestruturação produtiva (modelo flexível) e seus desdobramentos na função social da escola e as demandas no mundo do trabalho. Dessa forma, tomando como pressuposto a materialidade histórica e dialética da realidade, desenvolvemos uma pesquisa sobre as condições e as perspectivas da adolescência com alunos entre 15 e 18 anos incompletos transferidos do ensino fundamental comum ao ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola pública da rede municipal de Canoas/RS. Considerando as legislações que concedem este direito e a significativa proporção das matrículas em nível municipal, buscamos também analisar os reflexos desta inserção no que diz respeito à formação dos sujeitos e suas implicações no contexto da modalidade. Esta pesquisa está inserida no campo Trabalho e Educação, portanto apoia-se na categoria trabalho, em Marx, e no materialismo histórico-dialético (FRIGOTTO, 1989b; PALUDO, 2018) e suas categorias de análise. Refere-se à adolescência da classe trabalhadora, compreendendo-os como sujeitos de direitos (ECA), inseridos na escola capitalista, a qual tem inscrita em si uma contradição importante sobre seu papel social. Assim, dada a inclusão da autora como professora no contexto, desenvolvemos um estudo de caso (GIL, 2008), através de um questionário (GIL, 2008) e uma roda de conversa (ALVES, 2016) com os adolescentes e, ainda, duas entrevistas semiestruturadas (DESLANDES; MINAYO, 2008) com suas professoras regentes. No bojo dos nossos pressupostos teóricos, ético-políticos e das manifestações desta experiência, construímos uma linha argumentativa com as releituras possíveis neste contexto local e as mediações necessárias neste/deste tempo histórico. Com isso, aprofundando nossa análise sobre o conjunto de elementos que compõe a realidade destes adolescentes e da modalidade EJA nesta escola, percebemos a materialização do conceito de precariado (BRAGA, 2012). Por fim, nessa perspectiva, compreendendo a escola como um lugar fundamental na disputa capital-trabalho, re/afirmamos a importância da práxis no trabalho pedagógico (FRIZZO, 2008), em especial, no que se refere ao objetivo vital de contribuir na análise da realidade pelo viés da sua transformação.

**Palavras-chaves:** Trabalho-Educação. Adolescência. Adolescentes; Educação de Jovens e Adultos.



## Abstract

This work characterizes the structural crisis of capital (MÉSZÁROS, 2011); the uneven and combined development (TROTSKY, 1994), which corroborates with the origins and the specificity of Brazil as a country of dependent capitalism (FERNANDES, 2009); and the state under the neoliberal ideology (RIZZOTTO, 2008; FONSECA, 2010) next to the productive restructuring (flexible model) and its consequences on the social function of the school and the demands in the world of work. In this way, assuming the historical and dialectical materiality of reality, we developed a research on the conditions and perspectives of adolescence with students between 15 and 18 years old, transferred from the common elementary school to the elementary school in the Youth and Adult Education (EJA) modality, in a public school of Canoas/RS. Considering the laws that grant this right and the significant proportion of school enrollments at the municipal level, we also seek to analyze the consequences of this insertion regarding the formation of subjects and its implications in the context of the modality. This research is inserted in the field Work and Education, therefore, is based on the category work, in Marx, and on the historical-dialectical materialism (FRIGOTTO, 1989b; PALUDO, 2018) and their categories of analysis. It refers to the adolescence of the working class, understanding them as subjects of rights (ECA), inserted in the capitalist school, which has inscribed in itself an important contradiction about its social role. Thus, given the inclusion of the author as a teacher in the context, we developed a case study (GIL, 2008), through a questionnaire (GIL, 2008) and a conversation wheel (ALVES, 2016) with the adolescents, as well as two semi-structured interviews (DESLANDES; MINAYO, 2008) with their leading teachers. In the midst of our theoretical, ethical-political assumptions and the manifestations of this experience, we have constructed an argumentative line with the possible re-readings in this local context and the necessary mediations in this/of this historical time. With this, deepening our analysis on the set of elements that make up the reality of these adolescents and the EJA in this school, we realize a materialization of the concept of precariat (BRAGA, 2012). Finally, in this perspective, understanding a school as a fundamental place in the dispute for working capital, we reaffirm the importance of praxis in pedagogical work (FRIZZO, 2008), especially with regard to the vital objective of contributing to the analysis of reality through its transformation.

**Keywords:** Workeducation. Adolescence. Teenagers. Youth and Adult Education.

## LISTA DE FIGURAS

TABELA 01 - Totais de matrículas e evasões, dividida por ano.....	62
TABELA 02 - Resumo de turmas e estudantes matriculados na EJA, em 2012.....	63
TABELA 03 - Demanda reprimida, dividida por escola, no ano de 2012.....	64
TABELA 04 - Total de alunos em distorção idade-série de 15 ou mais anos, de 2009 a 2015.....	65
TABELA 05 - Matrículas EJA 2012 – divididas por idade e tipo de matrícula.....	68
TABELA 06 - Total de adolescentes matriculados na escola, na modalidade EJA, no semestre 2019/01.....	75
TABELA 07 - Participantes da pesquisa por módulo e ano/idade.....	76
TABELA 08 - Respostas dos participantes da pesquisa em relação à idade, gênero e Autodeclaração .....	80
TABELA 09 - Respostas dos participantes da pesquisa em relação à moradia, família e renda.....	80
TABELA 10 - Respostas dos participantes da pesquisa em relação escolarização dos pais.....	81
TABELA 11 - Respostas dos participantes da pesquisa em relação à EJA.....	82
TABELA 12 - Respostas dos participantes da pesquisa em relação à educação ao EF Comum e Violência .....	83
TABELA 13 - Respostas dos participantes em relação aos lugares que já trabalharam.....	83
QUADRO 01 - Recortes da transcrição da roda de conversa sobre estudar.....	85
QUADRO 02 - Recortes da transcrição da roda de conversa sobre estudos e reprovação.....	86
QUADRO 03 - Recortes da transcrição da roda de conversa sobre comparação escola e presídio.....	86
QUADRO 04 - Recortes da transcrição da roda de conversa sobre sugestões para a escola....	87
QUADRO 05 - Reprodução da escrita dos/as adolescentes sobre seus planos para a vida.....	89
QUADRO 06 - Trechos das entrevistas com as professoras regentes– 1ª pergunta.....	91
QUADRO 07 - Trechos das entrevistas com as professoras regentes– 2ª pergunta.....	91
QUADRO 08 - Trechos das entrevistas com as professoras regentes– 3ª pergunta.....	92
QUADRO 09 - Trechos das entrevistas com as professoras regentes– 4ª pergunta.....	93
TABELA 14 - Título Mapeamento de produções por descritores articulados.....	98

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas EJA 2012 divididas por faixa etária.....	<b>67</b>
Gráfico 2: Matrículas EJA 2012 divididas por tipo matrícula.....	<b>67</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ART.- Artigo constitucional

BIRD/BM - Banco Internacional de Reconstrução e Fomento

BRICS - Agrupamento entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CF - Constituição Federal

CME/CANOAS - Conselho Municipal de Educação de Canoas.

EC - Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF Comum - Ensino Fundamental Comum

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EUA - Estados Unidos da América

FACED - Faculdade de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LUME - Repositório Digital UFRGS

MHD - Materialismo histórico-dialético

MOBRAL - Movimento Brasil Alfabetizado

PPC/EJA - Proposta Pedagógica e Curricular da Educação de Jovens e Adultos do município de Canoas/RS

PPG-Edu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo

SAM - Serviço de Assistência Social aos Menores

SME/CANOAS - Secretaria Municipal de Educação de Canoas

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UEJA/SME - Unidade de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Canoas

UA/SME - Unidade Administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Canoas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. TRABALHO-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: RE/AFIRMANDO PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ÉTICO-POLÍTICOS.....</b>	<b>17</b>
1.1 ASPECTOS DA CATEGORIA TRABALHO E A NATUREZA DA EDUCAÇÃO: uma relação intrínseca no desenvolvimento da humanidade.....	18
1.1.1 Capital e Trabalho: processos e transformações.....	29
1.1.2 Interfaces da Educação Escolar no/do Modo de Produção Capitalista: contradição, mediações, pedagogias e sujeitos.....	46
<b>2. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO ENQUANTO “POSTURA, MÉTODO E PRÁXIS”: Disposição Metodológica da Pesquisa.....</b>	<b>57</b>
2.1 COMPOSIÇÃO E ESTRUTURA DA PESQUISA.....	60
2.2 MANIFESTAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA E INTERAÇÕES ENTRE ESPAÇO-TEMPO-SUJEITOS: mediações e re/leituras desse estudo de caso .....	78
<b>3. ADOLESCENTES DA CLASSE TRABALHADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Sínteses e Diálogos.....</b>	<b>96</b>
3.1 INTERLOCUÇÕES ENTRE O SUJEITO-ADOLESCENTE-TRABALHADOR E O PRECARIADO: eixos analíticos entre pontos de partida-chegada-novas partidas.....	97
<b>4. CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>113</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário com os totais compilados.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro da Roda de Conversa.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas Semi-estruturadas.....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE D – Síntese das transcrições da Roda de Conversa - Eixo 1: A escola.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE E – Síntese da transcrição da 1º entrevista (E1).....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE F – Síntese da transcrição da 2º entrevista (E2).....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO A – TCLE.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO B – TALE.....</b>	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

[...] É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.  
(MÉSZÁROS, 2008, p. 27)

A epígrafe acima foi retirada do livro “Educação Para Além do Capital” e explicita o teor central desta pesquisa. Isto é, dada as condições materiais e imateriais impostas a nós, trabalhadoras/es, pelo capitalismo, nos dedicamos a investigar elementos da realidade a fim de contribuir em sua transformação.

Desse modo, apresentamos e indicamos que a pesquisa realizada nesta dissertação trata da continuidade dos estudos sobre a adolescência da classe trabalhadora em relação ao seu direito à educação escolar, em especial à concepção destes sujeitos sobre a escola no/para o desenvolvimento de suas vidas.

Desde 2015, na oportunidade do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (TCC<sup>1</sup>) FACED/UFRGS desta autora, vimos emergir do campo empírico um *sujeito-adolescente-trabalhador* inserido na EJA, cujo perfil configura-se em sujeitos entre 15 e 17 anos, estudantes da escola pública que cursam o ensino fundamental comum, porém, por uma série de elementos e um histórico escolar marcado por reprovações e/ou questões comportamentais, são transferidos do EF comum à modalidade EJA.

Esta transferência é legalmente amparada pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010, que instituiu a idade mínima de 15 anos completos tanto para o ingresso quanto para a realização de exames de conclusão nos cursos da EJA referentes ao Ensino Fundamental. O procedimento que descrevemos acima consolidou-se como uma prática comum nas escolas, contudo, essa transferência crescente e massiva de adolescentes tem implicado alterações na composição da modalidade EJA e na trajetória escolar destes sujeitos.

Desde o TCC, observamos que este fenômeno social configura-se no que Kuenzer (2005) definiu como um processo dialético de *exclusão includente* combinado e seguido por outro: a *inclusão excludente*. O primeiro caracteriza-se pelo conjunto de elementos que expulsam o/a adolescente do ensino fundamental comum e o/a insere na modalidade EJA. No

---

<sup>1</sup> Intitulado “Contribuições aos estudos sobre adolescentes na EJA: na perspectiva da Classe Trabalhadora”, apresentado em 2015 pela então acadêmica Angela Saikoski Delavechia, com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Souza Fonseca, para obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em Pedagogia – FACED/UFRGS.

entanto, pela transferência não ser acompanhada por uma estrutura que acolha e pense este sujeito específico, decorre o segundo conceito, configurando-se numa inclusão que exclui.

Ressalta-se que os processos de exclusão do ensino fundamental comum possuem distintas formas, seja pelas condições objetivas de sobrevivência dos/as adolescentes, pela diferença de idades na mesma turma e/ou pela própria desilusão com a escola e todo seu conjunto de normas, regras, preconceitos, conteúdos etc. Este perfil, quando é incluído na EJA sem ter suas condicionalidades respeitadas, encontra-se sujeito a passar por um novo processo de exclusão: a expulsão da EJA e do sistema escolar – ainda que em idade obrigatória.

A atual inserção da autora como professora na modalidade EJA numa escola pública da rede municipal de Canoas/RS, primeiramente, possibilita observar e acompanhar o desenvolvimento e as implicações desta transferência. E, conseqüentemente, reitera a importância daquele e deste estudo para aprofundar o conhecimento sobre os contextos sociais, pessoais e históricos dos sujeitos envolvidos. Além disso, inter-relacionando-os com o objetivo de apreender – na visão dos/as adolescentes – qual é o significado/papel social da educação escolar nas trajetórias de vida e de futuro deles.

Consideramos que o ato de desvendar alguns destes elementos pode contribuir para alterar a realidade e qualificar o acolhimento, a intervenção e os processos escolares destes/as adolescentes. Com isso, nosso estudo visa contribuir com o processo de escolarização de adolescentes e com o *trabalho pedagógico* (FRIZZO, 2008) construído cotidianamente. Assim como, compor uma linha analítica sobre as implicações do desenvolvimento do sistema vigente na educação escolar pública e, simultaneamente, na vida dos sujeitos. Diante da lógica capitalista implicada à escola, com o objetivo de superá-la, “é imperativo buscar no sistema produtivo a compreensão de como o capital educa o trabalhador” (KUENZER, 2009, p. 32).

Na realidade municipal estudada são desenvolvidas duas ações singulares no sentido de garantia e oferta da modalidade, sendo uma delas alternativa à citada “distorção idade-série”. Assim, estudaremos a especificidade da Proposta Pedagógica e Curricular da EJA Educação Cidadã e o projeto EJA Juventude Cidadã, este último preferencialmente para as/os adolescentes de 15 a 17 anos, ambos com objetivos, metodologias e referenciais teóricos da Educação Popular.

Esta pesquisa situa-se no campo do Trabalho-Educação, tendo como base de análise, método e prática o Materialismo Histórico-Dialético. Diante disso, já ressaltamos nossa concepção de mundo, a compreensão da disputa capital-trabalho e, com isso, a necessidade fundamental de compreender esta realidade com o intuito de transformá-la.

A pesquisa foi realizada na escola onde a autora leciona no turno da noite, uma escola pública da rede municipal da cidade de Canoas. O critério para participação dos estudantes foi a idade, ter entre 15 e 17 anos, o preenchimento e a entrega dos termos de assentimentos assinados por eles e pelos responsáveis. No que diz respeito às entrevistas, foram selecionadas as professoras regentes dos módulos em que os estudantes que participaram da pesquisa estudam. Como metodologia articuladora, desenvolvemos um *estudo de caso* (GIL, 2008) através de um *questionário* (GIL, 2008) respondido por 12 adolescentes; uma *roda de conversa* (ALVES, 2016) com 9 participantes; e duas *entrevistas semi-estruturadas* (MINAYIO, 2008): uma com a professora regente do Módulo 1 e 2 A e outra com a professora regente dos Módulos 3 e 4.

A seguir notas sobre a organização geral desta dissertação, conforme sua estrutura e as elaborações alcançadas:

No primeiro item apresentamos e re/afirmamos nossos referenciais teóricos e ético-políticos e a nossa concepção de mundo, ambos instrumentos fundamentais para a disputa da produção do conhecimento e da intervenção na realidade de uma sociedade dividida em classes sociais. Também abordamos o processo de humanização, a dupla dimensão do trabalho, a origem da educação e a sua especificidade. Em seguida, nas subseções percorremos o desenvolvimento do modo de produção capitalista, seus processos e implicações no mundo do trabalho e na sociedade. Por fim, transcorremos sobre a educação escolar capitalista a partir de sua origem, contradição história e as mediações e possibilidades.

O segundo item refere-se ao MHD e a disposição metodológica da pesquisa, definindo cada técnica, instrumento e procedimento de tratamento e análise de dados. Os subitens expressam o conjunto de manifestações do campo de pesquisa e as interações entre espaço-tempo-sujeitos. Adiante, apresentamos os dados e elaboramos interpretações acerca dos elementos destacados.

Posteriormente, no terceiro item, procuramos elaborar uma outra dimensão de análise, articulando o referencial teórico ao campo empírico e vice-versa, na busca por compor uma linha de inferências sobre nossos objetivos, hipóteses e os resultados – ainda que parciais. Além disso, iniciamos nossos estudos acerca do conceito de precariado (BRAGA, 2012) e compomos uma aproximação com a condição dos/as adolescentes que alcançamos na pesquisa.

Por fim, de acordo com o bojo dos referenciais teóricos, dos elementos fenomênicos e empíricos, bem como do conjunto das mediações e re/leituras apresentadas, sistematizamos nossas considerações acerca deste objeto de estudo. Isto por que pretendemos aprofundar a interpretação e a interação qualificando nossa intervenção com o campo e os sujeitos.



## **1. TRABALHO-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: RE/AFIRMANDO PRESSUPOSTOS TEÓRICO E ÉTICO-POLÍTICOS**

De modo geral, o objetivo deste item é traçar uma linha argumentativa, apresentando alguns dos pressupostos teóricos *ético-políticos* (FRIGOTTO, 2011) que constituem nossa compreensão e análise da realidade e, por consequência, balizam nossa prática cotidiana e coletiva. Por assim dizer, elementos que têm nos forjado enquanto professoras e pesquisadoras<sup>2</sup>.

Estes pressupostos são considerados no bojo da disputa entre as classes sociais, apoiam a postura que assumimos enquanto classe trabalhadora e, em especial, nosso entendimento sobre o papel da teoria na compreensão e transformação do modo social, ou seja, como instrumento *contra-hegemônico* (GRAMSCI, 1999), a serviço dos trabalhadores.

De acordo com a perspectiva de Marx, a humanidade não é dada de modo natural aos homens e mulheres, mas – ao contrário –, eles tornam-se humanos a partir do trabalho. Este último, considerado em sua dimensão ontológica, refere-se ao movimento e aos processos de intercâmbio com a natureza, de forma intencional, para produzir e responder às suas necessidades enquanto espécie – decorre deste processo histórico de ontocriação, também, o princípio educativo do trabalho.

Posto isso, observa-se que a natureza da educação coincide desde a origem da humanidade com o trabalho, consistindo ambos condições especificamente humanas. Ao mesmo tempo, a educação é um processo de trabalho e, também, uma exigência do/para este processo. Portanto, ao tratar trabalho-educação, nos referimos a uma relação intrínseca e condicionada ao longo da história do desenvolvimento humano.

Contudo, sob o modo de produção capitalista, vimos a investida de esvaziamento teórico e prático dessa relação. Com as mudanças trazidas pela modernidade materializam-se novas formas de produção e sociabilidade, de modo que a escola assume a forma institucionalizada e dominante de educação. Assim, torna-se um instrumento contraditório entre a reprodução da lógica burguesa e o acesso de um meio de produção: os saberes e conhecimentos sociais.

---

<sup>2</sup> Por entender que este trabalho é um processo de elaboração coletivo, construído por um conjunto de pessoas – essencialmente mulheres – sem as quais não seria possível realizar esta pesquisa, ao longo de toda a dissertação os verbos serão conjugados em 1º pessoa do plural. Bem como, sempre que possível, iremos nos referir ao gênero feminino. Ainda, no parágrafo específico, tomo a liberdade de aproximar a concepção de mundo e práxis das autoras, tratando no plural a ideia de professoras pesquisadoras, sobretudo pelas aproximação do campo político e, ressaltadas as proporções, trajetória de vida e militância.

Ainda que, historicamente, a escola tenha servido aos interesses do capital, no que diz respeito à formação, des/qualificação e submissão da classe trabalhadora ela é, por sua natureza, um espaço em disputa.

Diante destes pressupostos, nos posicionamos no sentido de analisar a educação, no contexto da escola pública contemporânea, não através de uma lente *reprodutivista*<sup>3</sup>, mas dialética – *histórico-crítica* (SAVIANI, 2013a) – a partir da qual pretendemos nos aproximar dos elementos da realidade e compor uma análise que contribua para sua transformação.

Neste preciso sentido de relevância, reiteramos que esta pesquisa situa-se no campo Trabalho-Educação, tendo como concepção de mundo, método de análise e práxis o materialismo histórico-dialético. Sobretudo pelo caráter classista e pela intencionalidade teórico-prática que nos fundamenta, isto é, pela necessidade de construir na pesquisa, na práxis, uma análise da realidade com o objetivo de contribuir em sua transformação.

O próximo subitem, a partir das elaborações de Marx e outros teóricos, abrange nossos estudos sobre alguns aspectos da categoria trabalho, contemplando as dimensões ontológica e alienada. Em ambas, percorremos o processo evolutivo e, juntamente, correlacionamos a natureza e especificidade da educação, a fim de expor a intrínseca relação trabalho-educação, que historicamente tem sido atravessada pelo desenvolvimento social e os modelos de produção

Ainda, para compor e qualificar essa análise – que fundamenta nossa pesquisa –, subdividimos o subitem em duas sessões: na primeira, buscamos compreender o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a partir de seus processos de expansões e crises, bem como das transformações forjadas pela disputa capital e trabalho.

Na última sessão, compomos uma interpretação do contexto da escola pública no/do modo de produção capitalista, sob as implicações das reestruturações produtivas e os modelos de acumulação. Assim, contemplamos a contradição e algumas mediações importantes que se materializam em pedagogias e interferem na vida dos sujeitos da nossa pesquisa.

## 1.1 ASPECTOS DA CATEGORIA TRABALHO E A NATUREZA DA EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA NO DESENVOLVIMENTO DA HUMANIDADE

Em Marx, o trabalho é a relação estabelecida entre homens e mulheres com a natureza, na qual, através da ação consciente, transformam a natureza e a si próprios para responderem a suas múltiplas necessidades como espécie. É o trabalho produto/produtor da existência humana.

---

<sup>3</sup>Para mais detalhes, ver “Pedagogia histórico-crítica” de Demerval Saviani (2013).

A categoria trabalho assume esta dimensão ontológica de criação/recriação da vida humana e dela decorre o *princípio educativo do trabalho*, conceito que exprime a relação entre o trabalho e a educação, no sentido da especificidade formativa dos seres humanos, ou seja, do desenvolvimento histórico, social, individual e coletivo de potencialidades.

Contudo, nas sociedades baseadas na apropriação privada dos meios de produção da vida e na dominação, o trabalho apresenta-se num sentido ambivalente e contraditório. Ou seja, quando o indivíduo é condicionado e tem seu próprio trabalho separado e transferido para outrem, este torna-se alienado e assume, ao mesmo tempo, uma dimensão inversa e combinada de destruição da vida. Então, conforme a síntese de Frigotto (2005), apreendemos o trabalho pela sua *dupla face*<sup>4</sup>: criação e destruição da vida.

Inicialmente, retomamos as elaborações sobre o processo de humanização dos seres e o papel fundamental do trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potencialidades nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio [...] (MARX, 2013, p. 32).

Num certo período histórico, há centenas de milhares de anos, o antepassado comum dos homens viu obrigado a desenvolver novas capacidades para se manter como espécie. Foi a partir de sua necessidade de sobrevivência que os antepassados do homem alteraram sua relação com a natureza, deixando de se adaptar pura e simplesmente a ela para, então, transformá-la de acordo com suas necessidades individuais e, posteriormente, com o surgimento das primeiras civilizações humanas, às necessidades advindas das novas maneiras de (re)produção da vida.

Assim, como também afirma Engels (2013, p. 13), “[...]o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Em seu texto *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, descreve com riqueza de detalhes o trabalho no processo de humanização. O caminhar ereto, a alimentação mista, a domesticação dos animais, o domínio do fogo, entre outros aspectos, incluindo a capacidade de se adaptar a qualquer clima e construir individual e coletivamente o que fosse necessário para sobreviver. O autor explica que esses

---

<sup>4</sup> Ver o texto “A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida”, Gaudêncio Frigotto (2005).

processos de trabalho só foram possíveis porque o próprio corpo do homem era, ao mesmo tempo, produto e produtor de trabalho.

O trabalho modificou radicalmente o curso evolutivo de nossa espécie porque a relação da variação fenotípica (características) e a seleção natural tiveram uma modificação qualitativa através do processo do trabalho. A prática pensada possibilitou que nossa espécie viesse a alterar radicalmente o ambiente a nosso favor e, assim, modificando o ambiente radicalmente, pela primeira vez, transformamos de forma qualitativa as forças evolutivas exercidas sobre nós.

Essas profundas modificações que nosso planeta sofreu criaram pressões seletivas que fizeram com que houvesse uma divergência evolutiva entre nosso ancestral comum e os chimpanzés. A desertificação das florestas africanas criou pressões seletivas no que veio a dar origem ao gênero *homo*. Dentre as transformações que ocorreram no curso evolutivo, se destacam o andar bípede e a libertação das mãos, deixando de ser uma estrutura meramente locomotiva e passando a servir para manusear ferramentas.

O domínio do fogo é um dos principais aspectos da história evolutiva. Este, combinado com o ato de cozinhar, facilitou a digestão da carne e reduziu nosso sistema digestório, que tinha um consumo energético elevado, ou seja, na medida em que esse sistema apresentou uma redução no consumo de energia, mais recursos puderam ser destinados ao sistema nervoso, o que elevou seu desenvolvimento. Essa modificação dos alimentos possibilitou um aumento significativo de massa cerebral, que por sua vez deu base para um desenvolvimento cognitivo elevado, que auxiliou em novas estratégias de obtenção e processamento de alimentos (GOWLETT et al., 2016). Esse processo se retroalimentava positivamente; assim, criamos melhores condições de sobrevivência. E desde então genes e culturas se entrelaçam em um processo dialético (DURHAM, 1991).

Outro aspecto determinante da evolução em que o trabalho alterou o rumo evolutivo se deu na revolução do neolítico, período em que começou-se a domesticar animais. A domesticação de gados, cabras e porcos ao redor do mundo possibilitou uma nova reserva energética: o leite. Estudos apontam que, em geral, os mamíferos perdem a capacidade de digestão da lactose à medida em que envelhecem, tornando-se intolerantes à lactose; no entanto, as mutações possivelmente já presentes nas populações desse período possibilitaram que o gene que codifica a lactase seja expresso mesmo após o envelhecimento, passando a ser selecionada positivamente a variante genética responsável pela digestão da lactase. Com isso, os indivíduos que apresentavam essa variante genética passaram a ter maiores possibilidades de oferta alimentar e, conseqüentemente, maiores chances de sobrevivência e reprodução (RANCIARO et al., 2014).

Também o aperfeiçoamento da mão foi avançando e contribuindo para o desenvolvimento do corpo todo. Engels cita duas leis elaboradas por Darwin que auxiliam nesta compreensão acerca desta evolução: *correlação do crescimento* e *ação direta*, que em termos gerais se referem à influência de distintas partes do organismo sobre outras, que a priori parecem não ter correlação. Assim, a mão, o cérebro e a linguagem foram sendo desenvolvidas/desenvolvendo-se com o passar do tempo através do processo de trabalho, pela adaptação às novas funções, pela herança hereditária e pelo conjunto de novas habilidades necessárias à vida. Como cita o autor:

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano [...]. E, na medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos (ENGELS, 2013, p. 18).

Com o desenvolvimento do cérebro e dos órgãos dos sentidos aprofundou-se cada vez mais a capacidade de abstração e a *ação consciente* no trato com a natureza, com os animais e com os outros seres humanos. Esse desenvolvimento não desacelerou, mas foi impulsionado com o surgimento da sociedade e, mais uma vez, o trabalho foi decisivo no processo evolutivo, possibilitando aos indivíduos e à sociedade desempenharem funções cada vez mais complexas, com objetivos cada vez mais elevados (ENGELS, 2013).

Para compreender esses movimentos evolutivos, Lukács (1978) destaca dois aspectos importantes: o primeiro é que “entre uma forma mais simples de ser (por mais numerosas que sejam as categorias de transição que essa forma produz) e o nascimento real de uma forma, mais complexa, verifica-se sempre um salto”. Tal salto consiste em algo aperfeiçoado, algo novo, “cuja gênese não pode jamais ser simplesmente ‘deduzida’ da forma mais simples” (p. 3-4, grifo do autor). O segundo aspecto diz respeito à essência do ser, uma vez que para compreender sua complexidade é necessário “captar a especificidade do *ser social*, o qual só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico, podendo este último fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico” (p. 3, grifo nosso).

Sérgio Lessa em seus estudos sobre o conceito de ontologia a partir das contribuições de Georg Lukács, indica que o caminho percorrido entre uma determinada situação e outra (o processo) configura-se através de “elementos de continuidade que articulam cada um dos seus momentos singulares em *um único* processo, e os elementos que consubstanciam a diferença dos momentos entre si” (2001, p.93 grifo do autor).

Ainda fundamentado na perspectiva marxista, Lukács indica que a diferenciação entre essência e fenômenos são “os elementos de continuidade que consubstanciam a essência, e os elementos de singularização, a esfera fenomênica” (LUKÁCS *apud* LESSA, 2001, p.93). Sobre a ontologia histórico-materialista, Lukács (1978) alega que:

[...]Em Marx, o ponto de partida não é dado nem pelo átomo (como nos velhos materialistas), nem pelo simples ser abstrato (como em Hegel). Aqui, no plano ontológico, não existe nada análogo. Todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto. Isso conduz a duas conseqüências fundamentais. Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: “formas do existir, determinações da existência” (p. 02-03).

Em modo geral, as ontologias até Hegel consideravam a existência da essência sobreposta a dos fenômenos. Nessas concepções, o fundamento da história da humanidade era metafísico, insuperável e conservador – fatalmente entregue aos dogmas – condição que enrijecia a manutenção e consolidação das ideologias dominantes, ou seja, o limite de apenas justificar a dominação. Segundo Lessa (2001, p. 92 grifo do autor), Marx inova quando aproxima as categorias essência e fenômeno por ambas possuírem um mesmo *estatuto ontológico*, sendo “igualmente existentes e igualmente necessárias ao desdobramento de todo e qualquer processo”, contudo, diferenciadas pelas funções no interior dos processos dos quais são determinações.

Além disso, segundo Lukács, Marx “ainda descobriu as conexões ontológicas mais gerais que consubstanciam as mediações até hoje imprescindíveis a esse processo de autoconstrução do homem: trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento” (LESSA, 2001, p.100).

Desde a perspectiva marxista, rompe-se centralmente com as teorias anteriores sobre a relação da história e dos seres humanos, supera-se as concepções ontológicas que definiam a essência humana como algo imutável e a-histórico e, conseqüentemente, invalida-se as saídas teleológicas que as cercavam. Assim, a essência humana é considerada como um “construto da história dos homens e que, no interior desta se distingue, enquanto categoria, por concentrar os elementos de continuidade do desenvolvimento humano-genérico e, jamais, por se constituir no limite intransponível da história humana” (LESSA, 2001, p. 94).

Desse modo, é a partir de Marx que homens e mulheres passam a ser considerados os motores de sua própria história, tendo com e no movimento do trabalho sua possibilidade de realizações históricas e sociais. Juntamente com o papel da consciência nesse processo, sem

desfavorecê-la, o autor compreende-a como um produto fundamental e tardio do desenvolvimento do *ser* material. De acordo com essa visão marxista, Lukács ressalta com base numa concepção filosófica evolutiva materialista que:

[...]Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não – como se supõe a partir das supracitadas visões irrealistas – que ela é carente de força (LUKÁCS, 1978, p. 3).

Nesse sentido, é possível compreender a importância da consciência, do movimento consciente dos seres, como um dos elementos fundamentais na dimensão ontológica do trabalho enquanto estruturação da existência humana. Ainda, conforme o mesmo autor:

Talvez surpreenda o fato de que, exatamente na delimitação materialista entre o ser da natureza orgânica e o ser social, seja atribuído à consciência um papel tão decisivo. Porém, não se deve esquecer que os complexos problemáticos aqui emergentes (cujo tipo mais alto é o da liberdade e da necessidade) só conseguem adquirir um verdadeiro sentido quando se atribui – e precisamente no plano ontológico – um papel ativo à consciência. Nos casos em que a consciência não se tornou um poder ontológico efetivo, essa oposição jamais pôde ter lugar. Em troca, quando a consciência possui objetivamente esse papel, ela não pode deixar de ter um peso na solução de tais oposições. (LUKÁCS, 1978, p. 5).

Quando Marx expõe o processo de trabalho e o processo de valorização, ao se referir ao trabalho como intercâmbio com a natureza, salienta que além de suas próprias forças, homens e mulheres se apropriam da matéria natural e a tornam útil à sua própria vida. Atuando, desse modo, conscientemente sobre os elementos internos e os externos a eles, modificam a si próprios e à natureza. Neste ato,

[...] não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...] (MARX, 2013, p. 32).

Com isso, é possível destacar que o processo de trabalho é o conjunto do movimento entre a atividade orientada a um fim, o próprio trabalho, seu objeto (matéria-prima experimentada/modificada pelo trabalho) e seus meios (aquilo que fica entre o trabalhador e o objeto e serve-lhe como auxílio), comuns em qualquer forma social.

Inclusive, a ação da consciência é ressaltada, sobretudo, pelo momento anterior da fabricação de produtos, uma vez que ao final do processo de trabalho se obtém um resultado que de antemão já existia, de forma idealizada, na representação do trabalhador. Não sendo ela determinante do ser, é através dela que o ser social se organiza no sentido de dar respostas às

suas demandas históricas. “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p.47).

No desenvolvimento da história, homens e mulheres se tornaram capazes de criar/recriar sua própria existência pelo ato consciente do trabalho, desenvolvendo a capacidade de projetar, elaborar alternativas e tomar decisões – tornando-se seres capazes de dar respostas. Para Lukács (1978, p. 05) “com efeito, é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de respostas ao carecimento que a provoca”. Decorre então a perspectiva do trabalho assumir uma condição necessária e especificamente humana, constituindo-a uma espécie distinta dos animais e, além disso, sujeita às transformações nos diferentes modos sociais de produção.

Nesse viés, Frigotto (2005) afirma que deve-se considerar o humano em sua *tripla dimensão*: individualidade, natureza e ser social, de modo que “a individualidade que possuímos e a natureza que desenvolvemos [...] estão subordinadas ou resultam de determinadas relações sociais que os seres humanos assumem historicamente” (GRAMSCI, 1978; FROMM, 1979 *apud* FRIGOTTO, 2005, p. 13).

No sentido ontológico, o trabalho produz todas as dimensões da vida humana, pois “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (KOSIK, 1986, p.180 *apud* FRIGOTTO, 2008, p. 259). Por/pelo trabalho desenvolvemos nossa capacidade de responder às questões biológicas da existência e, “concomitantemente, porém, responder às necessidades de vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (FRIGOTTO, 2008, p. 259).

Dadas as demandas e condições históricas, assumem suas especificidades no tempo e no espaço, num processo inseparável entre o mundo da necessidade e da liberdade:

[...] A primeira diz respeito a um quanto de dispêndio de tempo e de energia física e mental do ser humano, mediado por seu poder inventivo de novas técnicas e saltos qualitativos tecnológicos, para responder às necessidades básicas de sua reprodução biológica e preservação da vida num determinado tempo histórico. A segunda é definida pelo trabalho na sua dimensão de possibilidade de dilatar as capacidades e qualidades mais especificamente humanas com o fim em si mesmas (MANACORDA, 1964; 1991 *apud* FRIGOTTO, 2008, p. 259).

O trabalho humano, em relação à esfera da necessidade, “ao mesmo tempo, a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade” (KOSIK, 1986, p.188 *apud* FRIGOTTO, 2008, p. 260). Distinguindo-se dos demais animais, pelo processo do trabalho produzem seus meios de vida e, ao fazer isso, acabam por produzir também sua própria vida material, desenvolvendo os aspectos culturais e simbólicos e, inclusive, suas distintas formas de sociabilidade.



Dessa maneira, além da reprodução física, a forma determinada de suas atividades, de seu modo de vida, estão relacionadas – e, com o aumento da população, condicionadas – ao *que* e ao *como* os indivíduos produzem, também, ao *intercâmbio* entre estes próprios indivíduos, ou seja, as condições materiais de sua produção (MARX; 2013). Daí, a centralidade do debate e apreensão de modo mais amplo sobre o trabalho e, a partir disso, como práxis que possibilita a nós – seres humanos – re/criarmos nossa existência diante dos diferentes modos de produção.

Seguindo essa premissa, o trabalho como categoria fundante do ser humano, ser social, produtor de *valor de uso*, possui duas centralidades: a primeira diz respeito à necessidade de extrair da natureza o que for necessário à sua sobrevivência; e, em decorrência desta constatação, a outra centralidade que o trabalho assume é o *princípio educativo*, que diz respeito ao “caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (CIAVATTA, 2008, 408).

Esta compreensão da relação trabalho-educação, que parte do trabalho como princípio educativo não deve ser reduzido a uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas considerado como um princípio ético-político, sendo ao mesmo tempo *dever e direito* dos seres humanos:

Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2008, p. 261).

Essa perspectiva se materializa na formação das novas gerações, que devem apreender que é pelo trabalho que os seres humanos produzem sua existência, constituindo-se esse como práxis na construção do ser social. Nesse sentido, Saviani (2007) expõe e ressalta os fundamentos históricos-ontológicos da relação trabalho-educação da seguinte forma:

[...]Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (p. 154).

Assim, as origens da educação estão junto ao desenvolvimento histórico da humanidade. Isto é, é desde a fase inicial/comunal em que homens e mulheres atuavam sobre a natureza de forma coletiva e apropriavam-se comumente dos meios necessários à existência que “a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto. O ato

de viver era o ato de se formar *homem/mulher*, de se educar” (SAVIANI, 2013, p. 81, grifo nosso).

É possível compreender que no processo de produção da existência, os sujeitos produzem bens materiais para sua subsistência através de movimentos cada vez mais complexos, aspectos que configuram a categoria do trabalho material. Para tais movimentos, precisam antecipar mentalmente suas ações, assim realizam representações dos objetos e desenvolvem o conhecimento sobre o mundo real, os valores, os símbolos, ou seja, constituem outra categoria de produção – o trabalho não-material. Essa produção de ideias, conceitos, habilidades e outros configuram a produção do saberes relacionados à natureza, à cultura, isto é, à própria humanidade. Segundo essa perspectiva, a educação refere-se tanto ao reconhecimento dos aspectos culturais necessários para a garantia do desenvolvimento dos seres humanos, quanto pelo aprimoramento de modos de assimilação e construção da sua humanidade (SAVIANI, 2013).

Expostas a natureza e a especificidade da educação, torna-se importante distinguir a última para não reduzi-la à sua forma escolar. A primeira, tal qual foi acima apresentada e conceituada, identifica-se junto ao trabalho e suas origens percebidas nos processos históricos e sociais do chamado comunismo primitivo. Já a segunda tem seu surgimento possibilitado a partir da propriedade privada, quando inaugura-se a classe dos proprietários, aqueles que tendo se apropriado da terra e dos meios de produção obrigam os demais a trabalhar para si e para eles.

Assim, as origens da expressão escola dizem respeito, inicialmente, à “classe ociosa”, a partir dos modos de produção escravista e feudal, que era complementar, secundarizada e dependente da não escolar. A forma escolar torna dominante a compreensão da educação apenas com o surgimento da sociedade capitalista e o conjunto de suas novas exigências, como veremos em subitem próprio<sup>5</sup>.

Retomando a duplicidade do caráter do trabalho humano, após ter exposto os elementos de sua dimensão ontológica, faz-se relevante demonstrar também a lógica destrutiva que ele assume quando é separado do trabalhador e transferido a outrem, alienado. Nas sociedades antigas, escravistas e feudais, como nas modernas e contemporâneas capitalistas, o trabalho humano ganhou um caráter contraditório e ambivalente.

De forma geral, no modo de produção capitalista, cuja lógica é a busca incansável por lucro, através da produção e transformação de tudo em mercadoria e, por conseguinte, a

---

<sup>5</sup> Essa discussão será aprofundada no subitem 1.1.2 Interfaces da educação escolar no/do modo de produção capitalista: pedagogias, sujeitos, limites e possibilidades.

autorreprodução de capital, o empregador – dono dos meios de produção – apropria-se do tempo de trabalho do trabalhador – aquele desprovido dos meios de produção – que vende sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência. Nesse processo, sua força de trabalho torna-se ela mesma uma mercadoria, bem como o produto do seu trabalho é alienado dele que o produziu.

Em Marx, evidencia-se que é a mercadoria a força de trabalho que gera valor, pois o autor demonstra que o trabalhador emprega uma parte do seu dia de trabalho para garantir o seu sustento – *trabalho necessário* – e, na outra parte, produz gratuitamente para o seu empregador – *trabalho excedente* –, que gera “mais-valia”. Este é o cerne do processo da mais-valia: o capitalista vai ao mercado e faz um investimento ao comprar a mercadoria-força-de-trabalho por um período – por isto, paga um *salário* ao trabalhador. Contudo, neste tempo comprado, o trabalhador produz muito além do que foi investido pelo empregador. Esta é a fonte de riqueza para a classe dos capitalistas (MARX, 2008a).

No capitalismo e suas diferentes formas de organização das relações de produção e de sociabilidade, o trabalho humano tem adquirido condições que transformam seu caráter. Para os trabalhadores, aqueles que não possuem os meios e instrumentos de produção, o trabalho é reduzido à força de trabalho, e esta se vê transformada numa mercadoria que os capitalistas compram e gerenciam conforme seus interesses.

Nesse modo, o trabalho torna-se uma ação destrutiva e assoladora da vida dos trabalhadores. Mesmo no século XXI, são noticiados locais com condições de trabalho análogas às de escravo, altos índices de trabalho infanto-juvenil, entre outras questões relacionadas ao trabalho – formal e/ou informal – que precarizam e assolam a vida dos trabalhadores. Recentemente, o Brasil estreou na lista dos 10 piores países para a classe trabalhadora, de acordo com o Índice Global de Direitos de 2019<sup>6</sup>.

Resguardado o modo primitivo, nos demais modos sempre foi possível observar a cisão entre aqueles que possuíam os meios e instrumentos de produção e aqueles que não os possuíam, os quais “em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito” (MARX; ENGELS, 2010, p.40).

Nesse último sentido, segundo os autores, encontra-se anunciado que a contradição entre as relações de produção e as forças produtivas em determinados momentos históricos

---

<sup>6</sup>O Índice Global dos Direitos 2019, divulgado na 108ª Conferência Internacional do Trabalho. <https://www.ituc-csi.org/IMG/pdf/2019-06-ituc-global-rights-index-2019-report-en-2.pdf>.

altera as sociedades em sua relação homem-natureza e, com isso, o desenvolvimento dos modos sociais de produção<sup>7</sup>:

[...] Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais do que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura [...] (MARX, 2008a, p. 46-47).

Em suma, as contradições no centro de cada momento histórico revelam interesses incompatíveis entre grupos, por sua vez, também incompatíveis (classes sociais). Tais contradições são expressas a partir das relações de produção, que têm por base a propriedade dos meios e instrumentos de produção (propriedade privada), que geram, além das classes sociais, também o conflito de interesses antagônicos entre elas (luta de classes).

Marx e Engels, na ocasião do Manifesto Comunista de 1848, entre outras afirmações, comprovam que a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes. Assim, longe de parecerem lineares ou concedidas, as transformações ocorridas entre os diferentes modos de produção são a materialização dos processos evolutivos, sociais, políticos e econômicos da história. Ou seja, estes processos, além de não serem movimentos mecânicos ou simples, foram possíveis, também, pelas condições materiais, pela tomada de consciência dos sujeitos e pelo conflito constante da luta entre as classes sociais.

No Prefácio do livro *Contribuição à crítica da economia política* (1859), a partir da revisão crítica da *Filosofia do Direito* de Hegel, Marx (2008a, p. 47) conclui que as “relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações, ao contrário, têm suas raízes nas condições materiais da existência, em suas totalidades”. Além disso, também concluiu que a “anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política.”

Desta forma, o autor irá afirmar-se na necessidade de estudar a estrutura da sociedade burguesa, como destaca a seguir:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008a, p.47).

---

<sup>7</sup> Primitivo, Escravista, Feudal, Capitalista e o Estado Operário. Este último, ver em “A Revolução Traída”, Leon Trotsky (2005).

Então, com base na concepção marxista, que dialeticamente revela que apesar de homens e mulheres não escolherem o conjunto das forças produtivas pelas quais produzem sua existência, também afirma que são estes – em seu conjunto enquanto classe – sujeitos históricos de seu tempo. Buscamos analisar as complexas relações de produção e sociabilidade ao longo da história e, para tal, alicerçamos-nos na afirmação da centralidade do trabalho, através de uma compreensão ampla, materialista, histórica e dialética, com a tarefa de analisar a realidade atual afim de transformá-la.

Por fim, nessa perspectiva, a seguir percorremos os processos históricos e sociais ocasionados pela disputa permanente entre capital-trabalho, com o intuito de estudar os reflexos e as mudanças sociais decorrentes da luta de classes e, também, explorar as contradições e possibilidades de transformação histórica.

### **1.1.1 Capital e trabalho: processos e transformações**

De forma breve, retomamos os processos históricos para estudar o surgimento da sociedade burguesa capitalista bem como suas transformações, ambos decorrentes e materializados nos diferentes modelos de produção e de sociabilidade, impressos ao longo do seu desenvolvimento. Com isso, também, analisaremos as crises que se originam do interior da própria lógica do Capital, a fim de compreender o tempo histórico desta pesquisa e suas possíveis tarefas.

Antes de tudo, é possível observar que o capitalismo se desenvolve no interior e a partir do modo de produção feudal. A evolução das forças produtivas, a substituição do artesanato pela manufatura, as demandas da agricultura e da pecuária, entre outros elementos, confrontam-se com o modo de produção feudal. A relação de exploração entre senhores e servos não dava mais conta de responder às questões econômicas: era necessário afastar os servos da terra para serem explorados pela manufatura e, também, havia a necessidade de romper com a localidade dos feudos, tornando maior a abrangência do mercado mundial.

Marx (2008b) chamou de *acumulação primitiva* o estágio anterior à acumulação capitalista, em que houve um processo violento de expropriação dos meios materiais e que separou o produtor dos meios de produção. Com isso, “conquistaram o campo para agricultura capitalista, incorporando as terras ao capital e propiciaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direito” (p. 847).

Para o sistema capitalista, era necessário que houvesse uma divisão entre os trabalhadores e a propriedade do meio em que realizam seu trabalho. A população camponesa, proprietária das terras de onde extraíam seu trabalho, sofreu com a expropriação das terras, a migração para as cidades, as leis e a violência do Estado.

O novo sistema fundamentou-se nos burgueses e na modernidade, configurando-se na centralização dos meios de produção para poucos enquanto para os demais, que eram a imensa maioria, restava apenas a venda da sua força de trabalho. Do interior do feudalismo surgem as novas relações de produção e, com elas, novas classes desiguais: a burguesia e o proletariado. Como afirmam Marx e Engels (2010, p. 27):

Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletários compreende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que, privados de meios de produção próprios, se veem obrigados a vender sua força de trabalho para poder existir.

Este sistema expandiu-se em escala mundial como forma de desenvolvimento social e econômico e, mesmo após as experiências do leste europeu, da América Central e da Ásia, pode-se dizer que, atualmente, o capital submete todo mundo à sua lógica. Frigotto (2005, p. 16) afirma que desde o século XVIII, em quase todas as sociedades, o trabalho vem sendo regulado pelas relações sociais capitalistas.

O modo de produção capitalista significou uma revolução gigantesca no sentido da produção e, conseqüentemente, em todos os aspectos da vida social. A burguesia exerceu um papel que revolucionou drasticamente a vida e a sociedade, à medida que “afogou os êxtases mais celestiais do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimento filistino, nas águas glaciais do cálculo egoísta [...] e converteu o médico, o advogado, o sacerdote, o poeta, o homem da ciência em seus outros tantos assalariados” (MARX; ENGELS, 2010).

Historicamente, o capitalismo tem por base a acumulação de capital através da propriedade privada dos meios e dos instrumentos de produção, o lucro sobre a exploração do trabalho e a autorreprodução de capital. Em vista disso, subjugou o valor de uso ao valor de troca das mercadorias, afastando a produção para atender às necessidades humanas. Nessa perspectiva:

[...] Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixaram de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valores de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. Por isso, era preciso abolir a escravidão. Os trabalhadores, eles mesmos, tornam-se uma mercadoria. Uma mercadoria especialíssima, pois é a única capaz de incorporar um valor maior às demais mercadorias que coletivamente produz (FRIGOTTO, 2005, p. 16-17).

Como vimos anteriormente, a concentração dos meios e instrumentos de produção em poucas mãos, forja que a imensa maioria de trabalhadores sujeite-se a vender a sua força de trabalho a qualquer custo, tornando-a uma mercadoria. O trabalho assalariado passa a ser um fator central da acumulação capitalista à medida que, durante o tempo de trabalho comprado pelo empregador, o trabalhador produz para pagar além desse equivalente e multiplica o investimento inicial feito pelo empregador. Ou seja, seu salário equivale à metade daquilo que o trabalhador produz, enquanto a outra parte gera mais-valia.

Nesse movimento de apropriação e exploração do trabalhador aliena-se o trabalho por ele produzido. A alienação significou ao trabalhador perder o controle do processo de produção e do produto fruto do seu trabalho. Esse processo de alienação, no capitalismo, é legalmente reconhecido no contrato de trabalho e faz com que o salário que o trabalhador recebe seja apenas uma parte dos bens ou serviços que produziu ao longo de sua jornada de trabalho, enquanto a outra parte é alienada a outrem.

A clássica obra de Adam Smith (1776) “Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações”, foi considerada como uma teoria pioneira, tornando-se base intelectual do pensamento moderno e amplamente reconhecida e reputada para o desenvolvimento do capitalismo, no sentido do livre comércio e da expansão econômica.

Entre outras importâncias, suas elaborações serviram como base para legitimar a iniciativa privada e a livre concorrência do mercado – origem do liberalismo econômico –, que impulsionaria o preço das mercadorias e da produção e as inovações tecnológicas, inclusive sem a necessidade de intervenção do Estado. O autor desenvolveu, ainda, a teoria do valor-trabalho, indicando através desta que a riqueza depende da produtividade do trabalho e é impulsionada pela complexificação da divisão do trabalho.

Com isso, também, incentivou a ideia de separação entre teoria e prática, quando teoriza sobre as questões de concepção e execução. Nesse sentido e em termos gerais, segundo o autor, o aumento da produtividade decorre a partir de três causas: a) maior destreza do trabalhador por se dedicar a um fragmento do processo de trabalho; b) menor tempo por não passar de uma operação à outra; e c) a invenção das máquinas, que facilitam o trabalho e reduzem o tempo e a quantidade de trabalhadores para o desenvolverem (SMITH, 1978 apud KUENZER, 2009, p. 27).

A partir destas contribuições de Adam Smith sobre a divisão do trabalho e a cisão teoria e prática, combinadas às de James Mill (1826) acerca dos estudos do tempo e do movimento, evidencia-se a aliança da fragmentação do trabalho à heterogestão. Partindo dessas

premissas, retrata-se as origens da determinação por parte dos especialistas sobre as ações dos trabalhadores, o que significou que estes passaram a ter, além do produto que produziam, também seus próprios movimentos, determinados de forma externa a eles. Decorre daí a expropriação dos seus saberes sobre o trabalho e a acentuação da alienação, aspectos que exigiram cada vez menos qualificação e formação dos trabalhadores (KUENZER, 2009, p. 28).

Acácia Kuenzer, em sua pesquisa sobre a heterogestão na organização do trabalho no modo de produção capitalista no livro “Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador” (2009, p. 25), aponta que “é fruto tardio do racionalismo”, pois institucionalizou-se definitivamente apenas no final do século XIX e início do XX, ainda que já houvesse elaborações no século anterior. No entanto, só poderia tornar-se aplicável com o surgimento das novas relações de produção advindas com a maquinaria.

Relacionado a isto, no contexto da Primeira Revolução Industrial, inicialmente na Inglaterra, observamos que, com a introdução da energia a vapor e das máquinas-ferramentas, transformam-se de modo significativo as relações sociais e de produção. Ainda mais no decorrer do desenvolvimento do modo de produção capitalista mundial – e das consecutivas revoluções industriais –, cada nova demanda do sistema trouxe consigo uma nova demanda de organização do trabalho e de sociedade.

À vista disso, os acontecimentos históricos decorrentes do desenvolvimento global do capital, seja através das guerras, das revoluções, dos acordos e das lutas, produzem reflexos em todas as áreas e dimensões da vida dos trabalhadores, inclusive de formas diferentes em cada determinado país.

Nesse sentido, os variados mecanismos, técnicas e estratégias para aumentar a produtividade ou superar as crises globais, sempre estiveram aliados a teorias organizacionais, as quais gerenciaram desde relações de produção às de sociabilidade. Embora tivessem diferenças, o que sempre se manteve comum a elas foi a lógica de apropriação da mais-valia e, conseqüentemente, a autorreprodução de capital, ambas através da super/exploração da força de trabalho de homens, mulheres e, inclusive, crianças, todas intensificadas conforme o grupo social, gênero e raça.

Em meados do século XIX, a partir das demandas de expansão da atividade industrial para outros países da Europa, em seguida, a concorrência comercial e o acirramento entre os países imperialistas compõe uma parte do conjunto de elementos que originam a Segunda Revolução Industrial. Nesta, observam-se a inovação de fontes de energia, sobretudo o petróleo e a utilização da energia elétrica. Além disso, há avanços na indústria dos transportes e da



comunicação. A representatividade industrial foi o setor automobilístico desenvolvido nos Estados Unidos, elemento que tencionou ainda mais a disputa entre EUA, Europa e Japão.

No entanto, no bojo das transformações do século XX, ressaltamos que existem outros processos históricos além dos acontecimentos que estamos dispostas a analisar. Vamos apenas elencá-los, sem aprofundar neste trabalho. Portanto, apresentaremos por que são parte do conjunto de elementos fundamentais do desenvolvimento da sociedade capitalista, e por que servem como pano de fundo para nossa análise posterior.

Com isso, brevemente, citamos como anúncios: a) 1º e 2º Guerras Mundiais e a disputa pelo poder entre os países centrais; b) Guerra Fria, disputa ideológica entre EUA e a União Soviética, na luta pela dominação e/ou influência hegemônica dos seus sistemas socioeconômicos; c) Crise de 1929 e, em decorrência desta, o *keynesianismo*<sup>8</sup>; d) Fim da URSS; e) Sistema monetário de Bretton Woods<sup>9</sup> (1944-1971) e a institucionalização da hegemonia dos EUA no pós-guerra, ainda, no qual foram criados o FMI<sup>10</sup> e o BIRD/BM<sup>11</sup>; f) Boom Econômico<sup>12</sup>; g) Construção da União Europeia; h) Crise do Petróleo; i) Queda do muro de Berlim (1989); e j) Crise financeira de 2008/2009 – crise da hegemonia dos EUA e seus reflexos nos países da periferia – que desenvolveremos mais adiante.

Exposto isto, como plano histórico-mundial, a seguir nos interessa analisar alguns dos processos e das transformações que emergiram, condicionaram e, atualmente, seguem interferindo no desenvolvimento histórico. Portanto, compreendendo o capitalismo como um modo mundial, suas mutações orgânicas são refletidas no conjunto dos países do globo.

---

<sup>8</sup> Teoria econômica, inspirada no britânico John M. Keynes (1883-1946), que consistia num conjunto de medidas que tinham o objetivo de reduzir os efeitos da depressão econômica de 1929. O *keynesianismo* defendia, dentro dos parâmetros do mercado livre capitalista, uma política de participação ativa do Estado para corrigir desequilíbrios do sistema, garantindo o emprego e mantendo a inflação.

<sup>9</sup> Conferência realizada na cidade de Bretton Woods (EUA), onde foram estabelecidas as novas bases de funcionamento do capitalismo no período pós-guerra. Nessa ocasião, a derrota da Alemanha já era evidente. Com isso, o espaço que se abriria possibilitaria a hegemonia econômica, política e militar do EUA.

<sup>10</sup> Fundo Monetário Internacional, cujo objetivo formal é garantir estabilidade monetária aos países membros, mas acabou desenvolvendo-se como um instrumento de domínio do capital, impondo políticas econômicas aos países e, também, criando reformas neoliberais e controlando sua aplicação nas semicolônias e/ou submetrópoles.

<sup>11</sup> Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Fomento – BIRD). O BM foi o primeiro a financiar obras de reconstrução dos países destruídos pela guerra e, depois, impulsionar as obras públicas de infraestrutura nos outros países. Adiante, como vimos, tornou-se responsável pelo padrão das políticas públicas e programas sociais compensatórios.

<sup>12</sup> O chamado boom econômico do pós-guerra é o resultado de uma série de fatores, em especial, da hegemonia do imperialismo norte-americano; da emissão de dólar; bons índices de crescimento econômico; taxas de lucro satisfatórias; Entre outros aspectos, a queima de capitais de 1929 e da 2ª Guerra, também, pelo desenvolvimento de novos ramos econômicos – petroquímica e eletrônica.

Nesse sentido, conforme as demandas econômicas, políticas e ideológicas dos países capitalistas do centro, bem como as exigências trazidas pela expansão do sistema e suas decorrentes reações na luta de classes, observamos que essa combinação forjou distintos modelos de produção e acumulação – todos com o objetivo de amparar e garantir a continuidade do capital e de suas premissas fundamentais. São estes modelos produtivos: o taylorismo, o fordismo e o toyotismo, ambos reconhecidos por abranger desde as relações de produção às sociais, propondo teorias organizacionais dialeticamente integradas.

As chamadas reestruturações produtivas do século XX caracterizaram-se pela necessidade de renovação do capitalismo para superação de suas crises e, também, emergiram dos contextos das guerras mundiais, diante das revoluções em vários países, das industriais, advindas da necessidade de inovação tecnológica, etc. Estes e outros aspectos deram espaço para que diferentes modelos de produção e acumulação se desenvolvessem e universalizassem, contudo, todos baseados em técnicas de expropriação, gerência, racionalização e controle do trabalho.

Assim, tais modelos, além do controle do processo de trabalho, seguindo a dinâmica destrutiva de acumulação de capital, cumpriram a tarefa concorrente de impor uma forma de sociabilidade que naturalizasse e reafirmasse a exploração dos trabalhadores e, com isso, acalmasse os conflitos de classe. Nesse movimento originam-se as escolas da chamada Teoria Geral da Administração. Essas escolas de gerenciamento do trabalho foram surgindo para aperfeiçoar e reafirmar formas tradicionais de organização, sendo expressões destas a Escola Clássica e a Escola de Relações Humanas.

Entre os fundadores de algumas das principais expressões teóricas da Escola Clássica estão Taylor e Fayol, ambos motivados e comprometidos com o aperfeiçoamento da acumulação de capital. Fayol (França, 1841-1925) traz no eixo de sua teoria o estabelecimento do processo administrativo, da cisão entre administração e execução, complementando a teoria taylorista.

Taylor (EUA, 1856-1915) institucionaliza a heterogestão e refina a exploração do trabalho pelo capital. Sua teoria configurou-se num sistema fechado, mecânico e previsível cuja principal característica era a decomposição da produção, de modo que o trabalhador não precisasse ter conhecimento sobre o conjunto do produto, bastando apenas executar sua tarefa individual. O engenheiro acresceu à fragmentação do trabalho a divisão entre as funções de gerência e trabalhador, implementando hierarquia, especialização, autoridade, etc. Inclusive decorre desta teoria a noção científica de prescrição técnica dos gestores para os trabalhadores, fundamentada na apropriação do conhecimento sobre o trabalho dos próprios operários.

Dialogando com a Escola Clássica, Ford (EUA, 1863-1947), também aperfeiçoou a linha de montagem, mecanizou a esteira e padronizou a produção *em série*. Em conjunto com alguns dos métodos tayloristas, deu início a um novo ciclo de acumulação e expansão capitalista. Sobretudo, incentivando com a produção e o consumo *em massa*. Distinto dos anteriores, propôs o pagamento de salários mais altos para que os trabalhadores pudessem dar conta do novo ritmo de produção.

O fordismo só universalizou-se, junto ao taylorismo e ao *keynesianismo*<sup>13</sup>, no período após a 2ª Guerra, quando expressava-se um possível desequilíbrio futuro do mercado e, com isso, a abertura de um novo ciclo de expansão. A combinação destes modelos, o apoio do Estado e também os processos de luta social possibilitaram alguns direitos sociais, fator que amenizou momentaneamente a disputa capital-trabalho.

De acordo com os estudos de Batista (2014), se comparadas as técnicas de gerenciamento do trabalho na chamada produção em massa de Ford e Taylor, “pode-se afirmar que a separação entre execução e planejamento, fragmentação e tempo controlado do trabalho se mantêm no método de Taylor”. Contudo, de modo paralelo, “o gerenciamento da produção fordista parece mais sofisticado, considerando-se o valor dado à dimensão subjetiva do trabalho e do trabalhador e à redução dos níveis hierárquicos” (p. 25).

No entanto, os bons índices econômicos e as satisfatórias taxas de lucro dos países capitalistas do final de 1960 foram substituídos por uma nova crise do sistema capitalista. A crise da década 1970 expressou-se no aumento do barril do petróleo e, conseqüentemente, na queda das reservas e da produção dos EUA, bem como no conflito bélico árabe-israelense e na exigência de maior participação na renda petrolífera por parte dos países da OPEP<sup>14</sup>.

Após o ápice da crise do capital em 1970, em busca de recompor a taxa de lucro, implica-se uma nova reestruturação produtiva. Segundo Batista (2014), já a partir de 1950 existem pesquisas sobre uma nova reestruturação produtiva. Tais estudos evidenciavam, inclusive, aspectos que seriam aprimorados e oportunamente sistematizados pelo próximo modelo de produção que já estava se desenvolvendo. Dessa maneira, a autora buscou expor o que chamou de “processualidade orgânica entre estes três métodos e a dialética da reestruturação produtiva” (p. 27).

---

<sup>13</sup>John Maynard Keynes (Reino Unido, 1883 – 1946), economista, estudioso e fundador da teoria da macroeconomia moderna. Sua influência teórica foi base para o chamado *keynesianismo* e suas demais escolas.

<sup>14</sup> Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), fundada em 1960 com o objetivo de centralizar e elaborar políticas sobre produção e venda do petróleo dos países integrantes.

Dessa vez, o toyotismo – que estava ganhando força e se desenvolvendo ao longo das últimas décadas –, universaliza-se como novo modelo de produção, obviamente, sob a premissa de ampliação da exploração da classe trabalhadora. O salto qualitativo após a 2ª Guerra combina os conhecimentos e avanços da tecnologia com a indústria, inserindo no mercado a cibernética, a informática e a robótica – elementos da chamada 3ª Revolução Industrial.

O modelo de produção *toyotista, japonês, flexível e/ou nipônico* foi inspirado em três engenheiros – Taiichi Ohno (1912-1990), Shigeo Shingo (1909-1990) e Eiji Toyoda (1913-2013) – e desenvolvido nas fábricas da Toyota (Japão) entre 1948 e 1975 também em decorrência do pós-guerra, frente a um país destruído, com dificuldade de importar matéria-prima, e à necessidade de fabricar com o menor custo possível.

Entretanto, o modelo toyotista, mesmo com importantes diferenças em relação aos modelos norte-americanos, desenvolveu-se com base em alguns aspectos de suas teorias, ora descartando-as, aprimorando-as ou reinventando-as. À exemplo, alterou o modelo rígido e hierárquico fordista sobre a relação entre patrões e trabalhadores, massificando as ideias de colaboração, empreendedorismo, horizontalidade, etc.; reorganizou a indústria, reconstruiu a linha de montagem e reduziu os custos da produção.

Baseado no “*just-in-time e na automação com um toque humano*”, incentivou o trabalho em equipe, os círculos de controle da qualidade, da multifuncionalidade, da flexibilização e do estímulo aos trabalhadores. Uniu-se às Escolas Comportamentais e, convenientemente, também aderiu algumas teorias e técnicas da Escola Clássica da Administração (BATISTA, 2009, p. 29, grifo da autora).

Assim, superando os modelos anteriores, o novo padrão de acumulação com o objetivo de responder às múltiplas demandas de um mercado segmentado, inovou por eliminar o desperdício, potencializar a tecnologia e flexibilizar as relações de produção. Isto significou uma nova organização do trabalho. Além disso, segundo Harvey (2005, p. 122-123):

[...] A forte onda de financialização, domínio pelo capital financeiro, que se estabeleceu a partir de 1973 foi em tudo espetacular por seu estilo especulativo e predatório. [...] Tal como no passado, o poder do Estado é com frequência usado para impor esses processos mesmo contrariando a vontade popular. A regressão dos estatutos regulatórios destinados a proteger o trabalho e o ambiente da degradação tem envolvido a perda de direitos. A devolução de direitos comuns de propriedade obtidos graças a anos de dura luta de classes (o direito a uma aposentadoria paga pelo Estado, ao bem-estar social, a um sistema nacional de cuidados médicos) ao domínio privado tem sido uma das mais flagrantes políticas de espoliação implantadas em nome da ortodoxia neoliberal.

O capital avança na retirada dos direitos conquistados ao mesmo tempo em que incentiva a desregulamentação das relações de trabalho ao flexibilizar as relações de produção. Conforme o autor, o capital *acumula por despossessão* (HARVEY, 2005).

Em síntese, Fonseca (2010) afirma que:

A crise do capital impõe nova (re)estruturação produtiva, a produção toyotista de formato flexível, em contraposição à rigidez do fordismo-taylorismo; financeirização internacional e reajustamento político, social e cultural acompanham a emergência da nova racionalidade tecnológica que, associada à ideologia neoliberal, compõe os alicerces estruturais do novo padrão de acumulação. A expressão flexível envolveu processos de trabalho, mercados, produtos e padrões de consumo; fortaleceu desigualdades existentes no padrão de desenvolvimento entre setores e entre regiões, potencializou o setor de serviços. Flexíveis também se tornam as relações de trabalho, em detrimento da regulação existente (FONSECA, 2010, p. 142).

O processo de flexibilização do trabalho expressa-se e amplia-se através dos “trabalhos terceirizados, informais, autônomos, contrato de zero horas, ‘uberização’ do trabalho. Os direitos sendo retirados e o capital com uma nova forma de acumular, ‘roubando conquistas’ por despossessão – espoliação do fundo público (HARVEY, 2004)” (MENEGHEL; FONSECA, 2017, p. 152, grifos das autoras).

Os aspectos acima citados contribuem para a análise sobre a intensificação e a exploração do conjunto da classe trabalhadora, bem como apontam o enfraquecimento dos direitos conquistados. A combinação deste modelo de produção junto à ideologia neoliberal, com o objetivo de superar as crises do capitalismo, serviu/serve para negar a existência das classes sociais e suas premissas antagônicas. Nesse sentido, também, expõe o Estado assumindo a ideologia neoliberal e agindo para atender às necessidades locais e internacionais de desenvolvimento do capital.

Este “neoliberalismo” é o pensamento liberal do período do pós-guerra. Surgiu com o objetivo de resolver o conflito entre o liberalismo clássico e a economia planificada, dadas as concepções distintas sobre o papel do Estado e, sobretudo, da sociedade. Aprofundou-se, mais adiante, frente à crise do petróleo e da inflação, associadas à queda do muro de Berlim e o socialismo real. Entretanto, em diferentes períodos, o neoliberalismo afirmou-se como uma saída teórica e política para o desenvolvimento do capital.

Sendo assim, os movimentos da economia global alteraram o funcionamento do Estado, ora opondo-se centralmente a sua intervenção, ora exigindo a ampliação das suas atribuições. Diferente da década de 1940, a partir da crise da década de 1970, junto ao novo modo de acumulação, exige-se um Estado novo, ágil e eficiente, que interfira de maneira limitada, mas estratégica. Através da reconfiguração do projeto neoliberal, propõem-se a

implementação de um conjunto de reformas administrativas e gerenciais para condicionar a atuação do Estado, em especial, ao atendimento das necessidades sociais básicas.

De acordo com Rizzotto (2008), as mudanças decorrentes deste projeto, apresentam intensidades diferentes nos países:

Nesse aspecto, a ofensiva às políticas sociais foi linear, atingindo tanto os países que conseguiram construir um Estado de Bem-Estar-Social como os países periféricos que só conseguiram realizar um esboço de proteção social aos seus cidadãos. Contudo, a forma de assimilação e os resultados foram distintos em um e noutro contexto, com maior desmonte dos sistemas de proteção social nos países periféricos, tanto pela fragilidade desses sistemas como pela pouca capacidade de resistência dos segmentos afetados[...] (RIZZOTTO, 2008, p. 278).

Nos países da periferia do capital, as políticas macroeconômicas – a partir do Consenso de Washington<sup>15</sup> – foram instruídas no sentido de implementar reformas, no sentido de: “desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, no equilíbrio das contas públicas, na privatização das empresas estatais, na flexibilização das formas de vínculo entre capital e trabalho e no estabelecimento de uma taxa cambial realista” (RIZZOTTO, 2008, p. 277). Portanto, concretizam-se políticas que intensificam a precarização e a exploração dos países da periferia em prol dos países centrais. Em comum ao conjunto de suas mutações está a busca incansável por manter a lógica do capital e amenizar a disputa capital-trabalho.

Partes *desiguais e combinadas* de um mesmo processo, de acordo com Trotsky (1994): “toda crise econômica séria do capitalismo contemporâneo é uma crise internacional, e só pode ser compreendida a partir de um enfoque internacional, ainda que as proporções da crise sejam diferentes em cada país” (p. 61-62). Deste modo, as crises, por terem abrangência mundial, requerem estratégias de reestruturação no mercado mundial. Logo, alguns países sairão mais fortes, outros derrotados e/ou mais fracos, seguindo a lógica do *desenvolvimento desigual e combinado* e recaindo sobre a classe trabalhadora, historicamente, os ônus deste processo. Contudo, estes processos implicam, inevitavelmente, no acirramento dos países periféricos em relação aos imperialistas.

Por um lado, há a necessidade do capital se consolidar de forma hegemônica no território global, o que Lenin (2007) expõe no livro “Imperialismo, fase superior do capitalismo”. Neste, o autor explica o imperialismo através do desenvolvimento de uma nova fase do capitalismo, que supera a livre concorrência e tem no monopólio e no capital financeiro suas principais bases econômicas. Em decorrência dessa substituição, há uma tendência de aumentar as desigualdades entre os países e, também, há a necessidade de exportação de capitais

---

<sup>15</sup> Encontro realizado em Washington/EUA, em 1989. Reuniu economistas e instituições financeiras como o BM e o FMI com o objetivo de realizar alinhamentos políticos sobre a macroeconomia dos países em desenvolvimento – periferia do Capital.

que impulsionam a chamada *partilha do mundo*, entre os capitalistas mais importantes. Para o autor:

Se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido (LENIN, 2007, p.143).

Ainda a partir desta definição, Boron atualiza o debate sobre o imperialismo perseguindo três novidades históricas, no intuito de explicitar o capitalismo atual, no que chamou de sua forma *inviável e insustentável*: a primeira novidade é a *hipertrofia* do sistema financeiro internacional; a segunda é o *papel central dos EUA* na estrutura do capitalismo; e, por último, os diferentes *instrumentos de dominação*, que ora se substituem, ora se complementam, como o FMI. Junto a isto, o autor destaca também o *imperialismo cultural*, que diz respeito ao campo da comunicação e da massificação de ideias e valores predefinidos (BORON, 2007, p. 510 – 512, grifos nossos).

Este momento do imperialismo e a hegemonia dos EUA, para Florestan Fernandes (2009), caracteriza uma mudança chamada pelo autor de *imperialismo total*, que diz respeito não mais à manifestação da concorrência nacional entre economias capitalistas avançadas, mas a uma luta destrutiva pela sobrevivência e pela supremacia do capitalismo em si, o que (inter)fere centralmente o desenvolvimento do conjunto de países da América Latina (FERNANDES, 2009, p. 30-31).

Novamente, de acordo com os estudos de Boron (2007), a partir desses elementos expressam-se os limites e o caráter das estratégias dos países imperialistas para os países da periferia. O autor aponta que:

Aos países da periferia, oprimidos pelo peso da dívida externa, são impostas políticas econômicas que realimentam ou reproduzem de maneira ampliada a primazia dos interesses norte-americanos sobre os demais membros do sistema internacional. O Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o BID, no caso da América Latina, têm um papel estratégico na implementação destas políticas, pressionando ora com brutalidade, ora com luva de pelica, a favor de políticas governamentais que facilitam o controle praticamente total das economias periféricas pelo capital imperialista, sobretudo norte-americano (BORON, 2007, p. 512).

Por outro lado, frente à realidade objetiva e subjetiva de vida da classe trabalhadora, dadas as condições cada vez mais precárias de garantirem sua existência, também emergem as revoltas e revoluções. O século XX foi marcado por experiências de luta e resistência contra a

intensiva do capitalismo. Com maior ou menor radicalidade, ocorrem processos de construção política e coletiva de uma nova forma social em vários países.

Nessa perspectiva, tendo em vista este cenário histórico e mundial, estudiosos tem apontando a crise atual, diferentemente das anteriores (*cíclicas*), como uma *crise estrutural do capital*. Um dos expoentes desta posição, o húngaro István Mészáros, persegue quatro aspectos particulares para se referir ao caráter da crise. São eles: 1) o caráter **universal** e não mais restrito a uma única esfera; 2) seu alcance é **global** e não mais restrito a um grupo de países; 3) sua escala de tempo é extensa e **permanente** e 4) ao contrário das crises cíclicas anteriores com seus grandes colapsos e/ou erupções, esta crise pode ser chamada de **rastejante**, pois não é possível saber o que/onde acontecerá no futuro como reflexo dessa crise (2011, p. 795-796, grifos nossos).

Dessa forma, torna-se possível observar uma crise abrangente, oscilante e latente, que possui diversos focos de tensionamento entre a superprodução, a superexploração e a resistência por parte dos trabalhadores – esta última, como consequência da dureza da realidade objetiva. Estes aspectos acima citados, ponderadamente, expressam um importante acirramento das contradições do sistema capitalista, com diferenças entre os países e em proporções internacionais.

Longe da defesa do capital ser a única forma de continuidade histórica, bem como, também não nos aproximando das teses da revolução imediata, ponderamos os processos e as transformações do desenvolvimento do capitalismo, a fim de buscar explorar seus limites e realizar uma leitura da atualidade. Com isso, de acordo com o contexto do capitalismo global e de suas estratégias em relação aos países da América Latina, analisamos o Brasil como um país de *capitalismo dependente*.

Conforme explica Florestan Fernandes (2009) esse conceito, em linhas gerais, refere-se a uma dependência que não acontece somente pela via da dominação externa, mas num movimento integrado entre o fortalecimento dos centros hegemônicos e a dependência dos países periféricos, num movimento dinâmico, em que eles dependem simultaneamente. Ou seja, “um que se impõe de fora para dentro e outro que se projeta de dentro para fora (FERNANDES, 2009, p. 58).

Francisco de Oliveira (2018), no livro “Brasil: uma biografia não autorizada”, realiza uma síntese da formação histórica do Brasil, a qual nos auxilia a compreender desde as origens da colonização até às questões atuais sociais, econômicas e políticas do país. Segundo o autor:

Nascemos, como todos os países da América, dos dolorosos e cruéis processos de formação do Novo Mundo a partir das descobertas (?) ibéricas. Conosco renasceu



também o Velho Mundo. Uma extraordinária combinação: o novo, financiando a acumulação de capital – numa época em que os metais preciosos eram a forma por excelência do dinheiro –, provocou o renascimento do velho. Uma colonização inteiramente nova, cujo objetivo nunca foi, como nos séculos anteriores, apenas a conquista territorial – mesclavam-se a propagação da fé cristã, comércio e exploração de riquezas comerciais [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 27).

Deste modo, compreendemos que o Brasil tem em sua origem a invasão dos portugueses, o quase extermínio dos povos originários, a tardia abolição da escravidão e que vive o desenvolvimento de sua democracia, marcado pelo golpe de 1964 e um período de ditadura civil-parlamentar-militar, bem como pelo *ciclo neoliberal*<sup>16</sup> (Oliveira, 2018, p. 66). A partir disso podemos avançar para uma síntese mais profunda sobre a realidade atual.

Primeiro, a apropriação da terra, a exploração e a violência contra os indígenas e escravizados e suas decorrências são marcas importantes da acumulação primitiva e do capitalismo no Brasil. Em seguida, a necessidade de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, combinando a imigração dos povos europeus e a geração do excedente de mão de obra reforça a transição do capitalismo.

Contudo, apenas séculos mais tarde este modo de produção vai se consolidar, relacionado ao desenvolvimento global e as estratégias para os países como o Brasil. De acordo com a necessidade de modernização e industrialização, ambas baseadas nas premissas da divisão internacional do trabalho e atravessadas pela origem de classe e raça.

Os reflexos deste processo de instrumentalização, com caráter superficialmente nacional – mais tarde conhecido como projeto nacional-desenvolvimentista –, não só faziam coro ao projeto de expansão da economia mundial, mas estavam centralmente *dependente* deste. Isto é, desde a década de 1930, seguindo nos governos absolutos, as políticas afirmaram-se na superexploração e opressão da classe trabalhadora – do campo e da cidade.

Em especial, os governos ditatoriais, além da restrição democrática, também mantiveram os privilégios dos latifundiários e ampliaram a influência do capital financeiro. Muito embora tenham obtido resultado na urbanização e no desenvolvimento das forças produtivas, também aprofundaram a dependência do capital internacional e as desigualdades sociais. A falência do projeto desenvolvimentista<sup>17</sup> materializa-se nestes e outros aspectos

---

<sup>16</sup> Desde Fernando Collor (PRN, 1990-1992); Itamar Franco (PMDB, 1992-1994 – após a renúncia de Collor); Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002); Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2010); Dilma Rousseff (PT, 2011-2016); Michel Temer (PMDB, 2016-2018, após impedimento de Dilma); e, atualmente, também garantido por Jair Bolsonaro (PSL, 2019).

<sup>17</sup>Segundo Sampaio Jr (2017, p. 150) “o desenvolvimentismo é um termo vago utilizado para designar o pensamento crítico sobre os dilemas e os desafios do desenvolvimento nacional nas economias latino-americanas enredadas no círculo vicioso da dependência e do subdesenvolvimento”.

econômicos, políticos e sociais internos, ao mesmo tempo em que é acelerada por elementos externos, como a crise do petróleo na década de 1970.

Posteriormente, de acordo com Oliveira (2018), o chamado ciclo neoliberal caracteriza-se não apenas e/ou tão somente pela política econômica, amparada por políticas monetárias recessivas e fiscais ortodoxas, “talvez seja no plano social que o neoliberalismo fique marcado como um período único na moderna história brasileira”. A marca da implementação do neoliberalismo, de fato, “é a política antirreformas sociais, antirregulacionista, antidireitos do trabalho e direitos sociais em geral” (p. 66).

Seguindo o movimento da economia global, a reconfiguração do modelo de acumulação, que consolidou as políticas neoliberais propostas a partir do Consenso de Washington, no Brasil referiu-se às diretrizes das políticas macroeconômicas, a fim de impulsionar a livre concorrência entre os países. Essas políticas tiveram maior inserção nos governos Collor de Melo e Franco, intensificando-se no governo FHC.

Este último, caracterizado pela redução dos investimentos públicos e a privatização das estatais, é responsável além da abertura de mercados também pela exploração dos recursos naturais, mão de obra e, em especial, autonomia e circulação do capital financeiro.

Ainda, para Alves (2013), esse processo “adequou o capitalismo brasileiro à nova ordem burguesa global, constituindo os pilares do Estado neoliberal no Brasil”. Também, nesse sentido, para Chico de Oliveira, as “exigências impostas pela globalização em combinação com as formas clássicas da dominação brasileira resultaram numa perigosa tendência denominada *totalitarismo neoliberal*” (2018, p. 97, grifo do autor).

Deste modo o Brasil, se considerado a partir das origens escravista-coloniais, dos 20 anos de Ditadura Civil e Militar, do totalitarismo neoliberal, da reestruturação produtiva flexível – hegemonia das relações do mundo do trabalho, da cultura, etc. –, e do discurso inflamado do individualismo e da concorrência, expõe-se à já débil subjetivação da classe (ALVES, 2019).

Esta condição se agrava com a longa depressão do sistema capitalista global de 2008 e intensifica com a crise política de 2013. Nesse viés e na tentativa de analisar as bases objetivas e subjetivas da *catástrofe* brasileira, o autor segue expondo que:

O apodrecimento intelectual-moral da ordem burguesa fez com que o neoconservadorismo e as políticas de subjetivação reacionária adquirissem um novo protagonismo político. No caso do Brasil, foi na década de 2010 que a direita “saiu do armário”, como se diz. A classe dominante atemorizada com o alavancamento das contradições sociais impulsionadas pela política neodesenvolvimentista no Brasil, e ameaçada pela crise estrutural do capitalismo brasileiro, investiu – eis a palavra – no *conservadorismo reacionário*[...] (ALVES, 2019).

Desta perspectiva, duas questões a destacar: a primeira refere-se ao movimento ideológico das classes dominantes, possibilitado em grande medida por um contexto histórico que sustenta sua hegemonia/poder, como observa-se no processo do golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 e, drasticamente, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Outro aspecto importante deste cenário nacional, referido acima, diz respeito ao novo pensamento econômico sobre o desenvolvimento capitalista: o projeto neodesenvolvimentista. Para seus entusiastas, em termos gerais, seria a tentativa de ajustar os limites do neoliberalismo ortodoxo com as premissas keynesianas, ou seja, garantir o desenvolvimento do capital global e amenizar a desigualdade social.

Contudo, o neodesenvolvimentismo, por não romper com as premissas neoliberais e, ainda, reproduzir elementos fundamentais destas, como o favorecimento dos grandes grupos capitalistas ao priorizar a taxa de câmbio competitiva, a baixa inflação e a redução do déficit fiscal, constitui uma variação do projeto neoliberal (KATZ, 2016).

Também segundo este autor, a interpelação dos neodesenvolvimentistas, ao tempo que ressalta a relação do Estado com o setor privado, na suposta cooperação e busca de inovação tecnológica, de acordo com parâmetros de *produtividade, competitividade e rentabilidade*:

[...]No entanto, essa idílica interpretação desconhece que esses padrões se assentam na exploração do trabalho e definem apenas as porções de mais-valia extraída dos trabalhadores capturada por cada concorrente. Entre tantos elogios ao talento, criatividade e a disposição ao risco do capitalista não sobra espaço para lembrar sua função cotidiana na apropriação do trabalho alheio[...] (KATZ, 2016, p.167).

Sampaio Jr (2017, p. 156) afirma que “toda reflexão neodesenvolvimentista enquadra-se perfeitamente na pauta neoliberal”. Numa de suas crônicas<sup>18</sup> escritas em 2012, busca refletir sobre o desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo referindo-se a eles como *farsa e tragédia*. Para ele, o neodesenvolvimentismo:

[...] Não coloca em questão a dupla articulação – dependência externa e segregação social – responsável pela continuidade do capitalismo selvagem. O impacto devastador da ordem global sobre o processo de formação da economia brasileira não é considerado. Tampouco são examinados a fundo os efeitos de longo prazo da crise econômica mundial sobre a posição do Brasil na divisão internacional do trabalho. A discussão não ultrapassa o horizonte da conjuntura imediata (SAMPAIO Jr., 2017, p. 156).

Configura-se numa tentativa de reduzir os efeitos negativos e salientar os positivos, como se fosse uma terceira via, uma saída para ajustar a economia brasileira e os interesses do

---

<sup>18</sup> Ver “Crônicas de uma crise anunciada: crítica à economia política de Lula e Dilma”, Plínio Sampaio Jr. (2017).

capital financeiros desconsiderando o caráter antagônico de seus interesses. Portanto, impossibilitada de uma efetiva mudança do status quo.

Particularizando essa questão, no artigo já citado anteriormente, Giovanni Alves (2013) refere-se ao neodesenvolvimentismo como um “*modo de desenvolvimento* do capitalismo no Brasil operado por uma determinada frente política inspirada por uma estratégia de governo (o lulismo)”. Uma *frente política*<sup>19</sup> que não se confunde com *bloco de poder*<sup>20</sup>, e que, embora tenha pretensões socialdemocratas, liga-se intrinsecamente ao bloco de poder neoliberal e ao capital financeiro.

Para o autor, o neodesenvolvimentismo é um padrão de desenvolvimento do capitalismo operado por uma frente política ligada ao bloco de poder do capital apoiada por setores do proletariado. Já o lulismo é uma estratégia de governo e/ou política. Alves caracteriza os governos Lula e Dilma como pós-neoliberais, considerada parte da programática política que assumiram nos mandados. Além disso, destaca o conjunto de políticas destes governos sobre as demandas sociais de alívio à pobreza:

[...] Indiscutivelmente, o Brasil melhorou seus indicadores sociais, principalmente aqueles que dizem respeito às camadas pobres do proletariado brasileiro atendidas pelos programas sociais do governo Lula e Dilma. Como mostram indicadores medidos do Pnad/IBGE, de 2002 a 2013 diminuiu a desigualdade social com a redução da pobreza extrema, aumentou o consumo dos pobres com o crescimento da posse de bens duráveis e o acesso a serviços públicos essenciais [...] (ALVES, 2013).

Os governos de frente popular, diferentemente dos neoliberais anteriores, preocuparam-se com a transferência de renda, com o aumento dos investimentos públicos e com o mercado interno. Além disso, construíram mudanças geopolíticas, como os BRICS<sup>21</sup>, demarcando diferença à política norte-americana. Entretanto, esses governos não alteraram o *Estado político do capital*<sup>22</sup>, ao contrário, “imbuídos do espírito do lulismo e em nome da governabilidade, optaram pragmaticamente por reproduzir o Estado neoliberal herdado da

<sup>19</sup> [...] articulação de classes, camadas, frações e categorias sociais de classe, que apoiam, por exemplo, um governo e sua *estratégia política* [...]” (ALVES, 2013).

<sup>20</sup>[...]blocos das classes dominantes (com suas camadas, frações e categorias sociais) que mantém o poder do capital nas condições do capitalismo global. A espinha dorsal do novo bloco de poder no Brasil constituído na década neoliberal é constituída pelo capital financeiro que possui vínculos orgânicos, por exemplo, com o agronegócio, empreiteiras, grandes corporações industriais, grandes empresas de distribuição e serviços de telecomunicações, inclusive fundos de pensões sob gestão estatal[...].” (ALVES, 2013).

<sup>21</sup> Agrupamento dos países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

<sup>22</sup> Diferente de governo, Estado político do capital, definido por Alves (2013) “sua etapa desenvolvida como sendo constituído por um *Estado restrito* ou sociedade política, incluindo nessa dimensão restrita, sua estrutura burocrática; e por um *Estado ampliado* ou sociedade civil e seu sociometabolismo.

década de 1990; e pior, preservar essencialmente o Estado brasileiro de feição oligárquico-burguesa oriundo da ditadura militar” (ALVES, 2013).

Modernizaram sem democratizar o aparelho do Estado ou, ainda, na referência de Oliveira (2018), despolitizaram a questão da pobreza e da desigualdade, ao tentar tratá-las no âmbito da administração. Além disso, encontram sua incapacidade orgânica, enquanto frente política *pós-neoliberal*, de transformarem efetivamente a estrutura das classes sociais, a fim de sanar a dívida histórica e secular da disputa capital-trabalho.

Ainda que tenham investido nas áreas públicas e no crescimento interno, não efetivaram transformações mais profundas ou estratégicas no centro do capitalismo internacional, nem na burguesia nacional. Ao invés disso, optaram por uma política conciliatória, sobretudo, sem construção política com os/as trabalhadores/as com vistas à emancipação da classe.

A discussão apresentada aqui sobre as diferenças entre as políticas, as condições de vida, as relações de trabalho e a garantia de direitos da classe trabalhadora nestas últimas décadas tem o objetivo de suscitar melhores entendimentos sobre a realidade. Não se trata de uma compreensão vincada, mas de uma tentativa de aprofundamento de análise, dadas as contradições aparentes nos programas e políticas adotadas nos governos de frente popular.

Isto por que observamos que estes governos apresentaram semelhanças e diferenças em relação às políticas neoliberais aplicadas nas décadas anteriores, e estas diferenças estão ligadas às políticas atenuantes da desigualdade social. Contudo, as semelhanças dizem respeito à manutenção da estrutura das classes sociais e do status quo. A tática de conciliação combinada ao esvaziamento dos espaços e formações políticas com setores da classe trabalhadora em meio à crise global do capitalismo e suas novas exigências refletiram o esgotamento desta estratégica política.

Os aspectos citados são fragmentos das bases econômicas, políticas e sociais do país e constituem-se como condicionadores da realidade. Nesse sentido, a retomada histórica realizada até aqui torna-se imprescindível para esta dissertação, uma vez que constitui parte fundamental de onde e de como analisamos a conjuntura atual e, por consequência, construímos a pesquisa. A seguir, apresentamos outra parte que fundamenta nosso estudo: as interfaces da educação, em especial, a escola no/do modo de produção capitalista.

### **1.1.2 Interfaces da educação escolar no/do modo de produção capitalista: contradição, mediação, pedagogias e sujeitos**

Neste subitem, problematizamos a função social da escola e, também, buscamos evidenciá-la como um lugar privilegiado da luta de classes. Isto por que expressa em seu interior os limites impostos pela lógica do capital e, indissociável e dialeticamente, as possibilidades de resistência e formação, sobretudo no sentido da necessária superação e transformação social.

Assim, vamos recuperar o debate sobre a natureza da educação, compreendida junto ao trabalho, na estruturação dos seres humanos, que é distinta da redução à sua forma escolar, alterada e fortemente reconhecida na modernidade, conforme as demandas do modo de produção capitalista.

Partindo dessa perspectiva, apresentamos as interfaces que a educação escolar assume sob os diferentes modelos de produção originados no capitalismo, para apreender como a disputa capital-trabalho tem sido refletida na educação da classe trabalhadora. Ainda fazendo o recorte do Brasil, estudamos sobre a educação escola enquanto direito e reafirmamos a disputa permanente e o objetivo do trabalho pedagógico neste contexto.

Problematizamos, para além do atual esvaziamento do papel social deste espaço e o enfraquecimento enquanto direito subjetivo de todos, também as perspectivas que emergem – ou não – frente a essas investidas e suas transformações. Com isso, pretendemos analisar o contexto da educação escolar através das pedagogias, dos sujeitos e, conseqüentemente, compor uma linha de análise e argumentos sobre os limites, as condições e as possibilidades da escola nesse momento atual da luta de classes.

No livro “Pedagogia Histórico-Crítica”, o professor Demerval Saviani utiliza o primeiro capítulo para tratar da natureza e especificidade da educação, compreendendo-a na própria origem dos seres humanos, sendo ela mesma – a educação – um fenômeno próprio destes. Ao longo do livro, apresenta uma série de discussões sobre as teorias pedagógicas do Brasil, os estudos e elaborações coletivas sobre a pedagogia dialética, que opta por denominar histórico-crítica.

De acordo com ele, sobre a natureza da educação, pode-se “afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela mesma, um processo de trabalho – *educativo*”. Por assim dizer, a humanidade não foi dada naturalmente ao homem, mas por ele produzida, através do trabalho para suprir suas necessidades históricas; desse modo, o trabalho educativo é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2013, p. 6-11, grifo nosso).

A relação trabalho-educação diz respeito àquilo que os seres humanos precisam apreender sobre os saberes produzidos ao longo do seu desenvolvimento para a garantia de sua própria sobrevivência, o que não significa dizer que se limita a uma técnica metodológica a-histórica. Trata-se, na verdade, da natureza da educação, “da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. Assim, a educação caracteriza-se junto ao *trabalho não-material* e, ainda que existam duas distintas modalidades deste – uma em que o trabalho se separa do produtor e, outra, em que não se separa – a educação situa-se nessa última (SAVIANI, 2013, p. 12).

Considerada as colocações sobre a natureza da educação, percebe-se que ela não pode ser reduzida ao ensino, contudo – este por ser um aspecto da educação – participa da natureza do fenômeno educativo. Portanto, torna-se compreensível, juntamente com o exemplo da educação escolar, que “a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização”. E, ainda, segundo o autor, “nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2013 p. 13).

Nessa perspectiva, retomando as transformações ocorridas a partir da divisão da terra e, conseqüentemente, da divisão da produção e origem da propriedade privada, nitidamente percebe-se a alteração tanto da esfera do trabalho quanto da educação. Com a transformação do modo de produção da existência e do início da classe dos não-proprietários, aqueles que tinham propriedades passam a obrigar os demais a produzir para garantir, além de sua própria existência, também a deles. Surge, assim, uma classe ociosa, que não precisava trabalhar.

A educação também sofre mudanças com este processo, pois a classe que não trabalha – em última instância, no sentido defendido – conseqüentemente, não se educa. É aí que podemos apreender as origens da escola, ou seja, como uma expressão do desenvolvimento histórico. De acordo com Saviani (2013), do grego, escola significa “o lugar do ócio”. Sendo útil para “aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar seu tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*” (p. 81, grifos do autor).

Dessa forma, para a classe minoritária, a educação escolar assumia uma forma *complementar* e *secundária*, afinal a natureza da educação continuava sendo o processo de trabalho, de produção da vida; conseqüentemente, a escola era *dependente* da educação não-

escolar, uma vez que sua sobrevivência era garantida pela maioria dos não-proprietários, que seguiam agindo, existindo, educando a si próprios e aos senhores através e pelos diferentes processos de trabalho pelos quais garantiam sua sobrevivência (SAVIANI, 2013, p. 82-83).

No entanto, com as exigências impostas pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, da modernização da sociedade, a educação escolar toma outras proporções e torna-se dominante. Distintamente do campo, a vida nas cidades demanda um conjunto de novos fazeres sociais, baseados em novos códigos exigidos pela urbanização e pela industrialização, o que tenciona a universalização da escola, que passa a obter o domínio da educação.

Contudo, a escola que no modo de produção capitalista foi incentivada e legitimada para a instrução generalizada dos trabalhadores, a fim de que se adequassem ao capital, também consiste no local de socialização dos saberes sistematizados, inclusive dos processos produtivos. À medida que se desenvolveram os conflitos entre as classes, a escola chocou-se com o modo de produção capitalista, primeiro como interesse deste na manutenção das classes, e, segundo, porque sendo o objeto da escola o saber e, este considerado um meio de produção, contraria outro fundamento do capitalismo – a propriedade privada.

Tais contradições são reconhecidas tanto pelos teóricos progressivos, quanto por burgueses. Historicamente, os últimos tentam elaborar uma forma de limitar e esvaziar a função social da escola. Contrapondo-nos a esta, ressaltamos as importantes contribuições da pedagogia histórico-crítica, que nesse contexto de disputa:

[...]Se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2013, p. 85).

No caso da escola pública, se intensificam as tentativas de reduzi-la enquanto instituição, sobretudo, desvalorizando estudantes, famílias, professoras e professores, sob os mais diferentes aspectos, que vão desde a precarização da estrutura física, dos currículos, etc. até as questões ideológicas atualmente. No entanto, o teor da citação também constitui-se importante em relação à educação superior, pois em geral, os exames para o acesso e as dificuldades de permanência demonstram seletividade demasiada.

Em ambos os casos, pode-se evidenciar que, no modo de produção capitalista, além de ser expropriada da riqueza social, a classe trabalhadora também o é dos saberes que desenvolve e dos espaços de socialização deles. Materializa-se, dessa forma, um projeto de sociedade afastado do projeto de educação. No Brasil, este está enraizado pela origem colonizadora e



escravocrata do caráter da burguesia, que assume historicamente uma perspectiva e uma visão dual entre instrução e educação, acentuando a separação entre as classes sociais.

Como expomos ao longo deste primeiro item da dissertação, as mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, pela luta entre as classes sociais, bem como as crises daí refletidas, forjaram alterações e novos modelos produtivos. Estes, comprometidos em desenvolver fórmulas de superação e manutenção da lógica do capital, configuraram teorias organizativas, que gerenciaram as relações de produção e de sociabilidade.

O método de organização do trabalho do modo capitalista, que inicialmente foi baseado a partir da divisão do trabalho e da heterogestão, “revolucionou as formas de educação para o trabalho; à medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado longo de um trabalho completo foi sendo substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial” (KUENZER, 2009, p. 25). E, atualmente, na acumulação flexível e de formas distintas, o método segue apropriando-se dos saberes do trabalhador e desqualificando sua formação, negando a educação enquanto dever e direito subjetivos do processo de humanização.

De acordo com a autora, muitos teóricos da Economia Política Burguesa e suas vertentes apresentaram estudos e elaborações para aperfeiçoar os processos produtivos. Contudo, nenhum deles tratou da questão social da divisão do trabalho. Inclusive, apontavam-na como forma de qualificação dos trabalhadores. Apenas em Marx estas questões foram analisadas e, em parte de sua crítica, o autor referiu que a produção capitalista, dada sua especificidade histórica, tem em seu centro a prerrogativa da exploração e alienação do trabalho humano, de tal modo que torna-se imperativa a desqualificação e o afastamento da formação humana dos trabalhadores (KUENZER, 2009).

À exemplo, o taylorismo teve sua teoria fundamentada na divisão e heterogestão do trabalho, o que afastou e desqualificou acentuadamente a formação dos trabalhadores, uma vez que consistiu no movimento de apropriação do saber produzido pelos trabalhadores nos processos de trabalho e, em seguida, sua devolução por “especialistas”, na forma de prescrições reduzidas, as quais forjaram que os trabalhadores compreendessem cada vez menos o processo integral do trabalho que exerciam.

Nesse mesmo sentido, os modelos que seguiram – o fordismo e o toyotismo –, com suas diferenças, também alteraram as relações de produção e, indissociavelmente, influenciaram na educação escolar. Suas expressões foram e até hoje são refletidas na estrutura, organização, gestão e legislação da educação escolar. Primeiro, no sentido de formação dos trabalhadores e, em seguida, pela necessidade de adaptação e obediência destes à ordem social.

No livro “A produtividade da escola improdutiva”, Frigotto (1989a) pesquisa como a educação se relaciona com as relações de produção, no interior do capitalismo, e sob o desenvolvimento da teoria do capital humano. Segundo o autor, a noção de capital humano aparece inicialmente na literatura econômica nos anos de 1950 e, nas décadas seguintes, expande-se para o campo educacional:

[...]Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho[...] (p. 41).

Observamos que a teoria do capital humano segue suas origens burguesas, cujas abordagens configuram-se em caracteres funcionalista, fragmentado, pragmático e circular. Todos, nitidamente comprometidos com a manutenção e o desenvolvimento do capital. Também, ressaltamos que o desenvolvimento desta teoria se dá no mesmo contexto da reestruturação produtiva da acumulação flexível.

O Estado assume a ideologia neoliberal e atua no sentido de garantir legislações e regulações – em todos os âmbitos – que desarticulem o campo do trabalho e desmotivem a problemática do caráter da sociedade dividida em classes sociais. Ainda mais, lança mão do discurso do individualismo, do conservadorismo, da meritocracia, etc. para oficialmente suprimir e negar a lógica destrutiva do capital, cada vez mais materializada no abismo da desigualdade social.

No caso estudado, no contexto atual da escola pública, não faltam regras direcionadas aos modos, as competências e as habilidades que os estudantes devem atingir para ter “sucesso” no mercado de trabalho. E, com isso, supostamente, melhorar de vida. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP’s), regimentos e currículos escolares, todos, seguem afirmando – com letras mortas – a necessidade de *formar alunos multiplicadores, autônomos e transformadores da realidade*, isto, porém, sem análise crítica e histórica. Na prática, colabora apenas na formação dos sujeitos para o trabalho: alienado e flexível, por fim, superexplorado.

Como uma das instituições do Estado, a escola atende às exigências de formação/instrução para os novos tipos de trabalhadores interessantes ao capital. Contudo, torna-se simultaneamente fundamental para a socialização dos saberes e conhecimentos produzidos e sistematizados, à medida que sua função social é atravessada centralmente por esta contradição a partir da qual pode ser possibilitada junto à classe trabalhadora a construção de uma visão mais ampla, histórica e transformadora da realidade.

No livro “Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2007, p. 78), afirmam que “a classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual”. No entanto, ainda que condicionado ao interesse do capital, o processo de construção do conhecimento – segundo a própria premissa do capital, que afasta teoria e prática –, traz inscrito um conjunto de aspectos contraditórios, no sentido que indicam os limites e as mediações possíveis para sua superação.

As contradições referem-se ao limite da burguesia em produzir conhecimento, porque “quem tem os instrumentos teóricos para fazê-lo, pelas características que são próprias ao ser social, não consegue superar a imediatividade do empírico, rumo à apreensão da totalidade”. No entanto, também, remetem ao proletariado, que através dos processos de trabalho e da sua experiência, tem o “impulso à busca da totalidade, *mas* vê-se limitado pela expropriação do instrumental teórico-metodológico a que tem sido historicamente submetido” (KUENZER, 2009, p. 188, grifo nosso).

Por assim dizer, reconhecendo a condição histórica do processo de construção do conhecimento, torna-se imprescindível aos trabalhadores que se apropriem dos saberes socialmente produzidos, ao mesmo tempo em que os limites trazidos pela venda da sua força de trabalho alteram e definham sua condição de sujeito histórico:

[...] Por outro lado, é esse mesmo limite, enquanto apresenta o homem objetivado como mercadoria, que permite que essa situação se torne consciente, pois seu trabalho, sendo parte de um trabalho coletivo, lhe possibilita perceber-se como ser social, reconhecendo-se a si próprio e às suas relações com o capital (Lukács, 1974, p. 188). É assim que, contraditoriamente, da transformação do trabalho humano em mercadoria pode emergir a consciência revolucionária, da e na atividade produtiva (KUENZER, 2009, p. 188).

Cabe destacar, então, que as mudanças históricas e sociais que descrevemos são permeadas pelos reflexos da disputa capital-trabalho. E isto quer dizer que, de acordo com tais mudanças, os trabalhadores re/produzem os meios materiais para sua existência, recriam a cultura, os símbolos e as formas de sociabilidade do seu espaço-tempo. Estes aspectos do trabalho ontológico estão intrinsecamente relacionados à educação escolar.

Nesse sentido, uma das mediações importantes trata-se do processo educativo, ou melhor, a disputa pela democratização da escola: para que ela seja um local de acesso aos saberes e conhecimentos sociais, em que é possível apreender sobre o mundo, as relações e, com isso, melhorar a realidade objetiva de vida. Para isso, entre tantos outros elementos, essa perspectiva demanda uma revisão geral da escola capitalista, que deve se ligar inicial e

diretamente às relações concretas do mundo do trabalho, ou seja, como se apresentam na atualidade, no modo de produção capitalista sob a acumulação flexível.

Aprofundando este sentido, em “Crítica da Educação e do Ensino” (MARX; ENGELS, 1978 apud PALUDO, 2015, p. 224), os autores explicitam como a educação se faz a partir *das* e *nas* relações sociais e que pode estar a serviço da reprodução dessas mesmas relações ou, ao contrário, pode ser desenvolvida de modo articulado aos interesses dos trabalhadores e à construção de outra ordem societária. Assim, evidencia-se a contradição e permanente disputa que atravessa a educação escolar historicamente.

Nos modelos de produção anunciados anteriormente, a educação escolar assumiu um papel, em grande medida, mais associado às necessidades do capital. No entanto, através do conjunto de processos revolucionários do século XX e de suas influências, materializaram-se também experiências que trataram a escola como parte estratégica da luta pela emancipação humana. Historicamente, exemplos como a Escola do Trabalho (Pistrak) e a Escola Unitária (Gramsci).

No livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, Pistrak (2000), ao se referir à escola do trabalho, defende que esta deve ser um instrumento que capacite os estudantes a compreenderem seu papel na luta internacional, contra o modo de produção capitalista e o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta, para que cada um saiba, no seu espaço, travar a luta contra velhas estruturas.

Aos primeiros anos da Revolução Russa, inaugurou-se uma nova perspectiva para o mundo e, no âmbito da educação escolar, desenvolveram-se grandes contribuições a partir da pedagogia socialista, que superaram a escola capitalista e demonstraram sua limitação histórica. Sobretudo, reafirmaram a função social da escola através da retomada do trabalho como princípio educativo.

Expressa-se que a partir da luta e da construção coletiva junto à classe trabalhadora poderá se democratizar a escola. Isto caracteriza como necessária e permanente a disputa dos espaços de formação e produção de conhecimento social, bem como a problematização e ampliação dos conceitos, da forma e do conteúdo a serem apreendidos.

Com isso, também distanciamos-nos da pedagogia reprodutivista e concordamos com Kuenzer (2009), que são os homens e mulheres, que estão “na práxis e na história; ambas lhes permitem a negação do trabalho alienado e a conquista do trabalho criador, constituindo-se no ponto de partida para a construção de novas relações sociais, de um mundo humanizado” (p. 33). E, por isso, são elaboradores e detentores de um saber que, “em certa medida, tem poder explicativo e transformador da realidade, e, portanto, tem caráter revolucionário” (p. 185).

Dessa forma, a escola torna-se um local privilegiado da luta de classes, pois, ao mesmo tempo, em que reproduz a lógica do capital, contraditoriamente, também possibilita elementos para a tomada de consciência da classe trabalhadora, no sentido da transformação da sua realidade.

Por assim dizer, não se defende aqui a ideia de que grandes transformações acontecerão pelo viés da escola, mas demonstramos os limites da escola capitalista, ao mesmo tempo, que apontamos as possibilidades da construção coletiva de consciência e resistência a este sistema. Isto é, compreendemos que a escola pode propiciar a construção coletiva – a partir de mediações entre a realidade, o conhecimento e os sujeitos – de espaços *contra-hegemônicos* (Gramsci) de resistência e luta pela emancipação humana.

A seguir, como última abordagem teórica deste item, analisamos a educação e sua forma escolar, especificamente no contexto brasileiro. Valemo-nos do livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, de Saviani (2013b), em que é possível dizer que, antes mesmo do período colonial, quando os portugueses chegaram aqui, estes encontraram povos indígenas que já possuíam seus processos educativos.

Em termos gerais, ao longo da história da educação brasileira, temos quatro períodos significativos: o primeiro compreende desde a chegada até a expulsão dos jesuítas, marcado pelo predomínio da pedagogia tradicional religiosa; o segundo reflete a disputa entre a pedagogia tradicional religiosa e a pedagogia leiga; em seguida, o período de emergência e predominância da pedagogia nova, que tem o objetivo de superar os limites da pedagogia tradicional com ideias pedagógicas renovadoras; e, por fim, o período em que vigoram as concepções pedagógicas produtivistas.

Estas últimas, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases LDB/61, com influência da teoria do capital humano, coexistindo com/nas leis da reforma militar. Mesmo com as críticas à ditadura militar, as ideias de eficiência e produtivismo seguem até os dias atuais. Vale ressaltar que este movimento se intensifica com o neoliberalismo, mesmo nos governos de frente popular, nos quais existiram algumas aberturas no que tange à educação pública.

Cada um desses períodos históricos trouxe consigo alterações e, até mesmo, novidades em relação à compreensão e à definição de educação. No entanto, o que todos eles têm em comum é que em nenhum o discurso se materializou em ações práticas que, fundamentalmente, pudessem priorizar e garantir com qualidade o direito à educação da classe trabalhadora.

Assim, o estudo das elaborações de Mary Del Priori (1992), Kuenzer (2005; 2009), Saviani (2007), Fonseca (2008; 2010), Paludo (2001), demonstram que, em níveis diferentes, em cada época da história do Brasil, estudar foi um privilégio dos donos, dos ricos, dos homens,

dos brancos, dos livres etc. Nesse sentido, compreendemos que a luta pelo direito à educação e a busca por alternativas por parte dos trabalhadores é permanente.

Contudo, outras construções e movimentos de resistência e luta pela emancipação humana são observados em diferentes lugares ao longo da história, todos a seu modo. Na América Latina, junto à ofensiva do capital, originou-se a partir dos processos de luta e resistência a Educação Popular, à qual Paludo (2015, p. 228) se refere:

[...] campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital. (PALUDO, 2015, p. 228).

Nesse período, constitui-se algo mais amplo político, cultural e socialmente: o “Movimento de Educação Popular” se fez no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular” (PALUDO, 2015, p. 226, grifo da autora). Sobre o Movimento de Educação Popular, a autora ressalta:

[...] Enquanto Movimento, a EP cumpriu um forte papel de ação cultural no interior do campo e para além dele, constituindo-se em mediação entre a realidade objetiva e o projeto de futuro em construção. Por meio dele, articulado aos processos de luta e resistência, ia-se recompondo a representação do real enquanto totalidade, superando a fragmentação, na direção de uma concepção “ético-política” (PALUDO, 2015, p. 226).

Como vimos, a Educação Popular nasce fora da escola e a partir da necessidade do povo de resistir às ofensivas do capitalismo e do padrão de acumulação. Assim, valorizando os saberes do trabalhador, as atividades culturais e a realidade do povo, buscando reconstruí-los de modo ressignificado e tentando superar a lógica limitada imposta.

Paulo Freire, no livro “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (2019a), menciona que:

[...]Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, a da Pedagogia da Esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de suas linguagens, jamais pelo bla-bla-bla autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem que emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho da invenção da cidadania (FREIRE, 2019a, p. 56).

Estudando as formas como o capital se transveste em pedagogias que lhe satisfaçam, de modo que suas demandas sejam refletidas na escola, observamos que esta assume uma função social de qualificação de mão-de-obra necessária ao funcionamento da economia e à formação de quadros e tipos de controles políticos. Por isso, o enfrentamento a esta lógica faz-se evidente e necessário para a educação escolar da classe trabalhadora, sobretudo na escola pública. Por esta razão, ressaltamos as concepções marxistas acerca da educação, sistematizadas por Fonseca (2010):

[...] tomar o método dialético para compreender e intervir na realidade; (re)apropriar como classe trabalhadora acúmulo técnico, científico e cultural apropriado pela burguesia; entranhar a escola de política e vida; investir na auto-organização dos estudantes como forma de fomentar a democracia escolar; articular, no encontro entre instrução e trabalho produtivo, uma formação humana que desenvolva como totalidade o ser social; e potencializar a educação obrigatória, gratuita e universal em todos os níveis (p. 142).

Sem tomar um desvio idealista, com bases nas referências apresentadas até aqui, defendemos que a intervenção na escola seja feita através de uma compreensão ampliada sobre o trabalho, que além de possível é fundamental para o desenvolvimento do *trabalho pedagógico* no sentido de conscientização e superação da lógica do capital. O trabalho pedagógico:

[...] faz referência a uma noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares. Nesse sentido, entendemos que a concepção de trabalho docente, prática pedagógica, ou prática docente não são suficientes para dar conta do universo de compreensão que o trabalho pedagógico possibilita na concreticidade do seu desenvolvimento e na materialidade da sua práxis [...] (FRIZZO, 2008, p. 159).

Essa defesa, portanto e sobretudo, materializa-se dadas as condições expostas de disputa pela formação, consciência e práxis da classe trabalhadora. Nesse sentido, não pode a educação ser uma forma de *treinamento e domesticação* do trabalhador, como indica Frizzo (2008):

[...] Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla [...] (FRIZZO, 2008, p.164).

Também Freire (2019a) afirma, quando a educação é reduzida ao treinamento técnico, que “esta é a maneira necessariamente estreita de formar, que à classe dominante interessa, a que *reproduz* a classe trabalhadora como tal”. No entanto, a classe trabalhadora tem o direito à formação técnica, contudo, junto a ela há a outra prioridade, tão importante quanto, que refere-

se ao “direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico” (p. 183). Nesse sentido, na sua defesa da educação progressista e democrática, o autor afirma que à classe trabalhadora:

[...] lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer os seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos populares na rejeição da sociedade mais democrática da sociedade. A história de seu país. A geografia, a linguagem ou, ou melhor dito, a compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação (FREIRE, 2019a, p. 184).

Dessa forma, a educação é compreendida e tornada um instrumento de transformação dos sujeitos no sentido da sua compreensão sobre o mundo, a cultura, o trabalho, a socialização, ou seja, sobre o conjunto de esferas em que está inserido. Nesse sentido, o trabalho pedagógico pretende à democratização do saber histórico produzido, à aliança com intelectuais progressivos e, sobretudo, à concreta possibilidade de fortalecimento da formação da classe trabalhadora:

Analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade. O *trabalho pedagógico* deve partir da análise de problematizações, visando à conscientização de valores humanos, a vivência constantemente recriada de conteúdos culturais e buscando formas democráticas de interação social [...] (FRIZZO, 2008, p.164, grifo nosso).

Do conjunto de elementos que se originam e são originados pela escola, os quais demonstram dinâmicas particulares, complexas e contraditórias, longe de advogarem a favor da saída da classe trabalhadora da escola – pelo contrário – referem-se à afirmação e à necessidade da classe de ocupar todos os espaços de formação.

Encerramos a apresentação dos pressupostos teóricos e ético-políticos desta pesquisa, em especial, compreendendo o trabalho em sua *dupla face*, as transformações e o desenvolvimento das sociedades e a relação histórica entre trabalho-educação. A partir disto, estudamos a função social da escola, sob as condicionantes do capital, “se transforma em ‘*palco e alvo*’ da luta de classes” (SAVIANI, 1983 *apud* KUENZER, 2009, p. 190).

A seguir, dialogando com este apanhado geral, apresentamos a metodologia pela qual estudamos a condição da adolescência da classe trabalhadora e o direito à educação escolar, sobretudo pelo viés da sua inserção na Educação de Jovens e Adultos.



## **2. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO ENQUANTO “POSTURA, MÉTODO E PRÁXIS”: Disposição Metodológica da Pesquisa**

Como exposto desde o título, este item fundamenta-se no MHD para organizar a estrutura da pesquisa, apresentar a metodologia e, por fim, construir as re/leituras acerca das manifestações percebidas no desenvolvimento desta dissertação. Dito isso, nesta primeira seção, retomamos o materialismo histórico-dialético, referindo-nos à elaboração de Frigotto enquanto postura, método e práxis.

No subitem 2.1 “*Composição e estrutura da pesquisa*”, apresentamos o campo de pesquisa propriamente dito. Isto é, a especificidade da EJA no município de Canoas com a Proposta EJA Cidadã e o Projeto EJA Juventude Cidadã. No seio destes projetos, contextualizamos a escola em que realizaremos a pesquisa: estrutura, organização e sujeitos. Em conjunto, constituímos uma série de argumentos que, ao mesmo tempo em que corroboram na justificativa desta pesquisa, também possibilitam a apresentação da questão de pesquisa, das hipóteses, dos objetivos e, na sequência, da organização e os arranjos metodológicos que articulam esta pesquisa.

No subitem posterior, 2.2 “*Manifestações do campo pesquisado e as interações entre espaço-tempo-sujeitos: mediações e re/leituras deste estudo de caso*”, tratamos os dados e as informações obtidas, em seguida, ao apresentá-los compomos as análises e interpretações acerca de cada um dos instrumentos metodológicos deste estudo de caso.

Apresentado o item, retomamos e expressamos a ideia inscrita no seu título sobre o MHD. A partir do texto “Enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional”, Frigotto (1989b) refere-se ao método materialista histórico-dialético a partir da compreensão de três aspectos distintos e relacionados, os quais explicitaremos abaixo.

A *postura*, afastada da metafísica e baseada no materialismo histórico, ou seja, na perspectiva de que as ideias são resultantes da realidade e não o contrário como queriam os idealistas; em seguida, o *método de análise*, vinculado à concepção de mundo, busca compreender o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais – assim, não podendo ser neutro/imparcial; por fim, interrelacionados, o MHD como *práxis*, uma vez que não busca o conhecimento de determinada realidade sem o objetivo de transformá-la (p. 75-81).

Assim, nos dedicamos a compor os elementos da realidade objetiva, demonstrando nossas concepções de mundo e reafirmando nosso compromisso com/como classe trabalhadora. Anteriormente, apresentamos nossas referências teóricas não por uma questão de forma, mas de conteúdo, uma vez que nos auxiliam a apreender a realidade do chão em que pisamos,

observamos e ressignificamos: a escola pública no modo de produção capitalista e o conjunto de sujeitos que a constituem.

Observamos que, ao decorrer do desenvolvimento histórico, os seres humanos valendo-se de sua capacidade superior a de qualquer outro ser, elaboraram distintas tentativas, formas e sistemas para compreender o mundo à sua volta, a si mesmos e suas necessidades históricas. Um movimento histórico, dialético e constante do mundo, das relações produtivas, sociais e humanas, no qual forjam-se as possibilidades de transformação.

Sob o modo de produção capitalista, reforçamos a classe trabalhadora enquanto sujeito social e revolucionário. Portanto, reiteramos que nesta pesquisa trabalhamos na perspectiva do materialismo histórico-dialético, por compreendê-lo como único no exato sentido em que além de concepção de mundo, método de análise e práxis, propõe-se à realização de uma crítica à lógica do capital, com o intuito de compreendê-la para superá-la.

Outro aspecto que alicerça essa pesquisa é a dialética materialista, estreada por Marx e Engels, que revolucionou a compreensão sobre a história e a realidade dos trabalhadores. Uma vez que refutou as hipóteses anteriores e firmou a base material, “que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14).

Nesse sentido, busca “conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações”. Mas, procura compreender a *coisa em si*, rompe/*desvia* da esfera da aparência para desvendar a essência, uma vez que “por detrás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por detrás do movimento visível, o movimento real interno; por detrás do fenômeno, a essência” (KOSIK, 1976, p. 15).

Marx, na “Contribuição à Crítica da Economia Política”, expõe o processo em que busca desvendar a essência de uma dada realidade. Para ele, ao tomarmos o objeto, este inicialmente se configura numa “representação caótica”, em que deve-se considerar todas as determinações que o cercam. Desse modo, o pensamento concreto organiza o objeto não mais da forma inicial, mas como um “concreto pensado”, uma *síntese* das múltiplas determinações que constituem-no, assim sendo, “o concreto é concreto, porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008a, p. 257).

Ainda, de acordo com a dialética do concreto em Marx, a descrição, a sistematização e organização minuciosa dos fatos empíricos são fundamentais para a elaboração teórica, ou seja, é através da rigorosidade dos elementos empíricos que se constrói o conhecimento.

Entretanto, a aparência, a factualidade, são importantes indicadores de processo, tornam-se ponto de partida do conhecimento, contudo, não constituem a elaboração teórica em si.

Dessa forma, a aparência, ao mesmo tempo em que revela, também esconde a essência, portanto, conhecer é negar a aparência enquanto empiria, no sentido de afastar o imediato e ir além do que é dado. Assim, num movimento racional-abstrativo, que supere o experiencial/factual, torna-se possível identificar os processos que são sinalizados pela forma inicial/fática e, por assim, impõem a possibilidade do conhecimento.

De acordo com a dialética do concreto em Marx, sabemos que a aparência ao tempo que revela também esconde a essência, portanto há de se negar a expressão factual imediata e ir além do experiencial, em busca da essência, da *coisa em si*. Para que seja possível conhecer e analisar as múltiplas determinações de um objeto, de uma realidade, Kosik (1976) ressalta, também, que é necessário um *desvio* da aparência, o rompimento com a *pseudoconcreticidade*<sup>23</sup>. No entanto, isso não significa a descoberta de uma realidade escondida, pronta, acabada – ao contrário –, “a destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade” (p.19).

A partir destes autores, compreendemos como um movimento em espiral inicia-se no ponto de partida, desvia-se da aparência e pode-se chegar a um resultado que, de antemão, não era possível ser apreendido. Nesse processo, o concreto precisa das mediações abstratas para ser compreendido, ou seja, “o progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade” (KOSIK, 1976, p. 31).

No materialismo, o processo do abstrato ao concreto refere-se à dialética da totalidade concreta, a qual não é compreendida como todos os fatos de uma realidade. Segundo Kosik (1976), totalidade significa “a realidade como um todo estruturado, dialético no qual ou do qual um fator qualquer pode ser racionalmente compreendido” (p. 35).

Nesse preciso sentido, com base em estudos anteriores e com a atual experiência da autora enquanto professora na EJA, observamos o aprofundamento do que entendemos como um fenômeno social: a transferência de adolescentes do ensino fundamental comum ao ensino fundamental na modalidade EJA.

---

<sup>23</sup>“A ele [mundo da pseudoconcreticidade] pertencem: o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (...); o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens” (KOSIK, 1976, p. 11).

Com isso, de acordo com o método referido, nos dedicamos a pesquisar mais profundamente o contexto e a perspectiva dos sujeitos – em relação à formação e ao futuro – e, também, os reflexos dessa inserção na modalidade EJA – frente a reconfiguração significativa de parte do seu público. Dessa maneira, buscamos construir, através de um conjunto de elementos que constituem/forjam essa realidade, uma linha lógica e analítica, a fim de compreendê-lo e, assim, buscar qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido.

Para atender ao método (MHD), também estruturamos esta pesquisa com uma metodologia que contribuísse com nossos objetivos e estudos. De acordo com Deslandes (2008), compreendendo que “a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador/a. Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador/a fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudos” (p.46, grifo nosso).

## 2.1 COMPOSIÇÃO E ESTRUTURA DA PESQUISA

Neste subitem demonstramos como compomos e estruturamos nossa pesquisa, ou seja, inicialmente, apresentamos o contexto local em suas especificidades e organizações. Em seguida, integramos uma série de informações e argumentações, sucedidas do que elaboramos como hipóteses, objetivos gerais e específicos. Por fim, definimos os instrumentos e técnicas metodológicas, bem como os processos de tratamento dos dados obtidos.

Dadas as delimitações iniciais, partimos à exposição do *objeto de pesquisa*, compreendendo que este “constitui verdadeiro exercício contra à ideia de que as coisas estão dadas na realidade e que basta apenas estar atento ao que acontece no cotidiano” (DESLANDES, 2008, p. 39).

A temática abrangente desta pesquisa é a adolescência da classe trabalhadora estudante da escola pública, que cursa o ensino fundamental na modalidade EJA e está matriculada no noturno. Em recorte específico, os sujeitos de pesquisa são adolescentes entre 15 a 17 anos de uma escola municipal da cidade de Canoas/RS, a qual organiza-se de acordo com a Proposta Pedagógica e Curricular da EJA – Educação Cidadã.

A EJA – Educação Cidadã trata-se de uma elaboração municipal, cujas origens estão num dilema histórico da cidade e da modalidade: a coexistência do conjunto de elementos políticos, econômicos, culturais, etc. que corroboram nos processos de expulsão de uma parte

da classe trabalhadora da escola e a insuficiência do poder público em atender a demanda reprimida de estudantes – sejam nos quesitos de matrículas, rematrículas e/ou novas inscrições.

Com base na Educação Popular, a proposta EJA Educação Cidadã propõe-se a construir metodologias e estratégias pedagógicas a partir da realidade dos educandos, dos educadores e de acordo com as legislações educacionais vigentes. Nesse sentido, junto a proposta desenvolveu-se o projeto chamado “EJA Juventude Cidadã”, destinado aos estudantes entre 15 e 17 anos e que consistia na disponibilidade de atendimento preferencial destes nos turnos diurno e vespertino.

A seguir, construímos uma argumentação sobre as informações que pesquisamos acerca do histórico<sup>24</sup> da oferta municipal de ensino fundamental na modalidade EJA. Em síntese, pelos dados que conseguimos pesquisar, demonstramos alguns aspectos da dinâmica da oferta de EJA desde 2007<sup>25</sup>. Assim, destacamos os processos frente às mudanças de partidos políticos na administração municipal, às alterações na oferta da modalidade, em especial, às transformações da referida proposta EJA Educação Cidadã.

Inicialmente, para contextualização, expomos os totais referente às matrículas gerais, à evasão e à matrícula efetiva, no período de 2007 a 2010. A seguir, na tabela 1:

---

<sup>24</sup> Com o objetivo de analisar o histórico de oferta da modalidade EJA na cidade de Canoas/RS, consultamos o site de Prefeitura Municipal, o Conselho Municipal de Educação e dois blogs relacionados à EJA da cidade. Isto por que no site da Prefeitura não localizamos dados compilados e desde 2012 há um Memorando municipal que veta a divulgação de dados oficiais por sites e/ou redes de forma independente. Além disso, encontramos na pesquisa dois blogs sobre a EJA na modalidade. Um deles (“*Reestrutura EJA Canoas*”) foi criado e gerenciado pela Unidade de EJA, UEJA/SME, contudo, tem publicações de 2009 até 2012, data do referido memorando. Entretanto, em 2016 retoma o espaço e torna-se oficial, “link” direito com o site da Prefeitura. Mas, essa condição dura até as eleições municipais de 2016 e a troca na administração municipal. Nessa dinâmica, o outro blog (Revelando Experiências – EJA, Diversidade e Literatura) é criado e coordenado pelo gestor da UEJA, Alexandre Rafael da Rosa, na condição de blog pessoal. Porém, mesmo sem dados oficiais, escreve-se ali parte da história da EJA Canoas, no período entre 2012 a 2016. Dados referentes a 2017 e 2018, além de escassos, foram obtidos de maneira informal, através da inserção da autora em escolas que ofertavam a modalidade.

<sup>25</sup> Outra fonte importante desta parte da pesquisa foi o Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização – EJA e Privados de Liberdade (FACED-UFRGS/2012), intitulado “Evasão na modalidade EJA: uma análise sob a perspectiva pedagógica da EMEF Joao Paulo I” (2012), do autor Alexandre Rafael da Rosa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Souza Fonseca. Embora os dados que utilizou não estejam disponíveis nos canais oficiais da Prefeitura, de acordo com suas referências, estes foram compilados e obtidos junto ao Setor de Estatísticas – Unidade Administrativa – SME, ou pelas escolas, uma vez que neste período o autor era gestor da Unidade de Educação de Jovens e Adultos – UEJA/SME/CANOAS, como já referimos na nota anterior.

Tabela 1: Totais de matrículas e evasões, dividida por ano.

<b>Ano</b>	<b>Matrículas Gerais</b>	<b>Evasão</b>	<b>Matrículas Efetivas</b>
2007	5.658	1.620	4.038
2008	6.044	1.842	4.202
2009	6.217	1.597	4.620
2010	3.961	1.183	2.778

Fonte: Autora (2019), com base nas tabelas disponibilizadas pela UEJA e UA da SME/CANOAS.

Este contexto reflete a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB (até o ano de 2008) e a gestão do Partido dos Trabalhadores/PT (a partir de 2009). De acordo com Rosa (2012a), a oferta era semelhante ao ensino sequencial, com etapas inicial e final correspondente a cada série; divididas em disciplinas ministrada em períodos; as formações eram escassas e promovidas pela rede; precariedade no material didático, no currículo e no quadro de professores. “A EJA era um mundo à parte dentro de certas escolas. Formavam verdadeiras ilhas, sem acesso à infraestrutura como bibliotecas, laboratórios de informática, copiadoras, etc. Isso tudo, claro, repercutia no pedagógico” (p. 38).

Com isso, foi desenvolvendo-se uma nova proposta para a modalidade EJA, prevendo uma série de ajustes para solucionar a superlotação das turmas, aprofundar o vínculo entre professores e estudantes, melhorar as condições de trabalho, a infraestrutura, ou seja, mudanças basilares na proposta pedagógica da modalidade.

A transição do eixo político municipal também desdobrou-se nas estratégias pedagógicas, contudo, ambas submetidas à dinâmica comum a estes casos, ou seja, inseridas no contexto dos limites, empecilhos, resistências, etc., pelo conjunto dos envolvidos.

Nesse sentido, também, o diagnóstico de Rosa (2012a) aponta que no início do ano de 2012 a superlotação das turmas, a demanda reprimida e a exclusão dos estudantes – a qual refere-se como evasão – seguem sendo uma realidade. Isto é, segue a dificuldade de desenvolver e aplicar medidas no sentido de garantir a demanda histórica do direito à educação escolar.

Na tabela 2, a seguir, o resumo do total de turmas e de estudantes matriculados no ensino fundamental na modalidade EJA, para o ano letivo de 2012:

Tabela 2: Resumo de turmas e estudantes matriculados na EJA, em 2012.

<b>RESUMO</b>		
Tipo	Nº. Turmas	Nº. de Educandos
Alfabetização	04	69
Pós-Alfabetização	06	142
Alfabet. + Pós Alfabetização	06	179
Totalidade 1	13	548
Totalidade 2	40	1.859
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>2.797</b>

Fonte: ROSA (2012a), dados informados pela UA-SME/Canoas.

Num cálculo rápido, constata-se um dos elementos da precariedade do atendimento: a superlotação das turmas. Há em média 29 estudantes por turma no segmento da Alfabetização e Pós-Alfabetização, esta que é uma forma de atendimento que compreende os diferentes níveis de alfabetização em uma só turma, com regência unidocente (conforme a demanda da escola). Há ainda, em média, 42 estudantes por turma na totalidade 1 e 46 estudantes por turma na totalidade 2<sup>26</sup>.

Além disso, na tabela 3, expõe-se a demanda reprimida neste mesmo período. Colaborando com o aspecto da negligência do direito à educação enquanto *direito subjetivo*, conquistado e garantido por lei.

<sup>26</sup> Neste contexto, totalidade refere-se a um conceito, que constitui uma perspectiva de trabalho com ênfase na interdisciplinaridade, a qual contempla as diversas áreas do conhecimento, sem a restrição de disciplinas. Além disso, sua forma de avaliação é constate e individual. Inicialmente, na proposta Educação Cidadã as turmas seriam organizadas desta forma, contudo, ao longo da implementação, este aspecto foi alterado. Atualmente, as turmas são organizadas em modalidades, que representam – forma e conteúdo – dos anos do ensino fundamental comum.

Tabela 3: Demanda reprimida dividida por escola no ano de 2012.

<b>Escola</b>	<b>Lista de Espera</b>
Nelson Paim Terra	121
Paulo IV	0
Rio Grande do Sul	12
Duque de Caxias	38
Santos Dumont	32
João Paulo I	100
Max Oderich	20
Odette Y. de Freitas	33
Rio de Janeiro	41
Thiago Würth	115
Vitória	0
Carlos Drummond de Andrade	135
Erna Würth	148
Irmão Pedro	97
<b>Total</b>	<b>892</b>

Fonte: ROSA (2012a), dados informados pelas escolas e compilados pela UA-SME/Canoas.

Contraditoriamente, a superlotação das turmas, a demanda reprimida e o *espectro da evasão* – como se esta fosse inerente à modalidade –, ao invés de serem combatidas, muitas vezes, atreladas, servem como justificativas para não atender aos elementos que as constituem. Como exemplo destes estão a falta de professores no quadro, a não realização de concursos públicos específicos para a área, o fechamento de turmas, em última instância, tentativas de justificar a própria negligência e ineficácia das administrações. Assim, a EJA sofre com a desvalorização do seu caráter histórico e suas funções: *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora* (BRASIL, 2000).

Ressaltamos ainda que não apreendemos a saída dos estudantes da escola pelo viés da evasão. Para nós, este termo configura uma outra tentativa, a de atribuir aos sujeitos a inteira responsabilidade pela sua trajetória escolar. Ou seja, ao resumir à evasão, desconsidera-se um conjunto de elementos históricos e sociais, sobretudo o descaso do Estado. Portanto, torna-se uma saída interessante aos governantes.

Dessa forma, ao contrário do conceito da evasão, compreendemos este fenômeno no bojo dos processos históricos e sistemáticos de exclusão de crianças, adolescentes e adultos da



escola. Ou seja, em regra, “a educação brasileira tem constituído significativos grupos de brasileiras/os expulsas/os da/na escola”, através de processos voltados, sobretudo, à classe trabalhadora em qualquer idade (FONSECA, 2008).

Por outro viés, a conhecida expressão *distorção idade-série* também materializa esses processos de expulsão, contribuindo e/ou tentando justificar o discurso da evasão escolar ao mesmo tempo em que também impulsiona a migração de uma parcela significativa de adolescentes do ensino fundamental comum à EJA.

A seguir, na tabela 4, são expostos os dados da *distorção idade-série* dos estudantes de 15 anos ou mais no município de Canoas, no período de 2009 à 2015<sup>27</sup>:

Tabela 4: Total de alunos em *distorção idade-série* de 15 ou mais anos, de 2009 a 2015.

ANO	NÚMERO
2009	1.212
2010	1.789
2011	1.428
2012	1.425
2013	1.382
2014	1.403
2015	1.318

Fonte: Estatística / UA / SME  
\* Acima de 15 anos de idade nas escolas municipais.

Fonte: UEJA/SME/Canoas<sup>28</sup>.

Este contexto exposto pelos dados acima configura-se por um conjunto de fatores articulados, ou seja, tanto pela fragilidade dos sistemas educacionais quanto pela falta de políticas intersetoriais, no sentido da proteção e garantia de outros direitos tão fundamentais quanto a educação. Também por que, de acordo com Fonseca (2010, p.143), “vulnerabiliza-se a escolaridade e a formação humana, potencializando no âmbito da reprodução ampliada do capital a produção de um contingente de jovens e adultos *sobrantes*<sup>29</sup>, modo de reserva de força de trabalho na contemporaneidade”.

<sup>27</sup> Dos anos seguintes não localizamos dados, nem obtivemos resposta da Secretaria de Educação de Canoas. Ressaltamos o fato da nova mudança na administração da prefeitura do município desde 2017. Inclusive, a última postagem do blog oficial da UEJA data de dezembro de 2016.

<sup>28</sup> Dados publicados pela UEJA no período em que o blog estava oficialmente ligado ao Portal da Secretaria Municipal de Educação de Canoas.

<sup>29</sup> Como bem sistematiza a professora Laura de Souza Fonseca, *sobrantes*, o “exército de reserva de trabalho, exército industrial de reserva, ou superpopulação relativa, para Marx (1991) a existência de uma reserva de força de trabalho desempregada e parcialmente empregada, potencialmente desempregada, é uma característica inerente à sociedade capitalista, criada e reproduzida diretamente pela própria acumulação de capital (MARX, 1991 apud FONSECA, 2010, p. 152).

Concretamente, a combinação da dinâmica traduzida pela distorção idade-série junto à Resolução CNE/CEB nº.03 de 15 de junho de 2010, que institui a idade mínima de 15 anos para ingresso e certificação nos cursos de EJA, na realidade da escola significou uma massiva transferência de adolescentes do ensino fundamental para EJA. Muito embora, no Art. 5º declare:

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:

I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

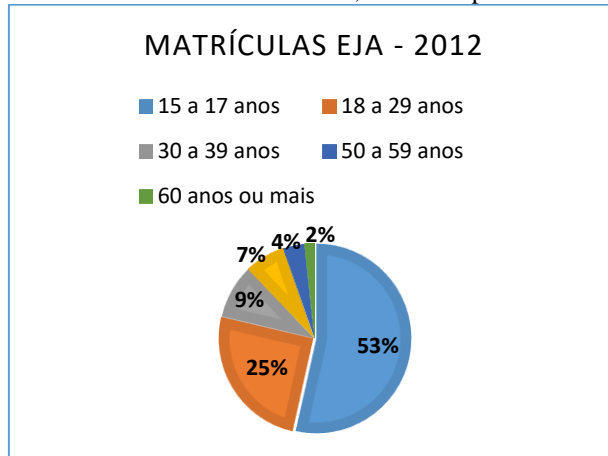
II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Na materialidade da vida e da realidade da classe trabalhadora, longe de atentar às ressalvas da Resolução, a transferência significativa de adolescentes com 15 anos para a EJA consolidou-se como uma forma de amenizar algumas demandas do ensino fundamental, ou seja, como uma forma de repasse, os estudantes – em geral, estigmatizados como aluno-problema – tornam-se “problema” de/em outro lugar. Ainda que, muitas vezes, sejam atendidos na própria escola, mas fazem parte da *ilha* da EJA.

De acordo com a pesquisa de Rosa (2012a), a tendência de migração dos alunos em distorção idade-série, apresentados na tabela 4 acima, para a EJA se confirma nas matrículas da modalidade no ano de 2012. Num universo de 2.956 matrículas, obtém-se um montante de 1.582, especificamente de adolescentes entre 15 e 17 anos que contabilizaram significativos 53% do total de matrículas disponíveis para 2012, como veremos no gráfico 1:

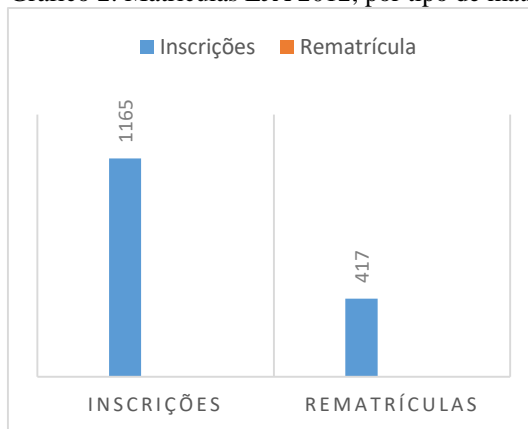
Gráfico 1: Matrículas EJA 2012, divididas por faixa etária.



Fonte: Autora (2019), com base em Rosa (2012a).

Complementando a informação do gráfico acima, ainda, quando dividimos as matrículas por tipo – inscrição ou matrícula – percebemos que mais de 70% refere-se à inscrições novas. Vejamos o gráfico 2:

Gráfico 2: Matrículas EJA 2012, por tipo de matrícula.



Fonte: Autora (2019), com base em Rosa (2012a).

Como é possível observar nos gráficos acima, no total geral de 2.956 matrículas, 1.165 tratam de inscrições novas e apenas 417 de matrículas. Com isso, evidencia-se o ingresso avassalador de adolescentes na modalidade. Mais especificamente, de adolescentes com 15 anos de idade, como verificamos na tabela 5 abaixo:

Tabela 5: Matrículas EJA 2012, divididas por idade e tipo de matrícula.

<b>Idade</b>	<b>Inscrições</b>	<b>Rematrículas</b>	<b>Total por idade</b>
15 anos	488	137	625
16 anos	380	190	570
17 anos	297	90	387
<b>Total por tipo</b>	<b>1.165</b>	<b>417</b>	<b>1.582</b>

Fonte: Autora (2019), com base na pesquisa de Rosa (2012a).

Posto isso, compreendemos a sistemática exclusão de uma parcela da classe trabalhadora, sobretudo como reflexo da disputa capital e trabalho em processos que envolvem a demanda do mundo do trabalho e a educação escolar, bem como os fatores próprios da escola. Nesse sentido, Kuenzer (2005) definiu como *exclusão includente* e *inclusão excludente* o seguinte:

[...]do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a **inclusão excludente**, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo[...] (2005, p.15).

Com isso, a dinâmica apresentada em nível nacional e na cidade de Canoas, no que diz respeito às políticas educacionais, acompanha o contexto histórico do desenvolvimento da acumulação flexível e da ideologia neoliberal do Estado, que negligencia o direito à educação escolar ao mesmo tempo em que legisla flexibilizando o acesso de adolescentes na EJA de qualquer forma. Contudo, a conquista e a luta pela garantia dos direitos tem sido tarefa histórica da classe trabalhadora em conjunto com setores progressivos.

Nesse sentido, na experiência específica de Canoas, constituiu-se uma nova proposta pedagógica – EJA Educação Cidadã – em 2011. Com base na Educação Popular e com o objetivo de transformar a Educação de Jovens e Adultos na cidade, atender-se-ia à garantia do acesso e da permanência na escola. Isso, através de numa perspectiva crítica, que valorizasse os saberes populares e os sujeitos.

Para isso, inicialmente, efetuou parceria com o Instituto Integrar<sup>30</sup>, bem como investiu na formação de professores/as e gestores/as, a fim de elaborarem novas bases para o

<sup>30</sup> De acordo com a definição oficial, é uma “iniciativa pioneira da Confederação Nacional dos (as) Metalúrgicos(as) da CUT, busca a criação de alternativas de políticas públicas de formação, qualificação e requalificação para o trabalho, geração de emprego e renda e combate ao desemprego e à exclusão social. Baseia-se em colaborar com ações políticas em virtude de uma educação integral e crítica ao capital” (PIRES, 2005).

atendimento da modalidade. A proposta foi sendo consolidada e, nos anos seguintes, os documentos construídos – Regimento Curricular EJA e Proposta Pedagógica e Curricular EJA – padronizaram o atendimento da modalidade EJA no conjunto das escolas que a ofertaram.

No bojo da ascensão da Educação Cidadã, de acordo com a caracterização exposta sobre a tendência nacional de migração dos adolescentes de 15 anos à EJA, bem como frente à realidade, aos limites e aos processos da EJA municipal, a UEJA/SME elabora e submete ao CME/Canoas o projeto “EJA Juventude Cidadã”, destinado à oferta de EJA diurna, preferencialmente aos adolescentes de 15 a 17 anos, em distorção idade-série, com base na unidocência, no conhecimento integral e, inicialmente, pelo período de dois anos para o referido ajuste idade-série.

Segundo relato de Rosa (2012b):

[...]O presente documento encaminhado ao Conselho Municipal de Educação de Canoas recebeu Parecer favorável com a ressalva de que a adoção de tais turmas pelas escolas não implique na negação da oferta de vagas para os alunos em idade regular para ingresso no ensino fundamental. Claro deve ficar também, que o objetivo era encontrar um dispositivo no Regimento da EJA que amparasse as escolas que desejassem a criação das turmas de EJA diurnas para adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, preferencialmente. Nada de forma compulsória [...].

A Proposta Pedagógica e Curricular da Educação de Jovens e Adultos teve a finalidade de apresentar os princípios, diretrizes gerais e a organização curricular da modalidade EJA no município. Esta, de acordo com a Resolução nº 11 de 20 de julho de 2010 do Conselho Municipal de Educação de Canoas/RS – que estabeleceu as normas para a oferta de Cursos de Jovens e Adultos para o Sistema Municipal de Ensino da cidade –, define a proposta da Educação Cidadã (em 2012) e da Juventude Cidadã (em 2016)<sup>31</sup>:

O objetivo da proposta que é “Desenvolver um programa de formação relacionando os conhecimentos práticos e teóricos, com escolarização em nível de Ensino Fundamental, que viabilize o crescimento técnico, escolar e de cidadania dos trabalhadores envolvidos, na perspectiva da Educação Integral”.

Este processo caracteriza-se pelos diferenciais: trabalho com unidocência, integrando todas as áreas do conhecimento que articulam entre si, desenvolvidas de acordo com a Totalidade 2, instituída na proposta de organização desta modalidade. Para a Juventude Cidadã alunos entre 15 e 17 anos e para Educação Cidadã a partir dos 18 anos. Sua metodologia foca na organização de um currículo transdisciplinar, respeitando as histórias de vida como aprendizado e tendo somente um educador para a articulação do saber nesta totalidade (CANOAS, 2016, p. 21).

---

<sup>31</sup> As demandas de alteração para o Projeto EJA Juventude Cidadã foram atendidas e, em 2016, reformulações na Proposta Pedagógica Curricular da EJA, bem como no Regimento EJA modificaram seus textos junto às novas elaborações.

Tal proposta transformou o currículo em sua quase integralidade. Isto por que ampliou as disciplinas e os períodos para áreas do conhecimento contempladas em uma noite inteira; apostou na unidocência como forma de aprofundar o vínculo entre professores/as e estudantes; reorganizou a coordenação pedagógica, prevendo equipes para a EJA; apostou nos eixos e subeixos temáticos; no planejamento coletivo entre as/os professoras/es e para garanti-lo reafirmou 20% de carga horária não presencial e investiu no quadro de professores.

Entre outros objetivos e diretrizes, a proposta tentou reorganizar, além da estrutura física, também a compreensão da modalidade e sua oferta. Nesse sentido:

[...] a metodologia e os critérios de estruturação da modalidade, agregados aos PPPs e Regimentos das escolas, passam a ser padronizados. A proposta pedagógica avança ao abordar elementos relativos à lei 10.639/03 que versa sobre a diversidade, à educação de portadores de necessidades especiais, à música nas escolas, além de estar atualizada em relação às Resoluções CME 11/2010 e CNE/CEB 03/2010, bem como ao novo Plano de Carreira do Município (UEJA/SME/CANOAS, 2011).

O Regimento Escolar próprio da EJA, que unificou o atendimento e a oferta no município, teve alteração em seu CAPÍTULO IV – DOS PRECEITOS E PARÂMETROS, insere-se o Art.º VIII, que versa sobre a Juventude Cidadã:

VIII- Oferta diurna da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, preferencialmente aos educandos em distorção idade-série entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos de idade, denominada EJA- Juventude Cidadã, referente à Totalidade 2 do 2º Segmento, com base na unidocência e conhecimento integral (CANOAS, 2016, p. 05).

Este projeto efetivou-se em Canoas e vem se consolidando como indicado numa notícia disponível no site oficial da Prefeitura Municipal, em 28 de fevereiro de 2014:

#### **EJA Juventude Cidadã**

A modalidade de ensino, surgida em 2012, é destinada aos jovens entre 15 e 17 anos de idade. O projeto conta hoje com 10 turmas, atendendo 350 jovens que ainda não concluíram o Ensino Fundamental e encontram-se na distorção idade-série” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS, 2014).

Além disso, de acordo com as informações sobre o número de formandos/as da EJA em 2016, estão inclusos os/as formando/as do projeto Juventude Cidadã – JC. Nas perspectivas para 2017, a UEJA/SME/Canoas afirma que:

A modalidade Educação de Jovens e Adultos está com previsão de um grande salto para o ano seguinte em nosso município. Das atuais 55 (cinquenta e cinco) turmas passará para 65 (sessenta e cinco) turmas e, se aprovados os projetos de parceria, poderá chegar a 70 (setenta) turmas. Com relação ao número de escolas avançará de 15 (quinze) em 2016 para 20 escolas em 2017 [...]Esse crescimento se dará em virtude, fundamentalmente, da ampliação da oferta das turmas de EJA Juventude Cidadã no diurno, para atender, principalmente, os alunos que encontram-se em distorção idade-

série, do sétimo ano em diante e que estejam na faixa etária entre 15 e 17 anos[...] (UEJA/SME/CANOAS, 2016).

Ainda sobre o número de formandos/as ao longo da vigência da proposta Educação Cidadã e do projeto EJA Juventude Cidadã, compilamos alguns dados, todos encontrados nos dois referidos blogs. Em 2011, 154 formando/as; em 2015, 1.192 em 17 escolas; no ano seguinte, 2016: 1.029 em 15 escolas, sendo 12 turmas de Juventude Cidadã.

Mesmo com os avanços em relação ao atendimento e a oferta da modalidade EJA em Canoas, advindos dos últimos anos, com base na especificidade da proposta referida, contudo, alguns dos elementos já criticados na pesquisa de Rosa (2012a) ainda resistem atualmente. Em algumas escolas municipais ainda há a ideia do ensino supletivo, como a adaptação enxuta do fundamental comum e, com isso, a metodologia do mínimo necessário.

No que se refere precisamente aos dois últimos anos, além da escassa e/ou inexistência de informações, no cotidiano da modalidade que vivenciamos, ocorreram uma série de mudanças que não vieram acompanhadas e/ou com suporte legal. As principais características, a unidocência e a organização curricular, são distintas nas diferentes escolas que ofertam a modalidade.

O esvaziamento das turmas, a entrada massiva dos adolescentes e a ineficiência de políticas focadas resultam na chamada “enturmação” (agrupamento de turmas ao longo do ano pelo número de estudantes efetivos), no fechamento de turmas, entre outros. Sobretudo na oferta da modalidade no diurno e vespertino do projeto Juventude Cidadã.

A seguir, caracterizamos a escola em que realizamos a pesquisa. A referida escola atende alunos de ensino fundamental comum nos turnos manhã e tarde e, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, também no noturno. Segundo os dados estatísticos de 2013<sup>32</sup> referentes ao bairro em que está situada, a escola tem a finalidade de acolher a um público de aproximadamente 6.077 jovens e 18.542 adultos.

A Educação de Jovens e Adultos desta escola segue a organização curricular da proposta denominada Educação Cidadã, isto é, configura-se pela regência unidocente integrando todas as áreas do conhecimento através de uma metodologia e proposta curricular transdisciplinar, respeitando as histórias de vida como aprendizado.

Atualmente, dispõe uma turma de 1º segmento (Alfabetização e Pós-Alfabetização) e três turmas do 2º seguimento (Módulos 1,2,3 e 4), sendo compostas por dois módulos cada: Módulo 1 e 2 (6º e 7ºanos do EF comum) e Módulo 3 e 4 (8º e 9º anos do EF comum). Estas

---

<sup>32</sup> ICXXI-Estado da Cidade: um retrato da cidade de Canoas/2013. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=609>. Acesso em: agosto de 2019.

três turmas ainda são subdivididas de acordo com a idade e/ou ano cursado, ou, se não tem registro nivelado em testagem para ingresso na escola. Assim: Módulo 1 e 2 A (adolescentes entre 15 a 17 anos), Módulo 1 e 2 B (jovens, a partir dos 18 anos) e Módulo 3 e 4 (todas as idades).

De acordo com o último levantamento para o Projeto Político Pedagógico (2019)<sup>33</sup>, a EJA tem ao total 124 estudantes matriculados, entre estes 58 mulheres e 66 homens, a partir de 15 anos. Destes 124 estudantes, aproximadamente 81 estudantes estão efetivos/frequentes. Entre eles, 46 são adolescentes (15 a 18 anos incompletos, conforme o ECA/1990). Dessa forma, seguindo o contexto municipal e nacional, expressivo contingente de adolescentes – mais de 50% do público atendido.

O quadro é formado por 9 professores, entre eles 4 regentes de turma, um articulador, uma de artes, um de inglês, um de educação física e uma de lógica. Além disso, uma vice-diretora. A autora é professora-articuladora, uma função equivalente à substituição. Atualmente, leciona artes para os módulos 3 e 4, matemática para os módulos 1 e 2 A/B e complementa carga horária com atendimentos individuais na Sala de Recursos Múltiplos.

Dito isso, além da construção das justificativas expressas acima, agora também evidenciamos a estratégia metodológica da escolha desta escola específica: primeiro, por que reflete em seus números de matrícula o fenômeno social em questão e, em seguida, pela inserção da autora nesta, o que possibilita maior proximidade e relacionamento com o espaço e com os sujeitos.

Portanto, considerados o conjunto de aspectos qualitativos e quantitativos apresentados anteriormente e o contexto da educação escolar pública, especificamente, da oferta da modalidade EJA na cidade de Canoas – a proposta Educação Cidadã –, ambos servem como base para elucidar a realidade da transferência significativa dos adolescentes entre 15 e 17 anos do ensino fundamental comum à EJA. Com isso, nossa principal questão de pesquisa é: quais são as perspectivas destes adolescentes na/da EJA no que se refere à educação escolar em relação as suas trajetórias e ao seu futuro?

Assim, ao retomarmos o que inferimos à respeito da crise do capital, da acumulação flexível por despossessão, da ideologia neoliberal, da exclusão includente, que após a inclusão exclui novamente, a seguir indicamos nossas hipóteses neste estudo. A primeira hipótese, no que diz respeito ao direito à educação da classe trabalhadora, é que na letra da lei está previsto, contudo, na prática e historicamente tem sido banalizado e negligenciado para uma parcela da adolescência.

---

<sup>33</sup> Questionário elaborado pela UEJA/SME, realizado pelos/as professores/as com os/as estudantes, para fazer um levantamento de cada escola e contribuir na construção dos respectivos PPP's. Efetuado em outubro de 2019.



Além disso, considerada a necessidade do capital em produzir mão de obra excedente sem e/ou com baixa qualificação, forja-se o que definimos como “adolescentes-trabalhadores-sobrantes<sup>34</sup>”. Decorrente deste movimento, acontece o barateamento da mercadoria, da força de trabalho e a superexploração dos trabalhadores.

Inerente a isso, também compreendemos que estes processos que negligenciam o direito à educação escolar de uma parcela de adolescentes também precarizam a formação dos sujeitos e da modalidade. Reforçando e vulnerabilizando o conjunto da classe.

Por fim, a última hipótese que este trabalho infere é a de que a precarização da vida, o distanciamento desse contingente da classe trabalhadora de uma formação crítica, ainda que minimamente, ameniza a luta – histórica – de classes. Contudo, essa é uma disputa que assume aspectos dialeticamente contraditórios e possibilidades.

Expostas nossas justificativas, a seguir, relacionado às hipóteses acima, anunciamos nossos objetivos geral e específicos. O primeiro, de acordo com Deslandes (2008, p. 45), “diz respeito ao conhecimento que o estudo proporcionará ao objeto”, nesse sentido, o objetivo geral desta dissertação é: compreender os aspectos escolares, familiares e sociais dos/as adolescentes estudantes da EJA, na experiência referida da proposta Educação Cidadã, a fim de investigar o papel da escola em relação as suas trajetórias e perspectivas de futuro; analisar implicações deste fenômeno em relação aos sujeitos e à modalidade, para construir uma linha argumentativa, que contribua nos seus processos de aprendizagens, luta e resistência.

Para isso, os objetivos específicos, que se desdobram a partir destes acima, referem-se a ler criticamente as legislações vigentes, que circundam estes sujeitos; identificar um perfil destes sujeitos, no que se refere a cor, gênero, renda familiar, relação com o mundo do trabalho; investigar a partir da trajetória escolar a matrícula e/ou transferência para a EJA; problematizar os desdobramentos da mudança de público na modalidade EJA e no conjunto da comunidade escolar; construir argumentos com base material, que auxiliem na leitura da realidade e, conseqüentemente, contribuam no trabalho pedagógico na escola pública.

Dito isso e de acordo com nossos objetivos, anunciamos a metodologia de pesquisa, que segundo Deslandes (2008):

[...] A seção de metodologia contempla a descrição da fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, critérios de estratégias para escolha do grupo/sujeitos de pesquisa, a definição de métodos, técnicas e instrumentos para a construção de dados e os mecanismos para entrada em campo), as etapas do trabalho de campo e os procedimentos para análise[...] (p.47).

---

<sup>34</sup> Consultar Trabalho de Conclusão de Curso, título “Contribuições aos estudos sobre adolescentes na EJA: na perspectiva da Classe Trabalhadora”, apresentado em 2015 pela então acadêmica Angela Saikoski Delavechia, com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Souza Fonseca, para obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em Pedagogia – FACED/UFRGS.

Considerando a abrangência nacional e a especificidade local, bem como com o intuito de analisar mais profundamente esse fenômeno social, anunciamos que utilizamos o *estudo de caso* como metodologia articuladora das técnicas e procedimentos de coleta e análise de dados. Ambas junto à concepção de mundo, método de análise e práxis: o MHD. Conforme Gil (2008), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (p. 57).

De acordo com Yin (2005, p. 32 apud Gil, 2008, p.58), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Assim, a metodologia e os instrumentos estão relacionadas ao método e suas categorias, estas últimas no sentido de auxiliarem e comporem o contexto histórico e social do fenômeno estudado. Com isso, buscamos construir um processo de investigação da essência, partindo da aparência e do conjunto de elementos que a compõe, com o intuito de chegar ao “concreto”, compreendido como “a síntese de muitas determinações” (MARX, 2008a, p. 258).

Aplicamos um questionário<sup>35</sup> e uma roda de conversa<sup>36</sup> com os adolescentes, o primeiro pelo caráter abrangente e com o objetivo de construir um perfil acerca dos estudantes, a partir da correlação das respostas; o segundo, a roda de conversa, pelo privilégio da escuta, da linguagem mais próxima, da fala entre pares, etc. Segundo Alves (2016):

A escuta da juventude é um exercício que vai na contramão do tradicional jeito de se fazer estudos de juventude, pois a sociedade está acostumada a falar para a juventude, para lhe dizer como ela deve ser, apontar seus erros e tentar enquadrá-la no mundo dos adultos. Dar voz à juventude possibilita aprofundar o conhecimento sobre sua realidade, valorizar seu jeito e construir caminhos para a garantia e efetivação de seus direitos (ALVES, 2016).

Os critérios de escolha dos adolescentes foram a faixa etária, de 15 a 17 anos, e a devolutiva dos termos assinados. Inicialmente, foram mapeados todos os matriculados e frequentes e, em seguida, foram convidados a participar da pesquisa. Para isso, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e Responsáveis (TCLE) e, também os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido para maiores de 6 e menores de 18 anos (TALE), ambos<sup>37</sup> disponibilizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

---

<sup>35</sup> Exemplar, em anexo, no final da dissertação.

<sup>36</sup> A roda de conversa foi gravada e, posteriormente, transcrita. Ainda, consta o roteiro, em anexo, ao final da dissertação.

<sup>37</sup> Ambos os Termos estão em anexo ao final da dissertação. Inclusive, junto à autorização da escola para a realização da pesquisa.

A seguir, na tabela 6, demonstramos o total de adolescentes matriculados e o total efetivo, no ano de 2019/02, divididos por turma:

Tabela 06: Total de adolescentes matriculados na escola e na modalidade EJA, em 2019/01.

<b>QUADRO GERAL DAS MATRICULAS DE ADOLESCENTES</b>												
<b>15 a 17 anos – na escola e na modalidade EJA, 2019/01</b>												
Ano/ Nasc.	Alfabetização Pós-Alfabet.		Módulo 1		Módulo 2		Módulo 3		Módulo 4		Totais (idade)	
	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.	Matr.	Freq.
2002	02	02	05	05	03	03	06	06	09	09	<b>25</b>	<b>25</b>
2003	00	00	07	03	05	05	02	02	01	01	<b>15</b>	<b>11</b>
2004	00	00	02	00	02	02	01	01	01	00	<b>06</b>	<b>03</b>
Total (módulos)	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>14</b>	<b>08</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>09</b>	<b>09</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>46</b>	<b>39</b>

Fonte: Elaborado pela autoria (2019) com base nos dados fornecidos pelas escolas.

Neste universo podemos verificar que a maioria dos adolescentes tem 17 anos, nascidos em 2002, e totalizam 23 matrículas efetivas. Por outro lado, os adolescentes de 15 anos somam 06, mas apenas a metade está frequente. Essa dado, ainda que singelo, corrobora com o que destacamos anteriormente sobre a privação do direito, através da inclusão excludente, dado o universo comparativo. Em termos gerais, podemos dizer que a metade dos estudantes infrequentes tem 15 anos de idade.

Dos totais apresentados acima, agora, demonstramos o total dos/as adolescentes que se dispuseram e assentiram em participar da pesquisa. A seguir, na tabela 7:

Tabela 07: Participantes da pesquisa por módulo e ano/idade.

<b>Participação por módulo e idade</b>				
Módulos	Participantes por ano de nasc./idade em cada módulo			
	2002 17 anos	2003 16 anos	2004 15 anos	Total por módulos
Alfa+Pós-Alf.	0	0	0	<b>0</b>
Módulo 1	0	0	0	<b>0</b>
Módulo 2	3	4	1	<b>8</b>
Módulo 3	1	0	0	<b>1</b>
Módulo 4	3	0	0	<b>3</b>
Total de por idade/ano	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

Fonte: Elaborado pela autoria (2019), com base nos dados fornecidos pelas escola.

Ao total, participaram da pesquisa 12 adolescentes, todos que consentiram, junto aos seus responsáveis, de acordo com os termos assinados. Estes são estudantes dos módulos 2 ao 4. A primeira parte da pesquisa, o questionário, contou com esse total de participantes, porém esse número desceu para 9 na parte seguinte, a roda de conversa.

Ressalto que remarcamos muitas vezes para poder garantir um número expressivo, ou seja, para conseguir uma noite com a maioria dos adolescentes presentes e que não coincidissem com atividades e aulas específicas.

Além do questionário e da roda de conversa, também realizamos duas entrevistas *semi-estruturadas*<sup>38</sup> com as professoras regentes das turmas dos adolescentes participantes da pesquisa. Ou seja, o critério que utilizamos para escolher as professoras foi a participação dos seus alunos na pesquisa. Dessa forma, como podemos ver na tabela 7 e na descrição da divisão das turmas, entrevistamos as professoras regentes do Módulo 1 e 2/A e do Módulo 3 e 4.

De acordo com Gil (2008, p. 109), “entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Construímos um roteiro inicial com 4 perguntas amplas e uma série de aspectos listados, os quais queríamos garantir que fossem abordados pelas professoras. Nesse exato sentido, optamos pelo formato de entrevista semi-estruturada porque nesta pode-se “combinar perguntas fechadas e abertas”, contemplando a possibilidade de ajustes e aprofundamentos ao decorrer da entrevista (MINAYO, 2008, p. 64).

<sup>38</sup> As entrevistas foram gravadas e transcritas, em seguida sistematizadas em um quadro que está disponível no Apêndice – C desta dissertação.

Posteriormente, com os dados e demais informações obtidas, buscamos “explorar o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema”, respeitando a diversidade e as dimensões oferecidas a partir da troca com os sujeitos da pesquisa (GOMES, 2008, p.79).

Tanto os dados do campo empírico, do estado da questão e das legislações vigentes foram tratados através da *análise de conteúdo* (BARDIN, 1979; GOMES, 2008) e da *análise de documento* (EVANGELISTA, 2009; SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005).

Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo é um:

[...]conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42 apud GOMES, 2008, p.83).

Com a perspectiva de analisar e debruçar nos aspectos qualitativos combinados aos quantitativos, bem como usar inferências no sentido de ir além da descrição e/ou da aparência, concordamos com a afirmação de que “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2008, p. 84).

Sobre a análise de documentos, tomamos o texto “Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional” de Olinda Evangelista (2009), no qual afirma que todos os documentos são importantes, mas exigem uma separação entre essência e aparência.

[...] Concluímos que todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do corpus documental. Entretanto, isto não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência – para que a sua vida apareça[...]. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos. Documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação (EVANGELISTA, 2009, p. 08).

A autora retoma Marx quanto à necessidade de buscar a essência dos fenômenos, para compor um conjunto de elementos sobre a dinâmica e a realidade. Nesse sentido, ressalta a importante tarefa do/a pesquisador/a neste processo:

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que defini o mundo, pela história [...] Os documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico (p. 07 - 09, grifo da autora).

Concordando, também, com o exposto no artigo “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 441 grifo nosso), em que as autoras dedicam-se a “contribuir para a construção de uma metodologia crítica para a análise de documentos, trabalhando no sentido de desfazer os efeitos *da ilusão*”.

Portanto, embasados nas teorias acima citadas, os procedimentos de análises que realizamos em última instância dizem respeito “ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”, podendo ser divididos em ordenação e classificação de dados e análise propriamente dita (MINAYO, 2008, p. 26 – 27).

Nesse sentido, no subitem a seguir, realizaremos estes três processos para tratar de cada instrumentos metodológicos, na sequência: 1º o questionário, 2º roda de conversa e 3º e 4º as entrevistas com as professoras. Separadamente 1, 2 e 3 e 4.

## 2.2 MANIFESTAÇÕES DO *CAMPO* DE PESQUISA E INTERAÇÕES ENTRE ESPAÇO-TEMPO-SUJEITOS: mediações e re/leituras desse estudo de caso

“Entendemos *campo*, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (Minayo, 2008).

A seguir, vamos nos debruçar sobre as manifestações do conjunto das trocas e experiências que a pesquisa nos possibilitou no campo definido, tendo o objetivo de construir compreensões e contribuições acerca da realidade. Considerando que:

[...]A pesquisa social trabalha *com gente e com suas realizações*, compreendendo-os como atores sociais em relação, grupos específicos ou perspectivas, produtos e exposição de ações, no caso de documentos. Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do *objeto de estudo*. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí o resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho (Minayo, 2008, p. 63, grifo da autora).

Neste subitem, iniciamos descrevendo separadamente cada um dos instrumentos metodológicos, quais sejam: a) questionário; b) roda de conversa; c) entrevista-professora 1 e d) entrevista-professora 2.

Em todos, partimos da descrição com ordenação e classificação de dados, seguido de análise, com trechos das falas e expressões e, também, interpretando, com base teórica ou não, afim de compreender as manifestações, interagir e contribuir com o campo, desenvolvendo mediações que se configurem adequadas para a apreensão dos elementos expressos nesta experiência.

#### a) **QUESTIONÁRIO**

O questionário, desenvolvido e aprimorado pela pesquisadora e sua orientadora, constitui-se ao todo por 53 perguntas, divididas em quatro seções: Dados Gerais (01 a 22); Relação com a escola (23 a 39); Relação com o mundo do trabalho (40 a 47) e Perspectivas de futuro (48 a 53), estas últimas todas abertas<sup>39</sup>.

Sob combinação prévia, a escola autorizou a realização do questionário em suas dependências e as professoras liberaram os alunos no intervalo de dois períodos para que preenchessem o questionário. Uma sala da escola foi reservada para este momento. Logo reuni todos os participantes, conversei e expliquei a pesquisa novamente. Em seguida, entreguei os questionários impressos para que preenchessem. Todos o fizeram no mesmo dia e simultaneamente.

Os dados obtidos nas respostas dos 12 adolescentes foram compilados e, nesse próximo momento, alguns serão explicitados como forma de análise. Contudo, considerando a extensão do questionário, um total de 53 questões, não vamos apresentar a totalidade das respostas a seguir, mas sim descrever e expor algumas delas, na forma de tabelas e sínteses<sup>40</sup> ao longo do texto.

Primeiramente, vamos tratar as informações da seção dos dados gerais e, com isso, apresentar os participantes.

---

<sup>39</sup> Em função da extensão do questionário, ele está disponibilizado ao final dissertação (Apêndice A), inclusive com os totais de cada pergunta compilados. Nesta parte vamos utilizar para análise alguns dos dados compilados, a fim de traçar o perfil majoritário.

<sup>40</sup> Para os destaques que não foram expressos em tabelas, assumimos a seguinte organização: indicamos a pergunta (teor/objetivo) e em seguida descrevemos as opções mais expressivas e entre parênteses o total equivalente às respostas.

Tabela 08: Compilação dos dados referente às questões n.º 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10 e 11, respectivamente.

Idades:		Gênero:		Autodeclaração:					
15 anos	1	Feminino	3	Branco	5				
16 anos	4	Masculino	8	Negro	2				
17 anos	7	Bisexual	1	Pardo	5				
Tem irmãos?		Imóvel em que mora:		Com quem você mora?		Renda familiar:		Quantas pessoas moram na casa?	
Não	1	Próprio	7	Pais/Parentes	10	<b>1 a 2 sal.mín.</b>	<b>11</b>	1 pessoa	1
Sim, 1	3	Alugado	3	Esposo/Companheiro	2	2 a 3 sal.mín.	1	2 pessoas	2
Sim, 2	2	Outro	2	Outro	0	3 ou + sal.mín	0	3 pessoas	2
<b>Sim, 3 ou +</b>	<b>6</b>							<b>4 ou +</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaborado pelo autora (2019), com base nos questionários.

A maioria dos participantes foram adolescentes de 17 anos, identificados com o gênero masculino, que se autodeclaram pardos ou brancos. Majoritariamente, têm três ou mais irmãos, moram em residências próprias com os pais e/ou parentes.

Chama atenção a composição ampliada da família se comparada/em relação à enxuta renda familiar. Também observamos as informações sobre a escolaridade dos pais e/ou responsáveis dos adolescentes em questão, com as quais podemos concluir que a maioria cursou o ensino fundamental de forma completa ou incompleta e que eles, em nenhum dos contextos, tiveram acesso ao ensino superior.

Tabela 9: Compilação dos dados da questão n.º 7, acerca da escolarização dos pais.

Qual é a escolaridade dos seus pais?	
Não frequentaram a escola	0
<b>Ensino fundamental completo</b>	<b>4</b>
<b>Ensino fundamental incompleto</b>	<b>4</b>
Ensino médio completo	1
Ensino médio incompleto	2
Ensino médio com curso técnico profissionalizante	1
<b>Ensino Superior</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborado pelo autora (2019), com base nos questionários.

Além dessas questões que expusemos, das outras que se referem à cultura, lazer, esporte, etc. destacamos as respostas sobre a questão n.º 15 acerca do que gostam de fazer nas horas livres: assistir filmes/séries (08); jogos eletrônicos e sair com os amigos (06); praticar esportes e ler material online (03). Entre os esportes que praticam: futebol, vôlei e skate. Os lugares que costumam frequentar são: Praças públicas (10); Parques públicos e Igrejas (06); Shoppings e shows (05) Nem teatros, nem cinemas ou museus.



Questionados sobre crenças religiosas, metade respondeu que tinha e outra metade não. Os que afirmaram ter indicaram ir à Igreja Evangélica (04). Em relação à simpatia com algum partido político, apenas (02) responderam que têm e indicaram ser este o PSL. Sobre participar de movimentos/grupos de juventude, somente (04) responderam que participam, sendo estes grupos de jovens da igreja (02) e grupos musicais (02). Nesse contexto, observamos que a escola é a única instituição pública acessível, no sentido de que cumpre um papel social e/ou proporciona espaços e momentos de integração e vivência aos elementos culturais, artísticos, etc.

Por fim, as respostas se dividem em relação à pergunta sobre os lugares gratuitos estarem em bom ou mau estado de conservação para lazer (6/6). Em relação ao que mudariam no bairro, houve respostas indicando violência/segurança (6), limpeza (3), entre outras.

Estes foram os aspectos destacados sobre os dados gerais. O próximo bloco de análise refere-se à seção 2 sobre a relação com a escola. Começamos expondo as questões sobre a trajetória escolar:

Tabela 10: Compilação dos dados das questões n.º 23, 24, 25, 26 e 30, respectivamente.

Qual módulo estuda?		Já reprovou?		Motivos da decisão:		Por que se matriculou na EJA?		Se sente motivado na EJA?	
M1	0	Não	0	Horário de trabalho	1	<b>Escolha própria</b>	<b>10</b>	<b>Sim</b>	<b>11</b>
M2	8	Sim, 1	0	<b>Menor tempo para concluir o EF</b>	<b>6</b>	Escolha dos pais/resp	1	Não	1
M3	1	Sim, 2	5	<b>Mais fácil</b>	<b>5</b>	<b>Indicação da escola</b>	<b>1</b>		
M4	3	<b>Sim, 3 ou +</b>	<b>7</b>						

Fonte: Elaborado pelo autora (2019), com base nos questionários.

Nesta tabela 10 destacamos que a maioria dos participantes está no módulo 2, (se comparado ao EF comum, refere-se ao 7º ano). Sobretudo, chama atenção o número de reprovações, 3 ou mais vezes (07) e 2 vezes (05), ou seja, nenhum deles tem apenas uma reprovação. Atrela-se a isso, as respostas sobre a motivação da decisão de estudar na EJA: menor tempo para concluir (06) e Mais fácil (5), ambas expressões da “herança supletiva” e do discurso que reafirma estereótipos.

As razões da matrícula, quais sejam: escolha própria (10), escolha dos pais/responsáveis (01) e indicação da escola (01) podem chocar-se com a nossa hipótese sobre a transferência dos adolescentes à EJA enquanto um processo de exclusão. Se tomada pelo viés

cultural, pode ser compreendida como uma opção destes, dado seu modo de expressão atual, por exemplo.

Contudo, ao contrário dessa abordagem, compreendemos que as respostas reafirmam nossa hipótese. Sobretudo, pela dinâmica de contradição imposta ao/à estudante que já deparou-se com diferentes limites para seguir na escola, porém, vê esta mesma escola como um dos – se não o único – espaço e instituição pública ao qual tem acesso. Com isso, considera a EJA como uma nova tentativa de seguir neste espaço.

Este fato também se interliga por um lado com as 11 afirmativas em relação a sentirem-se motivados na EJA. E, por outro lado, com as seis respostas indicando a escola pelo tempo ser menor para concluir o EF Comum. Por fim, ressalta-se o acolhimento da modalidade em relação aos adolescentes, embora com tantos limites apresenta-se como um espaço que os motiva.

Tabela 11: Compilação dos dados das questões n.º 32, 31, 33, 35 e 37, respectivamente.

Em qual ano saiu do EF Comum?		Ficou sem frequentar a escola?		Por que saiu do EF Comum?		Já se sentiu desrespeitado na escola?		Presenciou um ato de violência na escola?	
1º a 5º ano	0	Não	8	Problemas com colegas, profs., dir.	3	Não	6	Sim	4
6º ano	4	Sim, 1 ano	3	<b>Reprovação de ano letiva</b>	<b>6</b>	Sim, por colegas	4	Não	8
7º ano	5	Sim, 2 anos	1	Horário de trabalho incompatível	1	<b>Sim, por profs.</b>	<b>4</b>		
8º ano	1	Sim, 3 ou +	0	Saúde	1	<b>Sim, pela dir.</b>	<b>2</b>		
9º ano	2			Filho	1	Sim, por func.	0		

Fonte: Elaborado pelo autora (2019), com base nos questionários.

Ressaltamos ainda a questão das reprovações, presente nas duas tabelas. Segundo a primeira, mais da metade dos adolescentes já reprovaram por três ou mais vezes. Nesta última, a reprovação aparece como um dos motivos por terem “saído” do EF Comum. Além disso, as respostas em relação a sentirem-se desrespeitados por professores/as (04) e pela direção (02), se somadas, são maiores do que as afirmativas à opção que aponta os colegas como desrespeitosos (04).

Na seção seguinte, em relação ao mundo do trabalho, evidencia-se que, dos doze adolescentes, apenas três estão empregados atualmente. Dentre eles, dois indicaram seus empregos: pintura (01) e salão de beleza (01), sendo a carga horária de 4h/d e 8h/d. Um deles não relatou o tipo nem as horas/dia. No entanto, a quantidade de dias trabalhados é de 5 (02) e 6 (01) dias na semana e todos são remunerados com menos de 1 salário mínimo por mês e sua carteira de trabalho não está assinada (03).

Ainda em relação aos empregos que já tiveram, houve quatro (04) respostas negativas (04) e oito (08) afirmativas. Os últimos descreveram os tipos de emprego que já tiveram.

Tabela 12: Compilação de dados da questão nº 48.

Lugares que já trabalhou	
Serviços gerais	1
Elétrica	1
Salão de beleza	1
Babá	2
Comércio/mercado	2

Fonte: Elaborado pelo autora (2019) com base nos questionários.

A seguir, na última seção referente às perspectivas de futuro, em resposta à pergunta sobre pretender seguir estudando, todos afirmaram que sim (12). Entre os motivos que explicaram aparecem a conclusão do EF/formar-se (06) e a conclusão seguida da procura por um emprego e/ou o serviço militar<sup>41</sup>(05).

Na questão sobre fazer um curso técnico ou graduação, os 12 afirmaram ter este objetivo, e justificaram indicando: graduação (03), curso técnico (04), quartel (02) e os demais afirmaram não saber e/ou não ter decidido (04).

Na pergunta acerca das profissões que gostariam de exercer, emergem elementos importantes sobre a visão e os objetivos pessoais a curto e médio prazo, bem como sugerem uma perspectiva sobre estudar. Na tabela 13, a seguir, as opções mais expressivas que aparecem são: policial (03), quartel, mecânico e caminhoneiro (02).

Tabela 13: Compilação de dados da questão nº 50.

<b>Tipo de profissão/ramo</b>	<b>N.º de respostas</b>
Policial	03
Quartel	02
Mecânico	02
Caminhoneiro	02
Elétrica	01
Enfermagem	01
Psicologia	01

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

<sup>41</sup> A escola é próxima ao V COMAR da Base Aérea de Canoas.

Adiante, sobre os aspectos que gostariam de mudar em suas vidas, as respostas dividiram-se em aspectos da personalidade e em objetos materiais, exemplo: casa, carro, estudar, etc. Por fim, sobre os planos para o próximo ano, alguns elementos se repetiram aos anteriores, mas destacam-se dois: relação emprego e futuro (7) e a conclusão da escola (5).

Ao longo dos elementos suscitados na análise deste questionário observamos um perfil sobre a/o adolescente que estuda na EJA. Em geral, por outro lado, suas respostas indicaram a escola como viés para alterar suas condições sociais. Contudo, na prática, essa ideia se fragiliza pelo histórico familiar e pessoal.

Não defendemos que a classe trabalhadora não tenha que reivindicar o direito à educação escolar, ao contrário, chamamos atenção para o paralelo traçado quando esse embate é feito sem profundidade, reduzindo a educação à profissionalização ou limitando-a à promessa e busca por uma melhor posição no mercado de trabalho, sem considerar os fatores dinâmicos e históricos deste mercado.

Para Frigotto (2011, p.15) essa concepção que reduz a relação entre trabalho e educação à *empregabilidade*, reproduzindo a lógica neoliberal do individualismo e da competitividade, na busca por justificar a desigualdade social e a exclusão da parcela empobrecida da população. Por isso, defendemos que a escola não seja apenas o lugar da classe trabalhadora, mas que possibilite junto a ela “desvelar para compreender a opressão para mudar a realidade concreta em que se dá” (FREIRE, 2019a, p.43).

A seguir, avançamos para o segundo instrumento metodológico do foco de análise.

## b) **RODA DE CONVERSA**

A roda de conversa foi elaborada a partir de três dinâmicas: sobre a escola e sobre o futuro, em conjunto, ouvindo-se e trocando ideias e, por fim, uma reflexão mais individual, seguida de uma escrita, que foi entregue à pesquisadora.

No primeiro eixo, tratamos a escola e foi provocado aos adolescentes que escrevessem, de forma anônima, qual seria em sua opinião a principal característica da escola. Sem juízo de valor, apenas que escrevessem sua opinião.

Os estudantes escreveram suas respostas em fichas e as colocaram sobre o cartaz do centro da roda. Após todos concluírem, a pesquisadora fez a leitura de cada uma das fichas, contendo as características e debateu com o grupo. Verificando se havia acordo, desacordo e/ou ponderações. As observações foram registradas nas próprias fichas, que foram lidas no final da rodada.

Como referimos anteriormente, a opção por realizar a roda de conversa tem como objetivo primeiro quebrar a ideia de formalidade, sobretudo nas respostas dos adolescentes que participaram da pesquisa. As rodas de conversa são ferramentas privilegiadas de interlocução e escuta, pois “nela os sujeitos interagem na fala e na escuta uns dos outros, ou seja, entre seus pares”, sentindo-se confiantes e não coagidos a dar a *resposta certa* (ALVES, 2016).

Nesse sentido, para valorizar suas expressões e opiniões, bem como, expor as dinâmicas da roda de conversa apresentaremos os eixos e o conteúdo das fichas. Adicionando a transcrição de algumas falas e expressões dos adolescentes, quando necessário. Entretanto, no apêndice C, está disponível uma síntese da transcrição da roda de conversa.

Os nomes dos adolescentes foram alterados para a letra “A”, seguida dos numerais de 1 a 9 e a pesquisadora será referida com “P”.

## EIXO 1: A ESCOLA

### *1. Qual é a característica principal da escola em sua opinião?*

Escrito nas fichas, as principais características designadas por eles para a escola foram: *Falta boa educação, Estudos e aprendizado, Ter criado a EJA, Estudar, Brincadeiras na sala de aula e Escola = presídio e os professores são guardas do presídio escola.* Outras fichas se repetiram e, por isso, não são citadas aqui.

Desta dinâmica vamos destacar dois debates. O primeiro refere-se ao lugar e a dimensão que o ato de estudar tem para eles. Isto por que ao longo do que fomos conversando, eles afirmam que não estudam em casa, apenas na aula. Ou só para as provas e avaliações:

Quadro 1: Recortes da transcrição da roda de conversa sobre estudar.

**P:** Alguém tem o hábito de estudar um período em casa, tipo ler alguma coisa, pegar o caderno?  
**A1:** Não. Em casa, não. Só na escola.  
**A2:** Até leio alguma coisa no telefone.  
**A8:** Só se tiver um trabalho, daí a pessoa estuda.  
**P:** Só se tiver um trabalho... mas, não tendo o trabalho pra fazer, não tem o hábito assim de, pegar o caderno e estudar?  
**A2:** Ah, só de vez em quando...  
**A1:** Só quando vai pegar prova, né, sora.

No trecho acima e em outros momentos da conversa, observa-se a falta do hábito de estudar combinado aos momentos frequentes de dispersão, seja porque a aula não está legal, seja por que o próprio adolescente não está bem, enfim, por qualquer que seja o motivo. Junto

a isso, a desmotivação com os conteúdos, ora por não conseguir aprender, ora pela infantilização.

Em seguida, incentivei mais o debate problematizando isso com o fato de na aula se dispersarem com facilidade. Ou seja, indaguei sobre os motivos e os momentos em que estudam. A seguir a transcrição:

Quadro 2: Recortes da transcrição da roda de conversa sobre estudos e reprovação.

**P:** Vocês disseram que não estudam em casa, só na escola, agora disseram que na escola ficam “*embandeirando* mais do que fazendo as coisas... como resolve isso? Chega a ser um problema pra vocês no cotidiano... Tem relação com a reprovação ou não ir bem no trabalho...?  
**A2:** Ah, sora! Com reprovação a gente já acostumo.  
 [risos]  
**A5:** Ah, não, cara.  
**A2:** Pra mim é a mesma coisa que passa de ano... é a mesma coisa, tu só vai pra outra turma ou fica na mesma... usa o mesmo caderno pra copia as coisas que aprendeu ano passado. Copiou dos colegas ano passado, nem precisa nesse. A professora ainda olha e fica feliz pensando que eu fiz, nem sabe que é do ano passado ou que copiei do colega do lado.  
 [risos consentindo]

Sobretudo, chama atenção a significativa afirmação de que reprovar é semelhante a passar, seguida da explicação de que todo ano é igual. Isso reflete um limite importante sobre a compreensão a respeito da escola, sobre o significado de estar neste local. Ainda mais, a impossibilidade de ser diferente e/ou significativo o processo.

O segundo destaque é para a comparação da escola com um presídio. Muitos concordaram com a característica atribuída na comparação e ainda acrescentaram as regras e proibições, em especial, sair da sala para ir ao banheiro e/ou tomar água. Nesse sentido, sentem-se presos, condicionados à vontade e disposição do/a professora. Segue o trecho:

Quadro 3: Recortes da transcrição da roda de conversa sobre a comparação da escola ao presídio.

**P:** Escola igual a presídio. Professores são guardas do presídio da escola.  
 [risos, palmas e acenos positivos]  
**A1:** Se abusou o cara que fez isso.  
**P:** Não. Agora, vamos à opinião de cada um. Diz se concorda em algum termo ou com tudo, se acha isso ou mais ou menos.  
**A1:** Concordamos com tudo.  
**A2:** Super concordo, sora. Super.  
**P:** Por que concorda?  
**A2:** Ah! Por vários motivos. Pede pra ir no banheiro, dizem depois, o cara pede depois, não dá. Tem que ter uma coisa do juiz lá pra poder ir no banheiro.  
**P:** Um habeas-corpus?  
 [risos]

Desta primeira dinâmica, destacamos que as demandas dos adolescentes se referem à relação com alguns professores/as e com parte das regras. A comparação da escola com a prisão é a reivindicação deles por seu espaço e seus corpos, em suma, por liberdade.

De conjunto, expressam a dificuldade de estabelecer uma relação com mais confiança, mais íntima e, no sentido, no decorrer da conversa os/as adolescentes refletem sobre algumas atitudes que não corroboram para isso, contudo, observam que é uma relação marcada por disputa, pequenas trapaças e tentativas de recomeço.

Ainda que seja complexa a tarefa de estabelecer vínculo e aprofundar a relação de confiança, estas são fundamentais para que se incentive e desenvolva processos de troca e de ensino-aprendizagem entre todos os/as envolvidos/as. Nesse sentido, “a solidariedade, exigindo de quem se solidariza que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical” (FREIRE, 2019b, p. 49).

A seguir, a segunda dinâmica, agora, sobre as sugestões e estratégias deles para qualificar, melhorar, a escola. Entre as principais demandas, apontaram o desejo de ter mais liberdade, para sair a qualquer tempo das dependências da escola; também, a flexibilidade de horários; a estrutura física e aulas diferenciadas. Boa parte das estratégias não foram sustentadas.

Dessa forma, desta dinâmica, vou explorar a sugestão das aulas diferenciadas, pois são interessantes, sobretudo, por que oscilam entre as aulas tradicionais do EF Comum em comparação à Proposta Educação Cidadã. Assim, ao expressarem alguns limites da proposta e da construção dos planos e metodologias, também podem indicar possibilidades e criar novas dinâmicas.

## 2 *Dê uma sugestão e a estratégia para que a escola fosse melhor, na sua opinião:*

Quadro 4: Recortes da transcrição da roda de conversa sobre sugestões para a escola.

**P:** O A2 disse que era chato ficar sentado fazendo as mesmas coisas. Considerando isso e que vocês não estudam em casa... Como poderíamos fazer?  
**A2:** Aulas diferente né, sora. A mesma aula o cara enjoa. Todo dia expressão numérica, todo dia matemática...  
**A8:** Sim.  
**A9:** A professora R só da matemática pro cara.  
**P:** O que vocês gostariam de estudar aqui na escola?  
**A8:** Geografia.  
**A7:** História.  
**A3:** História é muito esquerdista.  
**A5:** Português  
**A2:** Ninguém aguenta mais também esse bagulho “quem sou eu” [*projeto da escola*], não conheço nem meu avô.

**P:** O que vocês gostariam de estudar?

**A8:** Religião, sora.

**P:** Que aula diferentes vocês pensam que poderia ter?

**A2:** Ciências.

**A1:** Bah, pior, não tem ciências nesse colégio. Agora que eu fui percebe, não tem ciências, história, geografia.... nada... é até bom que não tem... é menos matéria pra estuda...

**A2:** Uma aula fora do normal, não que tu vá passa no quadro para copiar, que explica quinze dias e ninguém entende nada... o professor F. faz tipo um teatrinho com os aluno dele da tarde. É tri. Um teatrinho é um bagulho que o cara não esquece. Igual uma música, o cara escuta uma, duas vez e não esquece. Não só passa no quadro.

As falas acima expressam que, por vezes, metodologias, planos de aula e os projetos desenvolvidos dentro da proposta Educação Cidadã se aproximam aos da educação tradicional, uma vez que as ações não são construídas junto aos educandos, mas para os educandos. Desse modo, ainda que a proposta seja muito progressiva e materialize um salto na compreensão e na oferta da modalidade na cidade, ela encontra limites se não estiver atenta às demandas do conjunto de sujeitos envolvidos.

Segundo Carrano (2007, p.10), “o mito da intencionalidade pedagógica como a viga mestra da educação não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação”. Dito isso, a fuga do que Carrano chamou de mito da intencionalidade é necessária para a construção de novas metodologias. Contudo, para que aconteça precisa que o conjunto dos envolvidos faça parte, opinando e construindo.

Por fim, na última dinâmica da roda de conversa, realizei a leitura de um texto singelo, que tratava sobre a importância de não reduzirmos nosso futuro a uma possível profissão, bem como, a importância de traçarmos objetivos. Com isso, tentei entrar em algumas questões mais amplas sobre a vida, as possibilidades e as contradições que vivemos.

Em seguida, propus que fizessem uma reflexão mais individual, escrevessem e me entregassem. Deviam expressar algumas de suas perspectivas individuais, considerando a personalidade, a relação familiar, os objetivos sentimentais, sociais, financeiros, ou seja, o conjunto de aspectos que podem satisfazê-los, orgulhá-los ou desestabilizá-los em suas trajetórias de vida.

No quadro abaixo, transcrevo o que foi registrado pelos adolescentes a partir da conversão sobre as perspectivas de vida.



## EIXO 2: PERSPECTIVAS DE VIDA

Quadro 5: Reprodução da escrita dos/as adolescentes sobre seus planos para a vida.

<b>Título: E você o que quer?</b>
<b>A1:</b> “Quero ser turista, quero ter filhos, quero ter meu próprio imóvel, quero morar na praia”.
<b>A7:</b> “Quero ser uma policial, ter minha casa, meu carro, continuar com a minha família (...) Vou conseguir tudo isso estudado”.
<b>A5:</b> “Quero ser policial e prender ladrão”.
<b>A8:</b> “Quando eu crescer quero ser mecânico ou vendedor de carro. Para isso acontecer tenho que trabalhar. Quero ter um filho”.
<b>A2:</b> “Ser caminhoneiro e mecânico. Para isso tenho que trabalhar duro. Eu quero morar na minha casa (...) e ter alguns filhos. Ser sempre feliz”.
<b>A6:</b> “Quero ser técnico de enfermagem, abrir minha própria geriatria. Quero ter 2 filhos no máximo. Ter minha própria casa”.
<b>A3:</b> “Eu quero ser caminhoneiro e para isto preciso ter 21 anos, e até lá quero trabalhar em qualquer coisa para conseguir o dinheiro para a carteira de motorista”.
<b>A4:</b> “Eu quero ser psicóloga, eu quero ser mãe, eu quero ser uma pessoa madura, eu quero ser mais aberta, eu quero viajar, eu quero ter uma vida com a pessoa que eu amo, eu quero que minha mãe melhore, eu quero atender meus sobrinhos e afilhados, eu quero viver”.

Finalizando a roda de conversa, no que tange aos sonhos dos adolescentes, bem como o que imaginam sobre seu futuro, destacamos que a maioria definiu uma profissão com principal objetivo para o futuro, quase restritamente. Além disso, a maioria das profissões citadas está no bojo de áreas precarizadas, foram elas: caminhoneiro (02), técnico de enfermagem e dono de geriatria (01), policial (02), vendedor (01), mecânico (02), psicóloga (01). Em geral, não requerem uma trajetória exaustiva de formação e/ou estudos, ao mesmo tempo, são empregos rentáveis ao capital, por que configuram a possibilidade de extração de mais-valia.

De conjunto, a roda de conversa possibilitou maior participação dos adolescentes, sem dúvida, sentiram-se mais livres para expressar suas opiniões à medida que outros colegas o faziam. Isto é, não *arriscaram-se* sozinhos em defender e/ou expressar suas opiniões, aspecto que qualifica a análise e a pesquisa.

A seguir, descrevemos e analisamos as entrevistas com as professoras regentes.

### c) ENTREVISTAS

As entrevistas tiveram em média 30min de duração, foram realizadas nas dependências da escola durante os intervalos e hora-atividade. Após, foram transcritas de forma integral e sistematizadas no quadro disponibilizado no Apêndice C, ao final desta dissertação.

A primeira entrevistada é formada em matemática (FAPA), tem 39 anos de idade e trabalha há 5 anos como professora na rede municipal. Na mesma escola, tem carga horária de 40h/semanais, sendo que durante 20h leciona à tarde numa turma de 7ºano<sup>42</sup> e à noite é regente nos módulos 3 e 4 da EJA.

A outra entrevistada é formada em Pedagogia (UniLaSalle), tem 31 anos e está há 3 anos trabalhando como professora no município. Trabalha em duas escolas diferentes: pela manhã, leciona numa turma de 3º ano do EF Comum e à noite é regente nos módulos 1 e 2 A da EJA.

Para apresentar nossa análise sobre as entrevistas vamos organizar da seguinte maneira: iniciamos analisando elementos em destaque, articulando-os com trechos de uma e de outra professora. Em seguida, procuramos interpretar e sugerir inferências sobre eles. Assim, num conjunto unimos o diálogo a partir das duas entrevistas, a fim de expressar sínteses breves e propor re/leituras acerca do nosso objeto de pesquisa.

Também anunciamos que alguns dos elementos que emergiram desta parte da experiência foram retomados no item 3, pois contribuíram para o aprofundamento e/ou embasamento das costuras e triangulações que realizamos.

Para identificação escreve-se “E1” para a entrevista 1 com a professora dos módulos 3 e 4; “E2” para a outra entrevista, com a professora dos módulos 1 e 2 e “P” para a pesquisadora. O roteiro das entrevistas está disponível no apêndice “C” e as sínteses da transcrição das entrevistas nos apêndices “E” e “F”, respectivamente. As entrevistas constituem-se por 4 perguntas gerais *fechadas* e alguns desdobramentos, como veremos a seguir.

No primeiro extrato grifamos a parte em que a professora E1 explicita a experiência dela a respeito da forma e dos motivos para a transferência dos/as adolescentes para EJA. Nesse sentido, confirmando nossa hipótese de que o critério imperante para a transferência seja a idade, obviamente, daqueles estudantes que estão com múltiplas reprovações e/ou histórico de indisciplina, transgressões, criminalidade, etc.

---

<sup>42</sup> É uma turma específica da escola, a única do EF Comum/séries finais organizada através da unidocência. Trata-se de um projeto, via SME-Canoas, que visa corrigir a distorção idade-série.

Quadro 6: Trechos das entrevistas com as professoras regentes – pergunta 1

**P: De modo geral, como reflete nesta escola a entrada dos adolescentes, entre 15 e 17 anos, na EJA?**

**E1:** *A EJA era voltada pra alunos bem mais velhos, adultos, que não estudavam no tempo certo e voltavam para concluir. Agora, tá sendo assim ó: **não tá dando certo no dia, rodou bastante, incomoda, né, passa pra EJA**[...] [grifo nosso].*

**E2:** *A mudança no cotidiano, ela tem, mas ela é mínima[...] Daí, tem essa questão da quebra, todo semestre entra uma galera nova, que tu não sabe por onde tu parte porque daqui a pouco se tu começar de novo, do zero, tu vai repetir pra quem ficou, seja pro 7º ou pro repetente, então fica bem difícil assim.*

Como desdobramento desta questão, perguntei sobre as estratégias de acolhimento e construção de vínculos com os novos estudantes e, além disso, como eles se percebem e são percebidos pelos demais estudantes da modalidade. Em comum, as duas referiram que a maioria não consegue compreender a diferença entre o EF Comum e a EJA Cidadã. Com isso, cobram matérias, conteúdos e até provas.

Com distinção, ambas descrevem seus processos de acolhimento e aproximação com os/as estudantes. Na E1, ela afirma que assume o chamamento de alguns estudantes para à EJA ora por que estão muito infrequentes, ora por que é “um pouco mais light”.

A segunda entrevistada descreveu o processo lento e insistente que procura realizar, a fim de acolher os/as estudantes e demonstrar as diferenças entre as modalidades: “Então, teu acolhimento ele tem uma cobrança, mas ele é muito maior no sentido de que a gente ta aqui pra ajudar, pra tentar[...]” (E2, 2019).

Quadro 7: Trechos das entrevistas com as professoras regentes – pergunta 2.

**P: Em relação à EJA como modalidade de ensino, considera que há alterações significativas no cotidiano da modalidade, o atendimento deste público específico?**

**E1:** *A gente continua com a Educação Cidadã, continua assim. Talvez, um pouco mais difícil de tu dar aula, de acalmar porque eles são jovens. Mas, a proposta em si, a modalidade, na sua essência eu acho que não muda muito. **Muda, talvez, metodologias que a gente vai ter que ter diferente para poder puxar a prestar atenção, querer fazer o trabalho, participar**[grifo nosso].*

**E2:** *Essa nossa modalidade aí, realmente é um processo de **aceleração**[...] a EJA que a gente estuda na faculdade, embora pouco, é a **EJA clássica, a EJA de verdade**[...] Eu acho legal essa proposta que hoje a gente ta inserido, seja por módulo, seja pela Educação e Juventude Cidadã, **mas eu não vejo ela como uma EJA, a configuração da EJA em si** [grifo nosso].*

O primeiro grifo desta parte refere-se à mudança na metodologia e não na modalidade percebida pela E1. De forma interessante, a professora explicita que em sua opinião a modalidade não é alterada em si. Apenas ressalva a questão da adequação de suas metodologias frente ao perfil de estudante em sala de aula.

De forma mais interessante ainda, na E2 a professora faz uma diferenciação daquilo que chama de “EJA clássica”, referindo-se à alfabetização de adultos e idosos, à teoria freireana, em comparação a como se configura hoje, “processo de aceleração”. Essa abordagem é muito significativa, pois para quem entra numa turma de EJA, por segundos, não acredita estar numa. A adolescência é massiva, o perfil da sala de aula é inversamente oposto à clássica teoria.

Essa sensação é ainda mais aguçada se comparada a uma escola organizada com a proposta Educação Cidadã e outra que não aderiu. Existem algumas escolas que não optaram pela proposta Educação Cidadã, com isso, sua organização curricular, estrutural, etc. é muito semelhante ao EF Comum, ressalvadas suas exceções de tempo, currículo, avaliação, etc.

Por fim, deste bloco, ressaltamos a questão da desmotivação dos estudantes e a tentativa da professora. Relatos que se aproximam das falas dos adolescentes sobre desejarem aulas diferentes. Tem motivação de ambos, contudo, o desafio parece ser acertar a comunicação e a mediação.

A seguir, o terceiro eixo de indagação da entrevista:

Quadro 8: Trechos das entrevistas com as professoras regentes – pergunta 3.

**P: No que diz respeito a tua metodologia, à elaboração do teu plano de trabalho, tuas estratégias de intervenção pedagógica e a própria construção de vínculo com esses novos sujeitos, o que muda em sala de aula a inserção dos adolescentes?**

*[Hesitando]*

**E1:** *Na verdade, deveria sim, né. Mas, aquela coisa, a gente trabalha muito. Daí, fica assim né... Tu quer a verdade, né? [...] É! Eu acho que mais coisas assim, bem mais atividades e empurrando... Mais coisas porque assim ó, mais atividades e o tempo todo em cima porque se não eles não fazem. [...]Então, tu fica mais em cima, tem que vim com o preparo de muitas coisas sempre porque se um termina, tu vai corrigir e tem coisa errada, as vezes já não quer mais fazer. Daí, tem que dar outra atividade.*

**E2:** *Na real, assim, tu tem que tentar chegar mais próximo da realidade deles também, mesmo não sendo a tua realidade. As estratégias são assim, chegar na linguagem deles também[...] numa linguagem mais prática, acessível pra eles. Algumas coisas mais concretas porque a gente acha que eles já tão no processo de abstração e não tão, tem que ser algo concreto. [...] Tanto a linguagem quanto a motivação, a gente tenta se adequar mais ao grupo.*

Expressamos as diferenças metodológicas relatadas, uma diz respeito às atividades consecutivas e a outra às tentativas de atividades. A aposta na aproximação do diálogo, das adequações parece contemplar a proposta da EJA Cidadã. Contudo, não compreendemos que a abordagem das *atividades frenéticas* seja um problema, dado o contexto exposto.

Nossa análise não busca culpabilizar sujeitos, nem redistribuí-las, como afirmamos anteriormente, queremos desvelar os diversos elementos que compõe parte dessa realidade, para intervir e poder contribuir com a sua transformação.

Nesse sentido, a última questão e seus desdobramentos retrata o olhar das professoras sobre os/as estudantes. Elemento significativo e, em certa medida balizador, do trabalho pedagógico. É preciso ver, solidarizar-se, agir no sentido da integração, da aproximação – Educar além de um ato político é um ato de amor (FREIRE, 2019b).

Quadro 9: Trechos das entrevistas com as professoras regentes – pergunta 4.

**P: Como percebe esses teus novos alunos no que diz respeito aos seus históricos e as perspectivas que consegue observar na convivência diária com eles?**

*E1[...] Eu não sei te dizer, não sei te dizer o que que motiva... Um gosto, talvez, por uma leitura que vai despertar em um ou outro, um gosto pelas exatas, um outro gosto e se tu vai conseguir... que nem eu digo assim, a educação tu vai salvar [fazendo sinal de entre aspas] um ou dois, o resto não, Angela, to sendo bem sincera... eu não sei te dizer se vai, eu não sei te dizer[...]*

*E2: Então, eu tenho duas perspectivas. Uma delas é que eles vivem o hoje, aquela história do trabalho de manhã pra comer de noite, mais ou menos assim. Eles vivem o hoje, que é o pai e a mãe pagando as coisas, bancando e tudo certo [...]Mas, eu tenho outra perspectiva, que são realmente dos sonhos [...]*

Nestes trechos observamos duas perspectivas aparentemente distintas, mas ao mesmo tempo combinadas. A E1 expressa a dureza da materialidade dos fatos e do contexto social. Os limites trágicos da desigualdade social e da criminalidade, um retrato que dialoga profundamente com o perfil do/a adolescente que observamos através dos questionários. Ao final da entrevista, a professora contou que evita algumas aproximações porque a carga emocional e psicológica é pesada. Como vimos anteriormente, na sociedade sob a lógica destrutiva do capital, adoecemos nós: trabalhadores/as.

A E2 apresenta duas perspectivas profundamente dialéticas sobre os estudantes. Por um viés, observa suas dificuldades de planejamento à médio ou à longo prazo, considerando o contexto social, familiar e escolar. Por outro aspecto – no que chama de sonhos – também reflete sobre a expressão dos estudantes acerca da necessidade vital de construção de outra dinâmica de vida. Nesse exato sentido, retomamos *As primeiras palavras* da Pedagogia da Esperança:

[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica [...] Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica[...] (FREIRE, 2019a, p. 14-15).

Professoras e estudantes, ambos sujeitos históricos do seu tempo, com a tarefa primordial de desvelar, conhecer criticamente e, assim, poder recriar as condições de vida. Desse modo, reiteramos o que estudamos no item 1 sobre a importância da afirmação da centralidade do trabalho como forma de contrapor à lógica do capital e a escola como lugar privilegiado da luta de classes.

No conjunto das interpretações e das mediações que nos dispusemos nesta seção da dissertação, tornou-se possível observar pontos de aproximação a partir da experiência dos estudantes e das professoras. Destacamos os aspectos relacionados à perspectiva de trabalho assalariado – precarizado – e, também, no que se refere à escola enquanto instituição e à especificidade da proposta Educação Cidadã.

Os elementos referentes ao trabalho assalariado em postos precarizados aparecem objetivamente na tabela 12 e 13, nas quais os adolescentes indicam suas experiências laborais e suas perspectivas profissionais, respectivamente. Além de descreverem, na última dinâmica da roda de conversa, os tipos de profissão que gostariam de exercer, são permeados pelo bojo de seus históricos familiar, escolar, cultural e social. Na entrevista com as professoras também observamos suas nuances e com nitidez na expressão “*aquela história do trabalho de manhã pra comer de noite*” (E2, 2019).

Nesse sentido, a perspectiva de trabalho assalariado e precarizado combina-se com o conceito de precariado do professor Ruy Braga (2012), uma vez que em sua definição o precariado trata do proletariado precário, ou seja, a parte da classe trabalhadora que, por condições econômicas, políticas e sociais, sofre com o acirramento da precariedade no processo de mercantilização do trabalho.

Implicado a este entendimento, a função da escola enquanto instituição, na compreensão dos adolescentes e das professoras, satisfaz as demandas até certa medida, sobretudo como espaço de socialização, acolhimento e alguns tipos de acesso à cultura e ao lazer. Contudo, os estudantes reivindicam seus desconfortos sobre a falta de liberdade e de autonomia e criticam metodologias e conteúdos; as professoras contrastam suas expectativas profissionais e a realidade docente na sala de aula. Ambos reconhecem os limites da escola – para além do discurso “estudar para ter um futuro melhor”.

No caso específico da EJA Educação Cidadã e do projeto Juventude Cidadã, torna-se prudente destacar as expressões dos sujeitos sobre os limites encontrados na implementação, execução e avaliação destas políticas públicas na escola. No entanto, ressaltamos a importância da proposta no sentido de avanço e de possibilidade de oferta de educação escolar para adultos e adolescentes, respeitadas suas especificidades.

Posto isso, sem a intenção de reduzir à escola aos seus limites ou denotar a ela um caráter salvacionista, ao contrário, compreendemos ela a partir do contexto do sistema educacional capitalista. Por isso, também, salientamos o conjunto de potencialidades inscrito no neste espaço, ponderando a importante disputa pela socialização dos conhecimentos e saberes, bem como a disputa por um projeto de educação e de sociedade significativas aos/as trabalhadores/as.

No item a seguir nos dedicamos a uma dimensão mais profunda de análise, considerando parte dos elementos pesquisados, articulando o referencial teórico ao campo empírico e vice-versa, na busca por compor uma linha de inferências sobre nossos objetivos, hipóteses e os resultados – ainda que parciais – sobre o que pesquisamos.

### **3 ADOLESCENTES DA CLASSE TRABALHADORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Sínteses e Diálogos**

Como já apresentado no início, a pesquisa realizada nesta dissertação trata da continuidade dos estudos acerca da educação escolar da adolescência da classe trabalhadora, primando pelo seu caráter público, gratuito e de qualidade. Especificamente, centramos nossa pesquisa sobre a adolescência *da* classe trabalhadora *na* modalidade EJA.

Em 2015, no TCC<sup>43</sup> desta autora, através da revisão bibliográfica discente e da análise de TCC/Especialização elaborados por professoras/es e/ou educadoras/es do Curso de Especialização EJA e Privados de Liberdade (2012), buscamos investigar como os adolescentes transferidos eram percebidos pelo conjunto da modalidade. Com isso, pretendíamos compreender como este público específico era recebido, percebido e tratado dentro da modalidade naquelas experiências.

Assim, na primeira pesquisa percebemos uma série de indicativos que apontavam três movimentos em destaque: a) a transformação da modalidade; b) a desvalorização da mesma e do conjunto de seus sujeitos: professores, estudantes e gestores; e c) algumas das dificuldades de trabalhar com esse público adolescente, destas: questões relativas à violência, à rebeldia às normas, etc.

Dadas as condições e inferências, vimos emergir do campo empírico um *sujeito-adolescente-trabalhador*, imerso num processo de exclusão do ensino fundamental comum, ora pelas condições objetivas de sobrevivência impostas pelas atividades laborais, ora pela própria desilusão com a escola e todo seu conjunto de normas, regras, preconceitos, conteúdos etc. Movimento que se institucionalizou pela já citada Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que no Art. 5º reduz a idade mínima para 15 anos o ingresso e o certificado na EJA.

Dessa forma, observamos que esse processo de transferência de escola e/ou de modalidade de ensino também materializa uma sistemática de expulsão dos sujeitos que se encontram na chamada “*defasagem série-idade*”<sup>44</sup>, uma vez que ao completarem 15 anos são transferidos à modalidade de jovens e adultos.

Em geral, as transferências para a EJA realizam-se de forma mecânica e/ou sistemática, sem reflexão e atenção sobre os reais motivos da “defasagem” e/ou as condicionalidades sociais. Em conjunto, a precariedade de estrutura da escola e da formação

---

<sup>43</sup> Ver “Contribuições aos estudos sobre adolescentes na EJA: na perspectiva da Classe Trabalhadora” (DELAVECHIA, 2015).

<sup>44</sup> Expressão comumente utilizada pelos documentos e legislações educacionais.



docente para atender a este público comumente materializam um novo processo de exclusão destes/as adolescentes – agora da EJA.

No próximo subitem articulamos o referencial teórico a um conjunto de elementos que emergiram no decorrer da pesquisa, os quais classificamos por eixos de análise. Assim, buscamos construir uma dimensão analítica mais profunda sobre nosso objeto de pesquisa. Para isso, também retomamos a questão de pesquisa, as hipóteses e os objetivos, a fim de contrastá-los com os resultados – ainda que parciais – que interpretamos nesta experiência.

Além disso, nesse processo de formulação iniciamos estudos acerca do conceito de precariado (BRAGA, 2012), aproximando e interpretando as condições e perspectivas de vida dos/as adolescentes que alcançamos nesta pesquisa<sup>45</sup>.

### 3.1 INTERLOCUÇÕES ENTRE O *SUJEITO-ADOLESCENTE-TRABALHADOR* E O PRECARIADO: eixos analíticos entre pontos de partida-chegada-novas partidas

A seguir, tratamos de um conjunto de elementos acerca dos *sujeitos-adolescentes-trabalhadores*, considerando-os através do perfil que descrevemos anteriormente. Dessa maneira, organizamos em seis eixos analíticos as interlocuções que julgamos pertinentes acerca dessa experiência.

#### *Eixo 1: Sujeito-adolescente-trabalhador*

Primeiramente, destacamos que o fenômeno social da entrada da adolescência da classe trabalhadora na EJA, institucionalizado a partir de 2010, segue ativo. Com isso, o perfil que capturamos em 2015 é o mesmo e/ou muito próximo: adolescentes empobrecidos da periferia da região metropolitana. É comum, também, a trajetória escolar de reprovações e/ou *problemas de comportamento*.

Contudo, um ponto divergente é a questão da maioria não estar inserido no mundo do trabalho. Nos questionários e na roda de conversa, dos nove participantes, apenas três indicaram ter um emprego. Por fim, outro aspecto que não absorvemos na pesquisa anterior e que nesta é

---

<sup>45</sup> Anunciamos que este diálogo entre a condição adolescente alcançada nesta pesquisa e o conceito de precariado precisa de mais aprofundamento teórico, portanto, continuará sendo objeto de elaboração desta autora no período posterior à defesa da dissertação, prazo previsto pelo PPG-Edu e reservado para ajustes e finalizações. Com isso, queremos indicar que essa aproximação entre o precariado e as condições de vida da adolescência fará parte do conjunto de análise desta pesquisa em sua publicação final.

pulsante refere-se à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, sem diagnóstico na EJA, uma vez que já reprovaram todo tempo possível no EF comum e, agora, direcionados à EJA. Além disso, não quer se confundir a proposta pedagógica e curricular da EJA com a maioria das demandas dos estudantes de inclusão.

*Eixo 2: (In)Visibilidade da adolescência nas pesquisas e no campo de pesquisa<sup>46</sup>*

Outro eixo de análise foi a (in)visibilidade nas pesquisas do estado da questão<sup>47</sup>. Antes, destaca-se que foram localizadas disponíveis o total de 1.755 publicações (até maio de 2018), com data de publicação de 1976<sup>48</sup> até 2018<sup>49</sup>. Após uma série de procedimentos metodológicos, utilizando descritores individuais e articulados, redefinimos as buscas, articulamos os descritores e obtivemos resultados mais próximos da nossa pesquisa. Segue tabela explicativa:

Tabela 14: Título Mapeamento de produções por descritores articulados (1976 a 2018).

<b>Descritores articulados</b>	<b>Total de produções</b>
Educação de jovens e adultos + Adolescente	34
Educação de jovens e adultos + Adolescência	27
Educação de jovens e adultos + Juvenilização	9
<b>Total</b>	<b>70</b>

A pouca visibilidade da adolescência no conjunto dos trabalhos pesquisados em Educação não remete apenas ao fator de o adolescente não ser visto/estudado, mas é expressada nos singelos 37 trabalhos cujo assunto principal são os adolescentes. Nesse sentido, chamamos atenção para alguns dos títulos e ao quê eles remetem quando analisados de conjunto.

Destes 37 trabalhos, 9 trazem nos seus focos de pesquisa a adolescência relacionada a atos infracionais e medidas socioeducativas, como privação de liberdade e liberdade assistida, respectivamente Silveira (2006), Meneses (2006), Flores (2011), Vidal (2014), Souza (2003), Agliardi (2007), Baldissera (2009), Dornelles (2012) e Oliveira (2007). Pereira (2003) usa no título “*adolescente delinquente*”; outros trabalhos tratam do tema da gravidez na adolescência;

<sup>46</sup> Ressalta-se que em muitos trabalhos o período que corresponde à adolescência (12 anos completos e 18 anos incompleto) encontra-se agregado ao conceito de juventude, indistintamente.

<sup>47</sup> O estado da questão traz o detalhamento da pesquisa que realizamos sobre a presença de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos e as principais concepções acerca destes sujeitos contidas nas teses e/ou dissertações do Repositório LUME/UFRGS, filtrados a partir do banco de teses e dissertações defendidas na UFRGS, na subcomunidade da Ciências Humanas, na coleção da Educação.

<sup>48</sup> Data do primeiro trabalho encontrado na plataforma LUME/UFRGS com o assunto “adolescente”.

<sup>49</sup> Pesquisa realizada até Maio/2018.

outros têm o viés religioso; outros trazem práticas pedagógicas a partir de diferentes áreas, como matemática, teatro, física etc.

Em suma, o que percebemos é que a maioria dos trabalhos relacionam a adolescência a um período da vida menos importante, em que os sujeitos estão sendo/precisam ser preparados, pois não são crianças ao ponto de necessitarem de cuidados, mas também não são adultos a ponto de serem “responsáveis”. Na defesa de ideias assim ou mesmo na defesa da adolescência, percebemos que o que há de produções em relação à adolescência traz consigo todo esse estigma social de marginalização e de invisibilidade.

No que tange a esta dificuldade de apreender os adolescentes como sujeitos de direitos, no sentido de elaborar política, trabalhos e/ou outras medidas para melhor acolher, retomamos o projeto de Canoas/RS Educação Juventude Cidadã, como um exemplo de medidas afirmativas aos sujeitos. Contudo, nas entrevistas com as professoras regentes, ambas expressam que não sentem uma mudança na modalidade EJA, ao mesmo tempo em que consideram muito significativa a entrada de adolescentes. Ainda de acordo com as entrevistas, evidencia-se a necessidade de reforçar o acolhimento, construir a metodologia e fixar o vínculo na escola.

Com isso, os elementos que recuperamos sobre a produção acadêmica e os aspectos analisados na prática mostram a importância de reforçar e atualizar a formação de professores/as frente aos distintos fenômenos sociais que ocorrem na realidade objetiva da escola e do país, neste recorte a alteração dos sujeitos da EJA.

### *Eixo 3: Sujeito de direitos – teoria e prática*

Inicialmente, na perspectiva dos direitos fundamentais, sob a doutrina majoritária, tem-se a classificação em direitos de primeira, segunda e terceira geração, ou nos termos atuais, dimensão. Há autores que já elaboram sobre a possibilidade de haver a quarta e até mesmo a quinta dimensão dos direitos fundamentais.

No entanto, neste texto trabalharemos com as compreensões consensuais das três primeiras dimensões, sendo elas:

1) a primeira dimensão refere-se aos chamados direitos individuais, aqueles que exigem uma posição abstencionista do Estado em relação aos indivíduos, conforme os direitos clássicos do pensamento liberal<sup>50</sup>, ou seja, os direitos civis e políticos. No Brasil são os direitos consagrados no Art. 5º da CF/88, como vida, liberdade, igualdade, propriedade e segurança;

---

<sup>50</sup> Destaca-se a Revolução Francesa (1789) como expoente deste pensamento.

2) os direitos de segunda dimensão são chamados de direitos sociais, que exigem a interferência do Estado para garantir aos indivíduos direitos tais como educação, previdência social, trabalho, alimentação, moradia, transporte etc., consagrados, no direito brasileiro, no artigo 6º da CF/88;

3) os direitos de terceira dimensão são direitos transindividuais, relacionados com a fraternidade ou solidariedade, como o direito ao meio ambiente equilibrado, proteção aos consumidores etc.

Dessa forma, os direitos fundamentais e/ou humanos são resultados de um longo processo de evolução histórica, desde a fase embrionária até a atual. Houve avanços importantes em acordos, tratados e convenções internacionais e também no texto constitucional e leis infraconstitucionais. Embora tenham sido construídos na tentativa de garantia dos direitos humanos, é possível observar na realidade atentados constantes à dignidade humana, fruto das extremas desigualdades sociais, das opressões e da exploração.

Na América Latina, no período da acumulação flexível, há uma intensificada luta por democracia, frente aos regimes totalitários, que forjam conquistas sociais e, ao mesmo tempo, resistem frente à violenta vulgarização dos direitos.

Benevides (1998) classifica os direitos humanos em três gerações, em síntese:

- a) 1ª geração, marcada pelas conquistas da democracia americana, engloba os direitos civis e políticos e as liberdades individuais. Refere-se à liberdade e inclui o direito ao voto, à integridade física, psíquica e os direitos de organização política e de expressão;
- b) 2ª geração de direitos associa-se às lutas operárias e socialistas na Europa, refere-se à igualdade e remete aos direitos sociais e econômicos. Corresponde à igualdade diante da lei, mas também ao direito à comida, ao trabalho, à educação, à moradia, à seguridade e previdência.
- c) 3ª terceira geração refere-se à solidariedade a que os franceses chamaram de fraternidade e corresponde aos direitos de soberania e autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, à paz e corresponde ao direito e dever de participar da vida pública.

A autora ainda ressalta que ultimamente acrescentam-se os direitos das chamadas minorias: mulheres, idosos, negros, homossexuais, crianças, índios; direito à segurança planetária: as lutas ecológicas e contras as armas nucleares (BENEVIDES, 1998).

Dito isso, o conceito de adolescência está em constante transformação na atualidade, e apesar de ser caracterizado por idades, demandas, deveres e direitos específicos, comumente ainda é bastante atrelado à infância e/ou à juventude.

Historicamente, crianças e adolescentes foram considerados seres inferiores, em especial quando nascidos nas camadas mais empobrecidas das sociedades. No Brasil, a história destes sujeitos carrega consigo um legado de abandono, violência, exploração e abusos, desde as famílias até as instituições como a igreja, a escola e os reformatórios e o Estado.

A exemplo disso, a nível de anunciação: o adestramento físico e mental das crianças indígenas pelos jesuítas, o destino das crianças a destituição de famílias com a Lei do Ventre Livre, o abandono e os infanticídios da Roda dos Expostos, o trabalho fabril e a exploração da pouca força e da própria vida, assim como o avanço do preconceito e da desvalorização afirmados mais tarde através do termo *menor*, até as conquistas jurídicas e as lutas sociais em relação à garantia de direitos (DEL PRIORI; LONDOÑO, 1992).

O trabalho explorado de crianças e adolescentes é um dos elementos centrais na construção social destes sujeitos; o trabalho infanto-juvenil foi/ainda é fundamental para o Capital. Moura (1992) no texto “Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo” apresenta, junto a uma série de dados e pesquisas, a realidade dolorosa com que crianças e adolescentes foram inseridos no trabalho precoce para atuar em diferentes funções, com remunerações ínfimas ou, até mesmo, sem remuneração.

[...]critério de diferenciação da mão-de-obra, o fator idade insere-se na dinâmica capitalista, ampliando as perspectivas de lucro para o empresariado, “visto que, dada a perfeição da maquinaria – na argumentação do Comitê Popular<sup>51</sup> referido – os pequenos e improvisados operários podem produzir tanto quanto os adultos, recompensados, entretanto, com míseros salários. Permitindo ao empresariado concretizar uma das metas que persegue com maior persistência, baixar os custos da produção. [...] Assim, no processo de acumulação de capital, o menor adquire uma dada função à medida que a mecanização torna possível absorver mão-de-obra em idade precoce – percorrendo, muitas vezes, as etapas iniciais do processo de desenvolvimento físico – e, como é fácil de prever, profissionalmente inexperiente. (MOURA, 1992, p. 113)

A realidade é ainda mais perversa quando “o capital prescinde de sua capacidade civilizatória e acirra a acumulação, avançando sobre os direitos dos trabalhadores, incluindo os fundos constituídos para amenizar as desigualdades sociais; ou seja, acumula desapossando conquistas e recursos” (Harvey, 2004 apud FONSECA, 2010, p.150).

As primeiras mudanças em direção à proteção legal de crianças e adolescentes estiveram relacionadas aos movimentos sociais, desde a imposição das leis fabris (Revolução Industrial), seguidas do Juízo de Menores (1923-41), a SAM (Serviço de Assistência Social aos Menores), o Código do Menor (1979), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), depois

---

<sup>51</sup> Trata-se do Comitê Popular de Agitação contra a exploração de menores nas fábricas, organizado a partir do Centro Libertário de São Paulo (de tendência anarquista).

a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, recentemente, o Estatuto da Juventude (2013).

Sem dúvida, o recorte da construção jurídica destes sujeitos dá o tom da construção social, seja pelo viés da proteção quanto da negligência, sobretudo, a partir do Estado. Por isso, reconstruir o caminho jurídico nos auxilia na compreensão de quais são as condições da realidade atual da adolescência da classe trabalhadora.

#### *Eixo 4: Educação de Adultos e Adolescentes – debate nacional*

Como é possível perceber, desde a origem houve extremas desigualdades no Brasil e, entre tantos outros frutos que foram cultivados ao longo de sua história, a educação sempre foi um elemento importante – tanto para manutenção quanto para a transformação do povo – de modo que, desde a colônia até a república é possível analisar diferentes movimentos, campanhas e teorias sobre a educação e a escolarização.

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, observamos que a modalidade está no campo das conquistas em relação ao direito à educação, sendo tal conquista de/para trabalhadores, que foram excluídos da escola e que por conta de sua realidade objetiva foram condicionados a empregar sua força de trabalho, em detrimento de sua escolarização.

A atual CF/88 traz consigo a essência da redemocratização do país, a chamada Constituição Cidadã inaugura um novo momento jurídico-institucional, ampliando as liberdades civis e os direitos e garantias individuais. Pela primeira vez, é concedido direito ao voto aos analfabetos, assim como aos adolescentes a partir de 16 e 17 anos, de forma facultativa.

Em relação à educação, recupera o conceito de direito público subjetivo e assume a concepção de Educação para Todos, a partir dos acordos e atos internacionais, submetendo-se mais uma vez demandas internacionais do capitalismo a países como o Brasil.

A partir disso, considerando a origem do Brasil e fazendo a leitura analítica dos períodos da história da educação no país, é possível compreender os diferentes movimentos e campanhas de alfabetização de adultos. Acompanhados também pelos índices exacerbados de analfabetismo ao longo destes períodos, inclusive, deste que vivemos, assim como a ineficiência das políticas educacionais que visaram sua “erradicação”.

Outro aspecto importante a ser considerado para esta análise se trata do movimento e da organização dos sujeitos na defesa pela educação, aspecto este essencial para compreender o conjunto de leis e o histórico da educação pública, em especial a educação de jovens e adultos no país. Os dispositivos legais, muitas vezes, refletem os conflitos postos na sociedade e só

podem ser aplicados de forma coerente se houver comprometimento, adesão, fiscalização e investimento para que se materializem no cotidiano.

Jane Paiva (s/d), no texto “Direito à Educação para quem?”<sup>52</sup>, assegura que:

[...] Todos os esforços realizados ao longo da história da educação de adultos no país, no sentido de assegurar a educação aos que não usufruíram da escola regular quando crianças não conseguiram alcançar a universalização do atendimento, nem sequer o êxito na tarefa, ou seja, fazer ler e escrever com competência os que se encontram à margem do domínio do código. Campanhas, instituições, políticas funcionaram em sua maioria na mesma perspectiva do estigma, do alívio ao analfabetismo, poucas vezes pela razão do direito de iguais. *A ferida, a chaga; erradicação, extirpar o mal, mancha negra, vergonha nacional* são muitas das expressões que acompanham não apenas o imaginário social, mas estão postas em planos, legislações, cartas magnas. (PAIVA, s/d, grifos da autora).

As campanhas de alfabetização de adultos foram saídas imediatas para uma demanda estrutural, ou seja, materializaram-se nas ditas políticas sociais que, não raro, repassaram o dever do Estado à sociedade civil. O limite dessas ações sempre esteve condicionado ao seu próprio sentido, uma vez que a alfabetização é apenas um dos elementos que compõem a defesa do direito à educação e, também, a falta de abrangência, investimento e prioridade por parte daqueles que governam faz com que esses movimentos sejam ineficazes. Isto, atrelado ao peso social que a restrição do conhecimento letrado significa numa sociedade grafocêntrica, produziu um imaginário comum que limita a educação à alfabetização. Embora esta seja central, esta limitação menospreza os sujeitos e confunde a compreensão de que a educação escolar pública, gratuita e de qualidade é dever do Estado e não um favor.

Embora nos dispositivos legais nacionais e internacionais haja a defesa do direito à educação para todos e a definição da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica e um direito público subjetivo, e o texto da CF/88 (após alterações das Emendas Constitucionais de 1996 e 2009) afirme que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” seja assegurada inclusive em “sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Art. 208), ocorre a desobrigação para os jovens e adultos.

Longe de ser algo simples, essa alteração na lei suscita, no mínimo, três aspectos importantes para o debate: a) ao mesmo tempo em que o Estado garante o direito a todos (no caso dos jovens e adultos a oferta gratuita), deixa a estes sujeitos – que já tiveram esse acesso negado e, inevitavelmente, sofrem com o estigma do analfabetismo – a decisão; b) a redação

---

<sup>52</sup> Texto contributivo aos debates acerca da revisão do Parecer CNE nº. 11/2000. Disponível em <http://forumeja.org.br/?q=node/1034>, acessado em maio/2018.

traz a compreensão de que para ofertar, é preciso ter demanda e, a partir daí, os sistemas se organizarem para garantir tal oferta e c) a redução do direito à educação à escolarização.

Nesse sentido, a autora Jane Paiva declara que

[...]para a lógica do poder que rejeita e nega o direito a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quanto a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta (PAIVA, s/d).

Essas nuances os auxiliam na compreensão do contexto histórico da educação de jovens e adultos, que nos exige a reflexão do quão equivocadas têm sido as políticas educacionais que reduzem a EJA ao analfabetismo, sem considerar a educação básica como um todo e sem articular outros setores e áreas sociais.

Atualmente, o texto da CF/88 assegura 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”* (Art. 205). Neste caso, o trabalho é compreendido apenas no sentido de sobrevivência material.

Ainda, no Art. 208 afirma que *“a educação é dever do Estado, devendo ser efetivada mediante a garantia da oferta da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta a todos os que a ela não tiveram acesso na idade obrigatória”*. Mais do que isso, na LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 4º, referenda a Constituição Federal, afirmando o dever do Estado com a educação escolar pública, a ser efetivado mediante a garantia de Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

A partir da LDBEN/96, a EJA torna-se modalidade de ensino, preferencialmente articulada à educação profissional. A meta 10 do PNE 2014-2024 versa sobre oferecer no mínimo 25% das matrículas de EJA, no fundamental e médio, na forma integrada à Educação profissional. Decorrentes dela CF/88 e da LDBEN/96, uma série de Pareceres e Resoluções.

O Parecer CEB/CNE nº. 11/2000 se configurou como um documento importante para dar mais fôlego e algumas respostas às demandas da EJA, que desde a LDB 9.394/96 passou a ser considerada como modalidade de ensino da educação básica, nas etapas de ensino fundamental e médio. No que diz respeito à idade mínima para ingresso na EJA, este documento acompanhou as idades de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, ambas indicadas na LDB/96.



No entanto, o parecer citado foi tema de revisão e novas discussões ao longo dos anos que seguiram, como registram os Pareceres CNE/CEB n.º 36/2004, 29/2006, 23/2008<sup>53</sup>, 06/2010 e a Resolução n.º 03, de 15 de junho de 2010. Em 2007, ocorreram audiências públicas nas cidades de Fortaleza, Curitiba e Brasília, com o intuito de debater sobre os aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância.

Sobre a questão da idade mínima, chamamos atenção ao fato de que nas três ocasiões, conforme as relatorias das audiências públicas, ficam expressos argumentos favoráveis e contrários à manutenção da idade de 15 e 18 anos para ingresso no ensino fundamental e médio respectivamente.

A posição favorável baseia-se fortemente nos argumentos da “defasagem idade-série” e “evasão”, ou seja, referem-se ao contingente significativo de adolescentes que nesta idade estão em processos de múltiplas repetências ou mesmo fora da escola e, sendo assim, teriam na EJA a possibilidade de concluir a escolarização.

Já a posição contrária a manutenção defende que se aumente para 18 anos a idade mínima para ingresso tanto no ensino fundamental quanto médio, baseados nos argumentos de proteção aos adolescentes, do direito à educação e à escola para este público específico, referem-se ao fato de que as vagas na EJA são majoritariamente disponibilizadas no turno da noite, em escolas de periferia, além disso, remetem a geração de conflito entre os adolescentes e o público adulto da EJA.

Em nenhuma das audiências públicas houve consenso sobre este tema, mas a maioria dos grupos se mostrou favorável ao aumento da idade mínima. A partir do acúmulo das audiências públicas, das pesquisas, documentos e textos escritos para contribuir nesses debates, o Parecer CNE/CEB n.º 23/2008, entre outras mudanças, indicou o aumento da idade mínima para ingresso na EJA, sendo 18 anos para o ensino fundamental e médio.

No entanto, esse parecer não foi homologado pelo Ministro e foi devolvido ao Conselho para reexame justamente da idade mínima. Nesse sentido, o Parecer CNE/CBE n.º 06/2010 reexamina as discussões e determina a manutenção de 15 e 18 anos para o ingresso na EJA. Esse reexame também chama atenção de que a matrícula de adolescentes na EJA seja um recurso final, após terem sido consideradas e construídas outras possibilidades e medidas que visem a permanência, o estímulo e a valorização dos sujeitos na escola.

---

<sup>53</sup> Não homologado.

Contudo, o que observamos em relação a isso é que a legislação tem um limite importante e abre brechas para que as matrículas sejam realizadas, na maioria dos casos, como uma medida de solucionar os problemas do ensino fundamental comum, ou seja, o adolescente com múltiplas repetências, ao completar 15 anos, é transferido para EJA.

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, na Resolução N.º 343, de 11 de julho de 2018, consolida novas formas para a oferta da EJA no sistema estadual. A mais impactante é justamente em relação à idade mínima. De acordo com a Resolução a contar de 2020, não serão mais matriculados adolescentes entre 15 e 17 anos no turno da noite, de acordo com os Art.3º:

[...]Art. 3º É garantido aos estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos a permanência no ensino sequencial, com currículo e organização pedagógica adequados a sua faixa etária, preferencialmente no turno diurno.

**Parágrafo Único.** O estatuto da progressão parcial deverá ser previsto nos Regimentos Escolares no Ensino Fundamental – anos finais e Médio, contribuindo para a permanência e a completude do processo de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes na Educação Básica, **desconstituindo a prática de que estudantes com dificuldades ou defasagem idade/etapa escolar sejam encaminhados para a EJA.** A progressão parcial não se confunde com aprovação automática, constitui-se mecanismo pedagógico que permite a continuidade de estudos em disciplinas ou áreas em que o estudante não atingiu os objetivos, concomitante à aprovação para a etapa escolar seguinte (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 03).

Na justificativa da Resolução indica-se a que ampliação e qualificação do atendimento da EJA pode ser um instrumento para a superação das desigualdades. No sentido da qualificação, o Art.º 10, §3 alerta para que haja tempo destinado à formação e/ou atividades pedagógicas:

[...]§ 3º As Instituições de Ensino deverão reservar tempo semanal para planejamento conjunto das atividades pedagógicas, bem como para formação continuada, no local de trabalho ou em outras instituições de Educação Básica ou Superior, conforme determina o § 3º do artigo 62 da LDBEN (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 05).

Estes são movimentos importantes que poderão ser adotados a depender da Secretaria Municipal de educação dos municípios, os quais poderão ser formas de melhorar a intervenção e o acolhimento destes sujeitos. Além disso, aparentemente, o conjunto de elementos presentes na Resolução assume um caráter progressivo, uma vez que denuncia a precarização da oferta aos/as adolescentes da EJA noturna.

*Eixo 5: A especificidade da modalidade EJA na cidade de Canoas/RS – Educação Cidadã e EJA Juventude Cidadã*

Consideramos justas as ressalvas de Mészáros (2008) acerca do acesso à escola e, mais do que isso, a qualidade deste espaço para que seja significativo aos trabalhadores/as:

[...] o acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. [...] o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid social* –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (JINKINGS; MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Dito isso, torna-se crucial que a escola seja um lugar capaz de incentivar análises críticas, aprofundando a dimensão da aparência e desvelando conjuntos de elementos a fim de produzir novos conhecimentos. Dessa maneira, cada vez menos será um espaço que privilegia a transferência ao invés da criação. Em Freire (2019b, p. 80) “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Para Mészáros (2008), educar é libertador porque é uma forma de conscientização e reconhecimento da história como um campo de possibilidades abertas.

Frente as contribuições destes autores, compreendemos como importantes os avanços na oferta e no atendimento da modalidade EJA na cidade de Canoas a partir da proposta Educação Cidadã e do projeto Juventude Cidadã. Estas iniciativas impulsionam o acesso à escola e ampliam a compreensão acerca da especificidade de metodologias, currículos e abordagens adequadas à EJA.

O acesso à escola é fundamental, mas torna-se insuficiente quando é reduzido a conteúdos e práticas limitadas à reprodução do capital. Por isso, o desenvolvimento da proposta e do projeto referidos necessita de análises críticas e elaborações coletivas entre os setores para que proporcione sua re/avaliação e a qualificação.

Como exercício do que propusemos acima, analisamos três elementos que emergiram durante a pesquisa e que se destacaram de forma interconectada: a necessidade de avançar a visão mecanicista do EF Comum, que atrás do discurso democrático infringe aos sujeitos currículos, conteúdos e aulas – muitas vezes – vazias. Se por um lado à EJA, enquanto modalidade de ensino, exige-se uma revisão e atualização das suas práticas, ao EF comum isto é tão vital quanto, ainda que, sob a lógica neoliberal e da acumulação flexível, torne-se impreterível investirmos na qualificação da intervenção cotidiana dentro da escola pública.

O seguinte aspecto refere-se à importância de políticas públicas de estado que não sofram com a descontinuidade em períodos curtos. Junto a isso, a necessidade de políticas intersetoriais, a fim de atender aos estudantes e às famílias no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. No EF comum são significativos os casos de inclusão, que sem diagnóstico não têm direito a um processo de aprendizagem adaptado e, com isso, acumulam reprovações e seus reflexos. Além disso, observa-se as professoras e gestoras sem muitos resguardos legais de ação e famílias sem estrutura e/ou condições de prover atendimentos e tratamentos.

Há uma urgência de políticas de Estado para auxiliar na permanência dos estudantes e na qualidade da educação escolar, que garantam os direitos da classe trabalhadora. No entanto, analisando esta dinâmica, Fonseca (2010, p. 149) verifica que o “conjunto de insuficiências aprofundam a pobreza e alimentam desigualdades no campo dos direitos e, portanto, erradicam possibilidades de dignidade de vida para a prole da classe trabalhadora”.

Não raro, após tantas reprovações, os estudantes distanciam-se do público da mesma idade, desmotivam-se por aulas que não conseguem compreender e/ou pelos consecutivos “erros e/ou insuficiências” ao longo dos anos letivos. Assim, vão para as turmas de progressão, re/viver mais um período de incompreensões e, possivelmente, preconceitos. Ou, então, em idade legal, tornam-se novos estudantes da EJA, enfrentando novamente sentimentos antigos.

No entanto, a Educação Cidadã e a Juventude Cidadã estão de acordo com as indicações previstas nas resoluções e pareceres nacionais, articuladas e propondo-se a desenvolver a oferta e o atendimento dos diferentes sujeitos da EJA. Encontram empecilhos que estão além de suas possibilidades, como a questão do mecanicismo do EF comum, do legado da educação formal, rígida e, muitas vezes, vazia de conteúdo.

Há também os entraves ideológicos e/ou de falta de alteração na visão e construção da EJA Cidadã. Nem todos/as gestores/as e professores/as, se dispõem a reformular seus currículos e orientações pedagógicas. A proposta Educação Cidadã unificou as escolas que aderiram, não a totalidade das escolas que ofertam EJA.

Dadas as análises construídas e pelo referencial popular da proposta, o estudo cauteloso e mais detalhado da Educação Cidadã pode contribuir para compreender seus limites, reformular suas diretrizes e, assim, qualificar sua intervenção na vida dos estudantes da EJA.

*Eixo 6: Para além da evidente reivindicação do direito à educação escolar – a defesa da condição adolescente e da vida dos/as filhos/as da classe trabalhadora: ethos pesquisa.*

A falta de um projeto de educação e de uma sociedade mais justa expressa a face impetuosa da sociedade dividida e mutilada no/pelo capitalismo, cenário que também torna a mobilidade social cada vez mais impossível de transpor. “A luta fundamental capital-trabalho, que é primeiramente uma luta pela sobrevivência material, é também uma luta por outros interesses, dentre esses, o acesso ao saber social elaborado e sistematizado e cuja apropriação se dá predominantemente na escola”. (FRIGOTTO, 1989a, p. 225).

Frente ao caos social, o reforço de um discurso de ódio e de culpabilizações dos sujeitos por suas condições de vida. Por outro lado, o capital, sempre buscando aumentar o mais-valor (tanto relativo quanto absoluto), forçando a incessante ampliação de uma troca desigual entre o valor que o proletário produz e o que ele recebe, reflete a aplicação de sua lógica. Isto, através de mecanismos distintos como “a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada, a restrição e a limitação dos direitos, os novos métodos de organização sociotécnica do trabalho etc.” (ANTUNES, 2018 p. 60).

Alicerçado no trabalho explorado infanto-juvenil, o capital encarrega-se de desconstituir direitos e desumanizar suas vidas num processo cada vez mais voraz à vida destes sujeitos e ao conjunto da classe trabalhadora. A seguir, reproduzimos uma citação de Fonseca (2010) acerca da conceituação de trabalho infanto-juvenil e suas implicações nocivas à vida deles:

Conceituamos trabalho infanto-juvenil como toda prática laboral – formal ou informal – realizada por crianças e adolescentes, menores de 18 anos, sem caráter educativo, desrespeitando os limites do sujeito, com riscos diretos ou indiretos, como estratégia de sobrevivência, remunerada direta ou indiretamente, desenvolvida em casa ou na rua, caracterizando exploração da força de trabalho. E, mesmo quando travestido de ajuda, a forma de trabalho explicita marcas de classe, etnia e gênero. Compreendendo que a contradição principal do fenômeno crianças e adolescentes inseridos de forma precoce e/ou desprotegida no mundo do trabalho está no enfraquecimento da potencialidade ontológica dessa forma de trabalho, isto é, quando fazemos o corte geracional, o trabalho, categoria fundante do ser social e cuja centralidade determina a vida humana, torna-se mutilador do presente e do futuro[...]. (FONSECA, 2010, p. 149-150).

Dessa maneira, expõe-se a perversidade que é a superexploração de crianças e adolescentes, bem como ela torna-se rentável para o desenvolvimento do capital. Este trabalho explorado dos sujeitos infanto-juvenis torna-se amplamente destrutivo, porque rouba-lhes a condição de viver o tempo da infância e da adolescência e também promove a disputa deles com os adultos por emprego. Tais combinações servem ao capital por que implicam na redução

dos custos da produção e expandem o contingente de *sobrantes*, que por sua vez pressionam e possibilitam novas formas de exploração do trabalho.

De acordo com a perspectiva marxista, é próprio do sistema capitalista e da sua lógica de acumulação a produção de uma população de trabalhadores excedentes, seja na forma de desemprego e/ou trabalho precário. Nesse sentido, a partir de Marx, Antunes (2018, p. 60) afirma que “a expansão da superpopulação relativa, que faz com que os capitais se utilizem da força excedente de trabalho para intensificar ainda mais a ampliação dos níveis de exploração e a consequente precarização da classe trabalhadora”.

Nesse sentido, compreende-se por que a formação de trabalhadores/as sobrantes é parte importante para a garantia da hegemonia do sistema capitalista. Também, destacamos que os sujeitos-adolescentes-trabalhadores que investigamos, em sua maioria, são sobrantes do/no modo de produção. Além disso, a função social da escola capitalista baseada nas dinâmicas do capital, cumpre as demandas de precarização da formação através da redução dos currículos, dos processos de exclusão, etc.

Em tempos de acumulação por *despossessão* (Harvey, 2005) acirra-se a disputa capital-trabalho, no entanto é a classe trabalhadora que tem sido *despossuída* de seus direitos e subjugada por condições cada vez mais precárias de trabalho e de vida. Demonstramos que historicamente, as mudanças no processo produtivo exigiram novas tarefas para o conjunto da sociedade. Nessa dinâmica, as relações de produção ligaram-se intimamente à educação. De acordo com Fonseca (2008):

Como parte da esfera superestrutural, a educação relaciona-se umbilicalmente com o processo de trabalho e a economia – como o modo de produção e necessidades do processo de acumulação do capital. Essencialmente por isso, na medida em que ocorrem as nomeadas revoluções industriais centradas em reestruturações produtivas são alterados os processos de trabalho e novas tarefas vão sendo definidas para a educação, escolar e profissional. (p. 77).

Portanto, quando no sistema capitalista há modificações nas formas de trabalho para adequá-las à sua expansão e/ou por conta de suas crises de produção ou de sociabilidade, a vida dos trabalhadores é diretamente condicionada em suas diversas esferas. Nesse sentido, a cada nova reestruturação produtiva, o sistema vigente na sociedade busca formar os trabalhadores conforme suas exigências atuais, cujas incursões também estão histórica e diretamente ligadas à educação escolar.

[...]Do ponto de vista do capital, os estudos de Frigotto (1989) sobre a educação nas décadas de 1970 e 1980 apresentam os princípios da ideologia do capital humano[...]como capital humano, a educação potencializa para o emprego, perdendo sua especificidade como formação humana; funcional ao capital e perversa ao

trabalho, o fracasso na obtenção de emprego e renda são imputados à (in)apropriação da escola[...] (FONSECA, 2010, p. 142).

O Estado assume a ideologia neoliberal, em defesa do capital, arrochando direitos da classe trabalhadora e precarizando ainda mais as relações de produção e sociais. As políticas educacionais imbuídas da teoria do capital humano reforçam a redução da educação ao emprego. Na lógica de reprodução do capital, a escola segue forjando sujeitos *sobrantes*, isto é, seja pela transferência do EF comum à EJA e/ou através da chamada “evasão”, o poder público não intervém de forma satisfatória para melhorar essa realidade da educação pública brasileira. No máximo, promovem campanhas e programas que não garantem acesso e permanência dos sujeitos na escola, tampouco destinam-se a investigar efetivamente as causas e condicionalidades destes.

Em geral, os programas e campanhas sociais apresentam abismos entre o que é escrito e o contexto material da realidade. Nesse sentido, embora seus objetivos sejam a garantia dos direitos dos/as trabalhadores/as, estão longe da possibilidade de realização. Não obstante, quando aplicados em precárias condições, ao invés de proteger, violam novamente os direitos dos sujeitos em questão – *dupla violação de direitos* (TRINDADE, 2012).

Essa parcela da classe trabalhadora que tem seus direitos violados uma ou mais vezes, que se encontra nos processos descritos por Kuenzer (2005) de *exclusão includente e inclusão excludente*, independente da faixa etária, estão imersos em precárias situações de sobrevivência. Inclusive, observando o conjunto de estudantes que participaram da pesquisa e que são inseridos na EJA, queremos aproximar da elaboração de Braga (2012) acerca do precariado – o proletariado precarizado.

Este autor, contrapondo-se às afirmações de outros autores sobre o significado do precariado, retoma a perspectiva de Marx por três razões:

[...] Em primeiro lugar, ela permite-nos localizar o precariado *no coração do próprio modo de produção capitalista* [...] Em segundo lugar, ela enfatiza a dimensão histórica e relacional desse grupo como *parte integrante da classe trabalhadora* [...] Em terceiro lugar, essa noção possibilita-nos tratar a precariedade como uma *dimensão intrínseca ao processo de mercantilização do trabalho*. (BRAGA, 2012, p. 18).

Nesse preciso sentido, na perspectiva de Braga (2012, p. 19), o precariado diz respeito a essa parcela da população que se vê à margem do sistema e/ou “em trânsito entre a possibilidade da exclusão socioeconômica e o aprofundamento da exploração. (...) a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas”.

Com isso, percebemos a significativa materialização deste conceito nas condições de vida, no contexto social, e também nas perspectivas dos estudantes adolescentes com que

tivemos contato na experiência dessa pesquisa. Em suma, trata-se de uma parcela da adolescência da classe trabalhadora, que tem seu direito à educação escolar negligenciado através de constantes processos de exclusão. A seguir retomamos brevemente a questão de pesquisa, as hipóteses e os objetivos, a fim de analisar e interpretar as manifestações do campo.

A questão de pesquisa procurou saber quais são as perspectivas do/as adolescentes que estão na EJA em relação à educação escolar. As hipóteses que tínhamos inicialmente referiam-se à negligência das leis em relação à vida dos/as trabalhadores/as, e a implicação da precarização da formação dos sujeitos na luta de classes. Os objetivos principais eram compreender os aspectos escolares, familiares e sociais destes sujeitos, a fim de investigar seu entendimento sobre o papel da educação escolar, além de analisar os reflexos do ingresso massivo deste público específico, entre de 15 a 17 anos, na modalidade EJA, para compor contribuições acerca desta realidade.

Analisando o conjunto dos dados sistematizados, observamos que há uma série de aspectos de contradição implícitos naquilo que manifestaram. Por um lado, indicaram a aposta em “seguir os estudos para ter um emprego”. Por outro viés, combinam-se um conjunto de elementos que não afirmam essa aposta na educação escolar como forma de mobilidade social. Tal dinâmica evidencia que a fragilidade e a não garantia do direito à escola combinado ao contexto material dos/as adolescentes não incentivam à cultura escolar, ao contrário, corroboram com a intensificação dos processos de exclusão.

Dessa forma, ressaltamos a importância de construir a Educação Cidadã coletivamente com seus estudantes, professores e gestores, a fim de superar as dificuldades encontradas e os limites percebidos acerca dos conteúdos, do currículo, dos planos de aula, da avaliação etc. Isto é, analisar todos os pontos que desqualificam a modalidade, reforçando a desvalorização e a precarização da EJA e dos/as estudantes.

A proposta da Educação Cidadã, bem como o projeto Juventude Cidadã para o público específico são notoriamente progressos no que tange à educação pública da cidade. Ambos, estão em desenvolvimento encontrando obstáculos e promovendo avanços. Sem dúvidas, a proposta Cidadã é comprometida com o perfil de estudantes que pesquisamos e, ao mesmo tempo, configura-se num espaço acolhedor para estes sujeitos.

Por fim, o conjunto de contradições refletidos nas manifestações dos/as adolescentes é parte da disputa necessária por tornar a escola pública um espaço mais democrático, acolhedor e, sobretudo, político. No sentido especial do desenvolvimento da personalidade dos/as estudantes, da conscientização e da ampliação de sua concepção de mundo.



#### 4. CONSIDERAÇÕES

Na pesquisa desenvolvida nesta dissertação, compusemos um perfil de adolescentes estudantes da EJA numa cidade metropolitana próxima à Porto Alegre. Tendo o conjunto dos elementos analisados base no método materialista histórico dialético, investigamos os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico e elaboramos uma leitura justa acerca das condições de vida e perspectivas destes sujeitos.

Para isso, realizamos um questionário com 12 estudantes, sendo que a partir deste instrumento foi possível traçar um perfil que correspondeu, em média, a um estudante de 17 anos, identificado com o gênero masculino, matriculado no módulo 3, com três ou mais irmãos, imóvel próprio e renda mensal de 1 a 2 salários mínimos. Mora com os pais ou parentes cuja escolarização foi de ensino fundamental completo e incompleto.

A maioria dos participantes registrou ter reprovado de 2 a 3 vezes, ter escolhido a EJA por conta própria, por ser mais rápido concluir o EF comum e/ou ser mais fácil o ensino. Também indicaram como as principais razões da escolha as reprovações. Ainda, chamamos atenção à relação dos participantes com o mundo do trabalho, sendo que dos 12, apenas 3 registraram estar em alguma atividade laborativa. Destes nenhum tem carteira de trabalho assinada, cumprem jornadas de 6 a 8 horas, de 5 a 6 dias na semana e não recebem um salário mínimo completo.

Em relação às perspectivas de vida e sobre o futuro, destacamos que apenas um cogitou fazer uma graduação, o restante indicou cargos técnicos, por exemplo policial (02), quartel (02), mecânico (02) e caminhoneiro (02). Isso corrobora às análises sobre a perspectiva destes/as adolescentes em relação à educação escolar.

Na roda de conversa com nove estudantes, na qual discorremos sobre assuntos da escola, comportamento, aprendizagem. Das expressões e falas dos participantes, destaca-se a latente necessidade por liberdade no tempo e no espaço da escola. Uma das participantes comparou a escola ao presídio por que sente-se limitada e, muitas vezes, constrangida. Todos os demais adolescentes concordaram e fizeram acréscimos em relação à restrição de algumas/ns professoras/es para irem banheiro e/ou tomar água, por exemplo. Além disso, referiram-se a construir aulas melhores, com conteúdos e metodologias distintas e não repetitivas.

Também foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes das turmas da EJA, destas destacamos aspectos convergentes e outros diferentes. Entre os convergentes, nas duas entrevistas foi refletida a presença massiva e crescente dos/as adolescentes e referida a importância do cuidado em acolher este público. Contudo, ambas

professoras não consideram ter uma mudança significativa na modalidade a entrada de adolescentes e, com isso, afirmaram também não terem alterado suas metodologias e/ou planos de aula.

Consideradas as questões das professoras e dos estudantes expressa-se a necessidade de articulação para a construção de metodologias e planos de aula junto aos estudantes, a fim de valorizar seus saberes e curiosidades, bem como tornar a escola um espaço vivo, coletivamente elaborado. Além disso, ambas professoras retrataram a confusão na adaptação dos/as estudantes na proposta da Educação Cidadã, visto que configura-se numa proposta significativamente diferente do EF comum.

Estes fatos evidenciam parte da fragilidade da transferência destes estudantes à EJA e, de certo modo, também deixa nítida a relevância de construir coletivamente a escola. No sentido da experiência e construção da pedagogia socialista, afirma-se que “a finalidade da escola é proporcionar a compreensão da realidade viva. Isso só pode ser obtido esclarecendo-se as relações que existem entre os fenômenos na vida real, iluminando estas ligações através de formas adequadas, mostrando como elas aparecem e se desenvolvem” (KRUPSKAYA, 2017, p. 125).

Assim, embora a proposta Educação Cidadã e a Juventude Cidadã sejam ações notoriamente progressiva, referendadas na Educação Popular através de metodologias e objetivos de acordo com os seus educandos, devem estar sempre em re/avaliação, a fim de serem qualificadas e ajustadas conforme seus referenciais e sujeitos. Nesse aspecto, além dos/as estudantes, também as famílias devem ser parte dessa construção: “não de forma aparente [...], deve penetrar em todo o trabalho escolar, constituindo parte integrante deste trabalho” (KRUPSKAYA, 2017, p.109).

Na pesquisa observamos que a superficialidade do tema da evasão ainda faz com que se pense que o motivo está nos/as adolescentes (supostamente rebeldes, indisciplinados, etc. de preconceitos), nos/as professores/as (sem considerar suas contradições, suas condições de trabalho, etc.); na gestão ou poder público (a partir de críticas abstratas). Por isso, contrapor-se a discursos como este é fundamental para avançarmos na compreensão e na reivindicação dos direitos da adolescência da classe.

Em geral, a transferência para a EJA se dá por motivos recorrentes como as múltiplas reprovações, questões de comportamento, de indisciplina e/ou necessidades educacionais especiais. Muitos/as estudantes consideram a EJA como uma nova possibilidade para se re/adaptar à escola, embora já tenham encontrado diversos limites de permanência. Assim,

demonstraram os altos índices de reprovação no EF comum e matrículas na EJA entre adolescentes entre 15 e 17 anos no último período em Canoas.

Analisamos que o conjunto de violações de direitos dos/as adolescentes e de suas famílias implicam e diminuem suas expectativas em relação à educação escolar. Além disso, num movimento contraditório entre processos de expulsões e tentativa de permanência, os sujeitos aumentam sistematicamente os índices de evasão e rematrícula na EJA do município.

Situação que se encerra quando completam 18 anos e já não são mais obrigados pelo Estado ou pela família a frequentarem a escola; quando são avançados ou progredidos nos casos de algum transtorno de aprendizagem – diagnosticado ou não; e quando aprovados como forma de incentivo – ainda que sem avaliação e/ou frequência. Estes itens fazem parte do cotidiano da escola, não são argumentos de culpabilização dos/as adolescentes e/ou professoras/es, mas são aqui expostos como forma de suscitar o debate e fazer avançar a compreensão sobre os sujeitos, sobre a modalidade e o trabalho docente – pedagógico.

O debate sobre a condição da adolescência não pode ser reduzido aos argumentos conservadores ou aos culturais por que eles não levam em conta as especificidades da vida destes sujeitos, contextos social, escolar e/ou família. Estes também não consideram as especificidades da modalidade de ensino, sua essência, história, estrutura, etc. Com isso, colaboram com a exclusão e jogam uma parte da adolescência da classe trabalhadora para condições ainda mais precárias de vida.

Nesse sentido, defendemos uma visão mais ampla sobre o fenômeno, considerando o contexto histórico de desenvolvimento do Brasil, bem como a situação política, social e econômica atual. Isto por que parte central da análise sobre a adolescência trabalhadora diz respeito ao projeto de educação e, portanto, de sociedade atual. Dessa forma, nossas interpretações devem estar vinculadas a uma leitura mais ampla da realidade, para que seja possível aproximarmos da compreensão e contribuir efetivamente para sua superação.

Atualmente, o capital afirma-se e intensifica sua acumulação por despossessão e espoliação (Harvey, 2004) da classe trabalhadora. No entanto, no que se refere à adolescência, a espoliação se dá na privação da fruição desse tempo e demais questões culturais, emocionais, físicas, cognitivas da infância e da adolescência, enquanto a despossessão evidencia a retirada dos direitos conquistados.

Na dinâmica do desenvolvimento desigual e combinado (TROTSKY, 1994), isso faz com que o capital invista na expansão da população excedente, empurrando uma parcela da classe trabalhadora para uma situação ainda mais complexa, na qual “oscila entre a exploração econômica (subemprego, informalidade, etc.) e o desemprego” (BRAGA, 2012, 17). Pelos

dados analisados e pela experiência cotidiana, vimos o conceito de precariado materializar-se nessa parte da adolescência que pesquisamos. Através do processo de transferência do EF comum à EJA, porém sem garantia de inclusão na modalidade, ela é novamente excluída. Tudo isso corroborando para sua falta de expectativa na educação escolar e, dialeticamente, considerando trabalhos cada vez mais precários como seu horizonte.

Diante do exposto, destaca-se a importância de desenvolver um trabalho pedagógico junto aos estudantes, famílias, professoras/es, gestoras/es e setores progressivos a fim de tornar a escola viva, acolhedora e pulsante. A partir da premissa que não há educação neutra, devemos nos formar para enfrentar, resistir e construir um novo projeto de educação, sob um outro projeto de sociedade – livre!

## 5. REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Os limites do neodesenvolvimentismo**. 22 de out. de 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/10/22/os-limites-do-neodesenvolvimentismo/>. Acesso em: novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Brasil: a catástrofe (parte 1)**. 18 de jun. de 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/06/18/brasil-a-catastrofe-parte-1/>. Acesso em: novembro de 2019.

ALVES, Mirian Fábila. **Jovens no ensino médio em Goiás**. In: V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2016, Goiânia, GO. Anais V CONGRESSO ANPAE - Política e Gestão da Educação: discursos globais e práticas locais. Goiânia, GO: PUC/GO, 2016. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo\\_1/E1\\_A076.html](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_1/E1_A076.html). Acesso em: dezembro de 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BATISTA, Erika. **A Dialética da Reestruturação Produtiva: a Processualidade entre Fordismo, Taylorismo e Toyotismo**. In: Revista Aurora, Marília: UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências, v. 7, n. 2, p. 17-34, Jan.-Jun., 2014.

BENEVIDES, Maria Vitória. **Democracia de iguais, mas diferentes**. In FARIA; GODINHO (Org.). Gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 1998.

BORON, A. A. **A questão do imperialismo**. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (orgs). A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO. E-book. 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715073000/boron.pdf>. Acesso: setembro/2018.

BRAGA, Ruy. **A Política do Precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 05 de outubro de 1988. Brasília, DF. Out./1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. Jul./1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.496, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Dez./1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º 11 CNE/CEB de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, Maio/2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 03 de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, Jun./2010.

CANOAS. **Proposta Pedagógica e Curricular da Educação de Jovens e Adultos.** Canoas, 2016.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em: setembro de 2019.

DEL PRIORI, Mary. **História da Criança no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

DEL PRIORI, M; LONDOÑO, F. Introdução à segunda edição. In: DEL PRIORI, M. (org.) **História da Criança no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M.C.S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURHAM, W.H. **Coevolução: genes, cultura e diversidade humana**. Stanford, CA: Stanford University Press. 1991. Ebook. Disponível em: <https://books.google.com/books/about/Coevolution.html?id=1p8VGLiRByEC>. Acesso em: agosto de 2018.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. **A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A pesquisa em trabalho, educação e políticaseducacionais. Belém: UFPA, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FONSECA, Laura de Souza. **EJA: lutas e conquistas! – a luta continua: formação de professoras em EJA**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte: NEJA-FaE-UFMG, v. 2, n. 2, p. 75 – 97, ago./2008.

\_\_\_\_\_. **Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos**. In: Revista Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 1, p. 137-153, março-junho/2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 67.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989a.

\_\_\_\_\_. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989b.

\_\_\_\_\_. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). A experiência do trabalho e a educação básica. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Trabalho**. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html>. Acesso em: setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRIZZO, Giovanni F. E. **O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física**. In: Revista Pensar a Prática, Goiás: Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD/UEG, v.11, n.2, p. 159-167, maio-ago./2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas S/A, 2008.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de qualitativa**. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOWLETT, J.A.J. **A descoberta do fogo pelos humanos: um processo longo e complicado**. In: Philosophical Transactions B. Publicado em maio/2016. Disponível em: <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/371/1696/20150164>. Acesso em agosto/2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

KATZ, C. **Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo**. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, D.;

SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LENIN, V. I. U. **O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LESSA, Sérgio. **Lukács e a ontologia: uma introdução**. In: Revista Outubro, ed. 05, p. 83-100. 02/2001.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. trad. Carlos Nelson Coutinho, In: Temas de Ciências Humanas, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. Disponível em: [http://www.giovannialves.org/Bases\\_Luk%E1cs.pdf](http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%E1cs.pdf). Acesso em: agosto de 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Processo de trabalho e processo de valorização**. In: ANTUNES, R. A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Coleção A Obra-Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENEGHEL, Marina E.H; FONSECA, Laura S. **Observatório do trabalho e dos direitos do infantojuvenil e as emergências do campo: a dupla face do trabalho, a rede invisível, a dupla violação de direitos e a violência de estado**. In: FONSECA, L.S; GTHF (orgs.) Trabalho, Formação de Trabalhadores e Lutas Sociais: no campo da garantia de direitos à criança e ao adolescente. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. [tradução Isa Tavares]. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_, István. **Para Além do Capital**. 1.ed.revista. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>. Acessado em: setembro/2019.

MINAYO, Maria Cecília. **Trabalho de Campo: Contextos de observação, interação e descoberta**. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 61-78.



MOURA, E. B. B. **Infância operária e acidente de trabalho em São Paulo**. In: DEL PRIORI, M. (org.) História da Criança no Brasil. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1992, p. 112 – 128.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada**. São Paulo: Boitempo, 2018.

PAIVA, J. **Direito à Educação para quem?** Texto contributivo aos debates acerca da revisão do Parecer CNE nº. 11/2000. Disponível em <http://forumeja.org.br/?q=node/1034>. Acesso em: maio de 2018.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial - Camp, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Popular como resistência e emancipação humana. In: **Cad. Cedec**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago de 2015.

\_\_\_\_\_. **Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.

PIRES, J. **A década do Integrar**. Confederação Nacional dos Metalúrgicos - Central Única dos Trabalhadores do Brasil - CNM/CUT. Disponível em: <http://www.cnmcut.org.br/conteudo/a-decada-do-integrar>. Acesso em: outubro de 2019.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS. **Aula inaugural lança EJA**. Canoas/RS. 28 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://oldsite.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/117560>. Acesso em: dezembro de 2019.

RANCIARO A. et al. **Origem genética da persistência da lactase e disseminação da pastorícia na África**. In: Am J Hum Genet. Abril/2014, Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24630847>. Acesso em: agosto de 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução N.º 343, de 11 de julho de 2018**. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, RS: Jul./2018.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizzon. **Neoliberalismo e Saúde**. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/apresentacao.html>. Acessado em: setembro/2019.

ROSA, Alexandre Rafael da. **Evasão na modalidade EJA: uma análise sob a perspectiva pedagógica na EMEF João Paulo I**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. 58 págs. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Especialização em EJA e privados de liberdade, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 2012a.

ROSA. Alexandre Rafael da. **EJA no diurno para conter a migração de adolescentes no noturno?**. Canoas/RS, 04 de nov. de 2012b. Disponível em: <http://revelandoeja.blogspot.com/2012/11/eja-no-diurno-para-conter-migracao-de.html>. Acessado em: Dezembro de 2019.

SAMPAIO Jr., Plínio de Arruda. **Crônicas de uma crise anunciada: crítica à economia política de Lula e Dilma**. São Paulo: SG-Amarante, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos**. In: Revista Brasileira de Educação, Campinas: Faculdade de Educação - UniCamp., v. 12, n.34, p. 152 – 180, janeiro – abril/2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

TRINDADE, Danielli. **O sujeito Infanto-Juvenil em Situação de Dupla Violação de Direitos: Um estudo de Caso numa Rede de Proteção em Porto Alegre, RS**. TCC de Graduação. FAGED/UFRGS, 2012.

TROTSKY, Leon. **Aonde vai a França?** São Paulo: Ed. Desafio, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Traída**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2005.

UEJA/SME/CANOAS. **CME Aprova Regimento Escolar Padrão da Modalidade EJA**. Canoas/RS, 29 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://reestruturaje-canoas.blogspot.com/search?q=a+metodologia+e+os+crit%C3%A9rios+de+estrutura%C3%A7%C3%A3o+da+modalidade%2C+agregados+aos+PPPs+e+Regimentos+das+escolas>. Acesso em: dezembro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Contrariando a tendência, a EJA amplia a oferta para 2017 em Canoas**. Canoas/RS, 29 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://reestruturaje-canoas.blogspot.com>. Acesso em: dezembro de 2019.

O Índice Global dos Direitos 2019, divulgado na 108ª Conferência Internacional do Trabalho. <https://www.ituc-csi.org/IMG/pdf/2019-06-ituc-global-rights-index-2019-report-en-2.pdf>.

ICXXI-Estado da Cidade: um retrato da cidade de Canoas/2013. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=609>. Acessado em: Ago./2019.

## APÊNDICE A – Questionário com os totais compilados

Pesquisa: **Adolescentes na/da Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação escolar: um estudo a partir da cidade de Canoas/RS.**

Mestranda: Angela SaikoskiDelavechia

Professora Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Paludo

Este é um questionário aplicável aos adolescentes entre 15 e 17 anos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de conhecer melhor as suas realidades, suas trajetórias escolares e perspectivas de vida.

### 1. DADOS GERAIS

1. Marque a sua idade?	
<input type="checkbox"/> 15 anos	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> 16 anos	<b>4</b>
<input type="checkbox"/> 17 anos	<b>7</b>
2. Com qual gênero se identifica?	
<input type="checkbox"/> Feminino	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Masculino	<b>8</b>
<input type="checkbox"/> Outro: _____	<b>1</b>
<i>[Bi (1)]</i>	
3. Como você se autodeclara?	
<input type="checkbox"/> Branco	<b>5</b>
<input type="checkbox"/> Negro	<b>2</b>
<input type="checkbox"/> Pardo	<b>5</b>
<input type="checkbox"/> Indígena	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Outro: _____	<b>0</b>
4. Você tem filhos?	
<input type="checkbox"/> Não	<b>11</b>
<input type="checkbox"/> Sim, 1 filho	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Sim, 2 ou mais filhos	<b>0</b>
5. Você tem irmãos?	
<input type="checkbox"/> Não	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Sim, 1 irmão	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Sim, 2 irmãos	<b>2</b>
<input type="checkbox"/> Sim, 3 ou mais irmãos	<b>6</b>
6. Você tem irmãos maiores de 6 anos?	
<input type="checkbox"/> Não	<b>2</b>
<input type="checkbox"/> Sim e frequentam a escola	<b>6</b>
<input type="checkbox"/> Sim e não frequentam a escola	<b>4</b>
7. Qual é a escolaridade dos seus pais?	
<input type="checkbox"/> Não frequentaram a escola	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo	<b>4</b>
<input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto	<b>4</b>
<input type="checkbox"/> Ensino médio completo	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto	<b>2</b>
<input type="checkbox"/> Ensino médio com curso técnico profissionalizante	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Outro:	<b>0</b>
8. Marque qual a condição do imóvel que você mora:	
<input type="checkbox"/> Próprio	<b>7</b>

<input type="checkbox"/> Alugado	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Outro:	<b>2</b>
<b>9. Marque com quem você mora atualmente:</b>	
<input type="checkbox"/> Com pais e/ou outros parentes	<b>10</b>
<input type="checkbox"/> Com esposo(a)/companheiro(a) e/ou filhos(as)	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Outro. Escreva com quem	<b>1</b>
<i>NAMORADO(1)</i>	
<b>10. Marque quantas pessoas moram com você:</b>	
<input type="checkbox"/> 1 pessoa	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> 2 pessoas	<b>2</b>
<input type="checkbox"/> 3 pessoas	<b>2</b>
<input type="checkbox"/> 4 ou mais pessoas	<b>7</b>
<b>11. A renda familiar é de aproximadamente quantos salários mínimos?</b>	
<input type="checkbox"/> 1 a 2 salários mínimos	<b>11</b>
<input type="checkbox"/> 2 a 3 salários mínimos	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Mais de 3 salários mínimos	<b>0</b>
<b>12. Você divide as tarefas domésticas com as pessoas que moram com você?</b>	
<input type="checkbox"/> Não	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Sim, faço poucas tarefas	<b>8</b>
<input type="checkbox"/> Sim, faço a maioria das tarefas	<b>4</b>
<b>13. Quantas horas aproximadamente você utiliza nas redes sociais e/ou games por dia?</b>	
<input type="checkbox"/> 1 a 2 horas	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> 3 a 4 horas	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Mais de 4 horas	<b>6</b>
<b>14. Seus pais e/ou responsáveis tem algum controle sobre suas redes sociais, celulares ou computadores?</b>	
<input type="checkbox"/> Não	<b>10</b>
<input type="checkbox"/> Sim. Qual?	<b>2</b>
<b>15. Assinale todas as alternativas abaixo que correspondem ao que você gosta de fazer nas horas livres:</b>	
<input type="checkbox"/> Ler livros	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Ler material online	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Assistir filmes/séries	<b>8</b>
<input type="checkbox"/> Jogos eletrônicos	<b>6</b>
<input type="checkbox"/> Praticar esportes	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Sair com amigos	<b>6</b>
<input type="checkbox"/> Outro:	<b>0</b>
<b>16. Assinale todos os lugares abaixo que você frequenta:</b>	
<input type="checkbox"/> Parques públicos	<b>6</b>
<input type="checkbox"/> Praças públicas	<b>10</b>
<input type="checkbox"/> Shopping center	<b>5</b>
<input type="checkbox"/> Estádio de futebol	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Teatro	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Cinema	<b>2</b>
<input type="checkbox"/> Shows	<b>5</b>
<input type="checkbox"/> Igreja	<b>6</b>
<input type="checkbox"/> Outro(s):	
<b>17. Você participa de algum movimento ou grupo de juventude? Assinale a(s) alternativa(s) que mais se aproximam de sua resposta:</b>	
<input type="checkbox"/> Sim, religioso	<b>2</b>
<input type="checkbox"/> Sim, musical	<b>2</b>

<input type="checkbox"/> Sim, esportivo	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Sim, partidário	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Não participo	
18. Você tem alguma crença religiosa?	
<input type="checkbox"/> Não	<b>6</b>
<input type="checkbox"/> Sim. Qual?	<b>6</b>
<i>[Deus (1); Católica (1) e Evangélica (4)]</i>	
19. Você simpatiza com algum partido político?	
<input type="checkbox"/> Não	<b>10</b>
<input type="checkbox"/> Sim. Qual?	<b>2</b>
<i>[PSL (02)]</i>	
20. Você pratica algum esporte?	
<input type="checkbox"/> Não	<b>6</b>
<input type="checkbox"/> Sim. Qual?	<b>6</b>
<i>[Skate (1); Futebol(3) e Vôlei (2)]</i>	
21. Você considera que tem locais <b>gratuitos</b> em bom estado de conservação no seu bairro para aproveitar seus momentos de lazer?	
<input type="checkbox"/> Não	<b>6</b>
<input type="checkbox"/> Sim. Qual(is)?	<b>6</b>
<i>[Praças (4) e Parque (2)]</i>	
22. Se você pudesse melhorar algo no seu bairro, o que mudaria? Por quê?	
<i>[Violência/Segurança (6); Limpeza (3); Público (2); Estrutura dos campos e praças (3)]</i>	
<b>2. RELAÇÃO COM A ESCOLA</b>	
23. Em qual módulo você está matriculado na EJA?	
<input type="checkbox"/> Alfa-Pós	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Módulo 1	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Módulo 2	<b>8</b>
<input type="checkbox"/> Módulo 3	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Módulo 4	<b>3</b>
24. Por que se matriculou na EJA?	
<input type="checkbox"/> Escolha própria	<b>10</b>
<input type="checkbox"/> Escolha dos seus pais/responsáveis	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Indicação da equipe da escola. Quem indicou (cargo)?	<b>1</b>
<i>[Diretora (1)]</i>	
25. Com relação a decisão de estudar na EJA, marque a alternativa que mais aproxima de sua resposta:	
<input type="checkbox"/> Compatibilidade com meu horário de trabalho	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Menor tempo para concluir o ensino fundamental	<b>6</b>
<input type="checkbox"/> Considero mais fácil o ensino	<b>5</b>
<input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____	<b>0</b>
26. Em comparação a suas outras experiências escolares, sente-se motivado(a) estudando na EJA?	
<input type="checkbox"/> Sim, por quê? _____	<b>11</b>
<input type="checkbox"/> Não, por quê? _____	<b>1</b>
27. O que <b>mais</b> motiva você na escola? Marque a(s) alternativa(s) que melhor indicam sua resposta:	
<input type="checkbox"/> Aulas	<b>9</b>
<input type="checkbox"/> Professores(as)	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Colegas	<b>4</b>
28. O que <b>menos</b> motiva você na escola? Marque a(s) alternativa(s) que melhor indicam sua resposta:	
<input type="checkbox"/> Aulas	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Professores(as)	<b>4</b>
<input type="checkbox"/> Colegas	<b>5</b>

29. Você precisa utilizar algum transporte para chegar à escola?	
( ) Não	<b>8</b>
( ) Sim. Escreva quantos e quais? _____	<b>4</b>
<i>[Bicicleta (3); Carro (1)]</i>	
30. Você já reprovou?	
( ) Não	<b>0</b>
( ) Sim, 1 vez	<b>0</b>
( ) Sim, 2 vezes	<b>5</b>
( ) Sim, 3 ou mais vezes	<b>7</b>
31. Você ficou algum ano sem frequentar a escola?	
( ) Não	<b>8</b>
( ) Sim, 1 ano	<b>3</b>
( ) Sim, 2 anos	<b>1</b>
( ) Sim, 3 anos ou mais	<b>0</b>
32. Em qual série/ano saiu do ensino fundamental comum?	
( ) 1º a 5º ano do ensino fundamental	<b>0</b>
( ) 6º ano	<b>4</b>
( ) 7º ano	<b>5</b>
( ) 8º ano	<b>1</b>
( ) 9º ano	<b>9</b>
33. Por que saiu do ensino fundamental comum? Marque a(s) alternativa(s) que mais se aproximam da sua resposta:	
( ) Problemas com colegas, professores ou direção	<b>3</b>
( ) Reprovação de ano letivo	<b>7</b>
( ) Horário de trabalho incompatível com o horário da escola	<b>2</b>
( ) Outro. Qual(is) motivo(s)? _____	<b>3</b>
<i>[Maior do que os colegas (1); Filho (1) e Depressão (1)]</i>	
34. Antes de se matricular na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) tentou outra(s) alternativa(s) para seguir no ensino fundamental comum?	
( ) Não	<b>10</b>
( ) Sim. Qual(is) alternativa(s)? _____	<b>2</b>
<i>[Outra escola, mas não conseguiu pela idade (2)]</i>	
35. Você já sentiu-se desrespeitado(a) na escola? Assinale a(s) alternativa(s) que mais se aproximam de sua resposta:	
( ) Não	<b>6</b>
( ) Sim, por colegas	<b>4</b>
( ) Sim, por professores (as)	<b>4</b>
( ) Sim, pela direção	<b>2</b>
( ) Sim, por funcionários (as)	<b>0</b>
36. Você já presenciou algum ato de violência dentro da escola?	
( ) Não	<b>4</b>
( ) Sim	<b>8</b>
37. Você já participou algum ato de violência dentro da escola?	
( ) Não	<b>7</b>
( ) Sim	<b>1</b>
( ) Sim, fui agredido(a)	<b>0</b>
( ) Sim, fui agressor(a)	<b>1</b>
( ) Sim, já fui agredido(a) e também já fui agressor(a)	<b>3</b>
38. Nas situações em que se sente desconfortável reage de que maneira?	
<i>[Não reage (12)]</i>	
39. Se pudesse mudar algo na escola, o que mudaria? Por quê?	
<i>[Não mudaria nada (4); Estrutura (3); Tudo (1); Colegas (1); Professores (2)]</i>	

**3. RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO**

40. Você já trabalhou?	
<input type="checkbox"/> Não	<b>4</b>
<input type="checkbox"/> Sim. Cite algum(ns) lugar(es) que trabalhou:	<b>8</b>
<i>[Serviços Gerais (1); Babá (2); Elétrica (1); Salão de beleza (1); Comércio (2)]</i>	
41. Você trabalha atualmente?	
<input type="checkbox"/> Não	<b>9</b>
<input type="checkbox"/> Sim. Cite onde trabalha: _____	<b>3</b>
<i>[Salão de beleza (1); Pintura (1)]</i>	
42. No seu trabalho atual, quantas horas você trabalha?	
<input type="checkbox"/> Não trabalho	<b>9</b>
<input type="checkbox"/> 4 horas/dia	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> 6 horas/dia	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> 8 horas/dia	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Outro. Quantas? _____	<b>0</b>
43. Quantos dias por semana?	
<input type="checkbox"/> Não trabalho	<b>9</b>
<input type="checkbox"/> 4 dias	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> 5 dias	<b>2</b>
<input type="checkbox"/> 6 dias	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Outro. Quantos? _____	<b>0</b>
44. Seu trabalho é remunerado?	
<input type="checkbox"/> Sim	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Não	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Não trabalho	<b>9</b>
45. Esse trabalho é com carteira assinada?	
<input type="checkbox"/> Sim	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Não	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> Não trabalho	<b>9</b>
46. Quanto você recebe pelo trabalho que exerce?	
<input type="checkbox"/> Não trabalho	<b>9</b>
<input type="checkbox"/> Menos de 1 salário mínimo	<b>3</b>
<input type="checkbox"/> 1 salário mínimo	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> 2 salários mínimos	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Outro. Quanto? _____	<b>0</b>
47. Considera satisfatório o salário que recebe e o trabalho que exerce?	
<input type="checkbox"/> Não trabalho	<b>9</b>
<input type="checkbox"/> Não. Por quê? _____ <i>[Pouco]</i>	<b>1</b>
<input type="checkbox"/> Sim. Por quê? _____ <i>[Gosto]</i>	<b>2</b>

**4. PERSPECTIVAS DE VIDA**

48. Pretende seguir estudando? Por quê?	
<input type="checkbox"/> Sim. Por quê? _____	<b>12</b>
<input type="checkbox"/> Não. Por quê? _____	<b>0</b>
<i>[(06) referem-se apenas à conclusão/formar-se e (05) atribuem a conclusão à procura por um emprego e/ou o serviço militar]</i>	
49. Você considera a possibilidade de fazer um curso técnico ou uma graduação?	
<input type="checkbox"/> Não. Por quê? _____	<b>0</b>
<input type="checkbox"/> Sim. Qual? _____	<b>12</b>
<i>[Graduação (03); curso técnico (04); quartel (02) e não saber e/ou não ter decidido(04)]</i>	
50. Em qual profissão você gostaria de trabalhar? Por quê?	
<i>Policial(03); Quartel(02); Mecânico(02); Caminhoneiro(02); Elétrica (01); Enfermagem(01) Psicologia(01)</i>	
51. Cite 2 ou mais aspectos da sua vida que você gosta e pretende manter ao longo dos anos:	

<i>[Fazer amigos, Ter família, Estudar, Morar sozinho, etc.]</i>	
52. O que <b>mudaria</b> na sua vida? Por quê? Como faria?	
<i>[Nada (02); Tudo (2); Ter trabalho (01); Ser responsável/sério (02); Ser humilde (01); Ter casa/carro (02); Não sabe/respondeu (02)]</i>	
53. Considerando sua vida e o conjunto de possibilidades a sua volta, quais seus planos e expectativas para os próximos anos?	
<i>[Relação emprego e futuro (7) e a conclusão da escola (5)]</i>	



## APÊNDICE B – Roteiro da Roda de Conversa

### **Roda de conversa com Adolescentes de 15 a 17 anos estudantes da EJA (Anos finais do Fundamental)**

#### ROTEIRO

Inicialmente, retomada sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida; agradecimento pela disponibilidade de participação e explicação sobre as dinâmicas que serão desenvolvidas.

#### **EIXO 1: A ESCOLA**

A pesquisadora colocará um cartaz com a palavra escola no centro da roda e perguntará:

- *Qual é a característica principal da escola em sua opinião?*

Em pequenas fichas escreverão a resposta, sem identificação, e a colocarão sobre o cartaz que está no centro da roda.

Em seguida, a pesquisadora irá ler as fichas e debaterá com o grupo uma de cada vez. Investigando se há acordo, desacordo ou ponderações acerca das características indicadas. Tudo será registrado na própria ficha. Ao final, todas as fichas serão lidas novamente com as observações debatidas com o grupo.

Após ler e debater com o grupo as características apontadas a pesquisadora irá solicitar:

- *Dê uma sugestão junto com a estratégia de implementação para que a escola fosse melhor na sua opinião:*

Nessa rodada, os estudantes ficarão com suas fichas de resposta em mãos e apresentarão suas sugestões e as estratégias que consideram possíveis para a implementação de suas demandas. A pesquisadora irá problematizar e instigar o debate com o grupo. Por fim, recolherá as fichas.

#### **EIXO 2: FUTURO**

A pesquisadora irá distribuir um pequeno conto adaptado cujo título é “O que a gente pode ser no futuro?”, que problematiza a ideia de que a quando as pessoas tornam-se adultas elas definem-se como uma profissão. Fará a leitura e instigará com o grupo as possibilidades que vislumbram acerca do seu futuro, sobretudo, além da profissão.

Solicitará que escrevam no lugar indicado na folha suas perspectivas individuais, considerando a personalidade, a relação familiar, os objetivos sentimentais, sociais, financeiros, ou seja, o conjunto de aspectos que podem satisfazê-los e orgulhá-los em suas trajetórias de vida. Essa folha será recolhida pela pesquisadora assim que for concluída.

Ao final, será proposta uma rodada de avaliação das dinâmicas realizadas e se encerrará com novo agradecimento pela participação de todos e todas.

## APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas Semi-estruturadas

**Roteiro para entrevista *semi-estruturada* com professoras regentes da EJA**

- 1. De modo geral, como reflete nesta escola a entrada dos adolescentes, entre 15 e 17 anos, na EJA?**
  - Como são construídas as estratégias para acolhimento e estabelecimento de vínculo?
  - Como são percebidos pelos demais sujeitos da modalidade?
  - Como acha que se percebem na modalidade?
  
- 2. Em relação a EJA, como modalidade de ensino, considera que há alterações significativas no cotidiano da modalidade o atendimento deste público específico? O que poderia auxiliar nessa demanda?**
  - Se considera que sim, quais destacaria?
  - Tu te sente amparada e preparada para trabalhar com esse público?
  - O que acha que auxiliaria nessa nova demanda?
  
- 3. No que diz respeito a tua metodologia, a elaboração do teu plano de trabalho, tuas estratégias de intervenção pedagógica e a própria construção de vínculo com esses novos sujeitos, o que muda em sala de aula a inserção dos adolescentes?**
  - Como tu te prepara?
  - O que mudou no teu planejamento de aulas?
  - O que tem refletido sobre tua prática pedagógica em relação a esse novo momento?
  
- 4. Como percebe esses teus novos alunos no que diz respeito aos seus históricos e as perspectivas que consegue observar na convivência diária com eles?**
  - o que eles não querem?
  - o que eles querem/motiva-os?
  - com o que sonham?
  - como desejam o futuro?

APÊNDICE D – Síntese das transcrições da Roda de Conversa - Eixo 1: A escola

<b>EIXO 1: A ESCOLA</b>	
• <i>Qual é a característica principal da escola em sua opinião?</i>	
1º ficha: “Falta boa educação”	
<p><b>P:</b> Primeiro: Boa educação. O que o grupo aqui acha sobre isso?  <b>A1:</b> Falta né, sora!  <b>A2:</b> Falta!  <b>P:</b> O que falta?  <b>A2:</b> Boa educação  <i>[risos]</i>  <b>P:</b> De quem?  <b>A1:</b> Dos alunos, dos professores...  <b>A2:</b> Minha, dele ... [...].</p>	
2º ficha: “Estudos e aprendizado”	
<p><b>A2:</b> Tem e falta.  <b>P:</b> O que falta? O que tem?  <b>A2:</b> Tem estudo, mas falta. Igual aquilo que a <i>sora</i> fala sobre a gente não aprender e ser matéria do terceiro ano. No terceiro ano eu só pintava folhinha. E estava a recém aprendendo ler [...].</p>	
3º ficha: “Escola = presídio e os professores são guardas do presídio escola”	
<p><b>A2:</b> Lê de novo, sora.  <b>P:</b> Escola igual a presídio. Professores são guardas do presídio da escola.  <i>[risos, palmas e acenos positivos]</i>  <b>A1:</b> Se abusou o cara que fez isso.  <b>P:</b> Não. Agora, vamos a opinião de cada um. Diz se concorda em algum termo ou com tudo, se acha isso ou mais ou menos.  <b>A1:</b> Concordamos com tudo.  <b>A2:</b> Super concordo, sora. Super.  <b>P:</b> Por que concorda?  <b>A2:</b> Ah! Por vários motivos. Pede pra ir no banheiro, dizem depois, o cara pede depois, não dá. Tem que ter uma coisa do juiz lá pra poder ir no banheiro.  <b>P:</b> Um habeas-corpus?  <b>A2:</b> É!  <i>[risos]</i>  <b>P:</b> A7, o que acha?  <b>A7:</b> Concordo. Fui eu que escrevi  <b>A2:</b> Subiu no meu conceito.  <b>P:</b> Legal. Podia não dizer ou dizer. Então, me diz qual foi o maior sentimento que te fez escrever isso? O que tu acha que é parecido...  <b>A7:</b> É que.... Ah, sora, eu não gosto de falar. Não dá.  <b>A8:</b> Eu concordo, sora.  <b>P:</b> Por quais motivos?  <b>A8:</b> Por que a sora não deixa ir no banheiro, ne. Depois a pessoa acha que vai se mijar nas calças.  <i>[risos e comentários inaudíveis]</i>  <b>A8:</b> Mas é verdade, sora.  <b>P:</b> Não to aqui pra dizer se é verdade ou mentira, to ouvindo tudo. A9?  <b>A9:</b> É assim. Pede pra toma agua, “agora não dá ou depois”. Depois nunca dá também. Nunca chega[...].</p>	

## 4ª ficha: “Ter criado a EJA”

**A2:** Uma maravilha

**A1:** Muito bom

**P:** Por que é uma maravilha?

**A2:** Porque tem várias pessoas que tem que trabalhar de tarde ou o turno todo. Então como vai trabalha? [...]

## 5ª ficha: “Estudar”

**P:** Em casa estudam com base em quais materiais, por exemplo?

**A1:** Nenhum. Não. Em casa, não. Só na escola.

**A2:** Nenhum.

**P:** Ah só na escola. Entendi.

**A8:** Se tiver algum trabalho, eu faço daí. Tipo o da senhora eu faço.

**P:** Alguém tem o hábito de estudar um período em casa, tipo ler alguma coisa, pegar o caderno?

**A2:** Até leio alguma coisa no telefone

**A8:** Só se tiver um trabalho dai... dai a pessoa estuda...

**P:** Tá só se tiver um trabalho... mas, não tendo o trabalho pra fazer, não tendo o trabalho pra fazer, não tem o hábito assim de, ah sei lá, vou pegar meu caderno e estudar?

**A2:** Ah, só de vez em quando...

**A1:** Só quando vai pegar prova né, sora [...].

## 6ª ficha: “Brincadeiras”

**P:** Quando deixa de ser uma brincadeira e passa a ser uma coisa ofensiva?

**A1:** A todo momento é brincadeira.

**A2:** Não. Tem momento que não...

**A1:** Ah, só no futebol. Daí os guris ficam louco.

**A2:** Nem no futebol, nem na sala de aula. Se tu sabe que não é daquele embolamento, daí o cara vem manda um papinho pra ti.

**A1:** Ah sim. Daí sim.

**P:** Então, depende da relação que a pessoa tem?

**A2:** Depende da facção.

**A1:** Por exemplo, tem um grupo sentado numa parede e o outro na outra, né. Daí um embandeirando o outro, daí não dá... Daí se morde, né.

**A2:** É... Dai tem gente que se passa porque tem as costa quente no colégio, né.

**A5:** Tu já viu já o bolinho lá daquele canto lá e do de cá [...].

APÊNDICE E–Síntese da transcrição da 1º entrevista com a professora regente dos Módulos 3 e 4 (E1):

<p><b>P: De modo geral, como reflete nesta escola a entrada dos adolescentes, entre 15 e 17 anos, na EJA?</b></p>
<p><b>E1:</b> “[...]a EJA era voltada pra alunos bem mais velhos, adultos, que não estudavam no tempo certo e voltavam para concluir. Agora, tá sendo assim ó: não tá dando certo no dia, rodou bastante, incomoda, né, passa pra EJA. [...] Sim. Já começa assim com aquelas brincadeirinhas, mão no ombro: “Professora, me desculpe, tu não vai ficar brava, mas vamos mandar o fulano que já tem 15 anos pra EJA”. É assim o tempo todo [...]”.</p> <p><b>P:</b> Os adolescentes novos percebem as alterações em relação ao EF Comum?</p> <p><b>E1:</b> “[...] Eles não veem assim: “Preciso ir para EJA”, eles não tem essa informação. “Preciso ir para a EJA porque agora estou agora com uma distorção da minha série-idade”; “Preciso concluir meus estudos. Amadurecer”. Eles não tem esse pensamento”.</p>
<p><b>P: Em relação a EJA como modalidade de ensino, considera que há alterações significativas no cotidiano da modalidade, o atendimento deste público específico?</b></p>
<p><b>E1:</b> “[...] É! A modalidade, eu quero dizer assim, continua. A gente continua com a Educação Cidadã, continua assim. Talvez, um pouco mais difícil de tu dar aula, de acalmar porque eles são jovens. Mas, a proposta em si, a modalidade, na sua essência eu acho que não muda muito. Muda, talvez, metodologias que a gente vai ter que ter diferente para poder puxar a prestar atenção, querer fazer o trabalho, participar. Eu acho que aí, né. Mas, a modalidade de ensino eu acho que não”.</p> <p><b>P:</b> Mas, para estabelecimento de vínculo, como se acolhe esse aluno?</p> <p><b>E1:</b> “[...] Então, o que a gente procura assim e eu acho que eles gostam... é o acolhimento mesmo, pra mim eu sempre sou mãezona assim, mas assim, é um pouco mais <i>light</i> aqui, eles gostam mais. Tem a questão do celular, eles tem um pouco mais de autonomia, acho que eles se sentem bem nessa questão. Eles gostam e eu percebo assim ó: “O meu, chama o fulano pra de noite, é bem mais tranquilo, bem mais legal”. Eu ouço eles falando assim [...]”.</p> <p><b>P:</b> O que é reflexo de algum acolhimento, porque também é atender à demanda deles...</p> <p><b>E1:</b> “[...] Sim. Eu acho que sim. Eu acho bem tranquilo. Tem uns que eu já chamo por que eles começam a faltar muito por que arranjam um emprego, arranjam algum curso. Daí, vem um dia e faltam três. Então, vai pra de noite”.</p> <p><b>P:</b> Tu acha que altera a modalidade, de modo geral, não só na experiência aqui da escola? Pegando a EJA como modalidade de ensino, com uma história diferente, como direito à educação, fora do tempo dito escolar... Tu acha que muda a modalidade em si a entrada desse público específico? As alterações são significativas?</p> <p><b>E1:</b> “Entendi. Eu acho que não altera tanto. Acho que não. Só a gente deixa... É estranho, eu estranhei bastante, não vou dizer que não... Eu estranhei. [Reflexiva...] É muda. É estranho, muda. É muda sim porque alguns alunos falam que... quando eu vinha visitar a professora H (regente dos módulos 1 e 2, anteriores aos da entrevistada) ... que não queriam subir (avançar de módulo – a sala é no segundo andar) porque era muita criança”.</p>

[...]Tem um pouquinho sim dessa mudança assim de muito jovem, coisa que não se tinha antigamente. Então, eu tenho 35 alunos, eu vou olhar, 28 são jovens e 7 são adultos”.

**P: No que diz respeito a tua metodologia, a elaboração do teu plano de trabalho, tuas estratégias de intervenção pedagógica e a própria construção de vínculo com esses novos sujeitos, o que muda em sala de aula a inserção dos adolescentes?**

[*Hesitando*]

**E1:** “Na verdade, deveria sim, né. Mas, aquela coisa, a gente trabalha muito. Dai, fica assim né. Tu quer a verdade, né?”

**P:** Sim. Uma coisa é o que a gente escreve no papel.... A própria ideia da Juventude Cidadã, da EJA, da Educação Cidadã... Quando vai na prática, no cotidiano, o que acaba mudando mesmo na sala de aula?

**E1:** “É! Eu acho que mais coisas assim, bem mais atividades e empurrando... Mais coisas porque assim ó, mais atividades e o tempo todo em cima porque se não eles não fazem. E quando é adulto é bem diferente, meu deus, morrem fazendo, capricham. Então, tu fica mais em cima, tu fica... tem que vim com o preparo de muitas coisas sempre porque se um termina, tu vai corrigir e tem coisa errada, as vezes já não quer mais fazer. Daí, tem que dar outra atividade. Eu acho que os adultos tem mais vontade porque eles tem a consciência de que tão fora. Eu vejo pelo aluno I, absurdo, o cara faz tudo, o tema de casa ele traz pronto, cada redação e dissertação ele traz, tudo, ele faz com uma perfeição absurda por que tudo que ele mais quer é se formar. Ele tem essa consciência: “estou fora, né, da minha época, perdi tempo demais, to aqui pra estudar e acabou o assunto”; “Fica esse meu um ano, aproveitar e deu”; “Vazar”. Ele tem total consciência. Os pequenos não tem. Daí, é empurrando coisa, empurrando, é muito material. Mais difícil nesse sentido, né”.

**P: Como percebe esses teus novos alunos no que diz respeito aos seus históricos e as perspectivas que consegue observar na convivência diária com eles?**

**E1:** “[...]Então, na vivência deles eu não consigo ver nada que englobe os estudos, tudo é sem estudo... Caminhoneiro, da CEASA, vendedor, operadora de caixa... Nada. Adolescente, os adultos já dizem que querem fazer faculdade, que perderam muito tempo, mas os pequenos não tem perspectiva de uma coisa assim, de um emprego, de algo que envolva estudos [...]”

**P:** O que motiva eles?

**E1:** “É complicado, vou te dizer. Por que essa fase... Essa motivação é um problema muito sério por que eles não tem dinheiro e as escolhas deles, a motivação deles, que eu digo que as vezes não é na sala de aula, que é outras, é por um dinheiro fácil, esse é o problema. A questão do tráfico, não tem como competir[...] Eu não sei te dizer, não sei te dizer o que que motiva... Um gosto, talvez, por uma leitura que vai despertar em um ou outro, um gosto pelas exatas, um outro gosto e se tu vai conseguir... que nem eu digo assim, a educação tu vai salvar [fazendo sinal de entre aspas] um ou dois, o resto não, Angela, to sendo bem sincera... eu não sei te dizer se vai, eu não sei te dizer[...]”.

**P:** Com o que tu acha que eles sonham?

**E1:** “Dinheiro. Dinheiro, Angela, Dinheiro. Infelizmente, é isso. Dinheiro, ostentação, grana... Isso que me deixa doente. Pode perguntar pra esses guri e pra essas gurias, elas querem ser mulher de traficante, mulher de traficante. Dinheiro, grana fácil. (E1, 2019).

**P:** Exceções?

**E1:** Poucos... [...]

**P:** O que tu acha que eles gostariam pro futuro? Pelo convívio que tu tem, como acha que eles montariam uma cena deles pro futuro?

**E1:** “Já fiz isso. Já perguntei, né. É que as vezes quando tu vai escrever, Angela, pra um professor... isso eu aprendi assim... tu não vai colocar ali: “quero seguir no tráfico”, “quero continuar ganhando grana” então, tu não vai colocar isso, tu vai escrever aquilo que é bonito, né, “casar”, “ter uma família” ... então, a gente tem que aprender que pra eu saber isso eu teria que conversar com cada um, eu teria que criar um vínculo muito, muito, muito maior e, inclusive mais íntimo, tipo de conversar pra ele poder se abrir. Vínculo muito maior e não vão ser todos... Eu já consegui, eu lembro que o aluno K disse que era ex-usuário de drogas. Eu fiquei chocada. O primeiro depoimento que ele fez foi numa redação sobre “Sangue bom”, na hora eu achei que era sangue bom por ser forte, mas era sangue sem cocaína. Quando eu comecei a ler... ele era ex-usuário de cocaína... um aluno maravilhoso, tinha vinte e pouco anos, se formou aqui... Graças a deus conseguiu se livrar”.

APÊNDICE F – Síntese da transcrição da 2ª entrevista com a professora regente dos Módulos 1 e 2 (E2):

**P: De modo geral, como tu acha que reflete aqui escola, na experiência desta escola, a entrada dos adolescentes entre 15 e 17 anos, desse público específico, na EJA?**

**E2:** “[...] Então, eu acredito que é bom quando a galera vem da própria escola, vem do dia, que já conhece os professores, já conhece o sistema da escola. Porém, a EJA é totalmente diferente do sistema do dia embora esteja na mesma escola, então, o que acontece é que eles vem muito enraizado, o que é mais difícil da gente desconstruir. Agora, aquela galera que vem de fora a gente constrói melhor. Assim, na minha prática desses 4 anos de EJA, eu tenho percebido que pra galera que vem de fora o teu trabalho ele tem um valor diferente, eles tem uma visão diferente porque eles estão procurando; porque eles querem terminar; porque além da conclusão, eles querem estudar; eles tão procurando por livre e espontânea vontade. E a gurizada que vem do dia é a última oportunidade porque já reprovou muito; porque já tá muito grande pra ta naquela turma e ai acaba vindo pra cá forçado também”.

**P: Sobre as estratégias de acolhimento desse público, ambos assim, tanto os que vem da escola do diurno quanto os que vem de fora, como tu percebe que são construídas as estratégias de acolhida e de vínculo dessa galera?**

**E2:** “Tem que mostrar pra eles que é diferente, que tu é diferente, tem que ir mostrando aos poucos como é o teu trabalho, tu vai chegando aqui e dizendo que não tá avaliando se eles sabem mais matemática ou se sabe mais português, que não é a nota que vai reprovar ou não... Aqui, eu to mais pra ajudar a conduzir as coisas, os processos da vida, de coisas e experiências práticas. A gente precisa saber o português, a matemática, as ciências, precisamos, mas a gente precisa saber outras coisas que são mais importantes nesse momento. Então, teu acolhimento ele tem uma cobrança, mas ele é muito maior no sentido de que a gente ta aqui pra se ajudar, pra tentar... Eu não gosto de usar o termo “recuperar o tempo perdido” porque eu acho que, as vezes, não é tempo perdido; às vezes, é um tempo que tu precisa parar pra refletir; é um tempo que tu teve outras coisas pra fazer, outras demandas que na real não dá pra encaixar. A gente mesmo passa por fases que tu precisa parar e depois retomar. Então, assim, quando tu retoma tu quer ser bem acolhido[...]”.

**P: Nesse sentido, como tu acha que esse público mais jovem, de 15 a 17 anos, se percebe na modalidade? Acha que eles tem noção que estão numa modalidade de ensino diferente?**

**E2:** Não, não. Eles demoram muito tempo e vou te dizer assim, se a gente tem 20 na turma só 5 percebem, os outros tão viajando, saem - chegam até se formar -, mas saem sem entender o que ta acontecendo. O pessoal mais velho já consegue ter uma compreensão diferente, mas também não é total. Eles não se percebem assim, tanto que eles cobram muito da nota, perguntam quanto tiraram e a gente explica que é conceito, que não é lista de conteúdos, que é por eixo temático, tudo mais... Então, assim: eles cobram que querem ter um caderno de matemática, um caderno de português (risos) e eu explico que a gente vai usar um caderno; querem saber que períodos vão ter ao longo da noite e na semana, eu digo que não tem[...] Principalmente os adolescentes, eles vivem o hoje, eles não tem noção do futuro, sabe, é bem complicado, bem complicado fazer eles entenderem que eles precisam pensar e refletir pra frente, sabe. No presente e pra frente.

**E2:** [...]A indisciplina é um dos lados mais difíceis, em termos de ensino-aprendizagem é difícil também, porque a gente espera que eles atinjam tal situação, mas eles já tem uma defasagem que vem de antes, de muito tempo, que tu não vai conseguir preencher [...] Mas a indisciplina, falta de respeito é o que mais me desafia, o lidar com isso”.

**P: Em relação a EJA como modalidade de ensino, considera que há alterações significativas no cotidiano da modalidade, o atendimento deste público específico?**

**E2:** Imaginei que era como estava no livro. [risos] Imaginei que fosse como ta no livro. E acho que, de fato a EJA que a gente estuda na faculdade, embora pouco, é o que acontece na turma da professora A (turma de alfabetização e pós-alfabetização, referente de 1º a 5º ano, com um público de adultos, idosos e inclusões majoritariamente), a **EJA clássica**, a **EJA de verdade**, que eu digo[...] Eu acho legal essa proposta que hoje a gente ta inserido, seja por módulo, seja pela Educação e Juventude Cidadã, mas eu não vejo ela como uma EJA,



a configuração da EJA em si.”A mudança pro cotidiano, ela tem, mas ela é mínima. Eu vejo, realmente, a EJA clássica, que a gente viu, leu, estudou... eu vou numa livraria que tem muito material sobre a EJA, só que a EJA configurada da professora A, tirando inclusão que tem ali né... mas a EJA clássica, a EJA do ensinar realmente, a alfabetização pros mais velhos, pra essa galera ai é a da professora A. **Essa nossa modalidade ai, realmente é um processo de aceleração**, é um processo de trazer as vivências e as experiências, mas mesmo assim tu tem que ta muito em cima deles, motivando o tempo inteiro e, mesmo tu motivando, eles são desmotivados.

**E2:** [...]Daí, tem essa questão da quebra, todo semestre entra uma galera nova, que tu não sabe por onde tu parte porque daqui a pouco se tu começar de novo, do zero, tu vai repetir pra quem ficou, seja pro 7º ou pro repetente, então fica bem difícil assim. Esse estar preparado a gente nunca vai dizer que tá até por essa mudança de alunos e configuração, tudo, cada dia tu tem que te adaptar e moldando a situação, mas, sei lá, havia um envolvimento maior na modalidade anterior.

**P:** E o que tu acha que poderia te auxiliar nesse novo contexto (reconfiguração da oferta)?

**E2:**Foi a proposta que a gente levou pra Secretaria de voltar o formato de planejamento anterior, né, porque ali vai dar um norte pra todo mundo.

**P: No que diz respeito a tua metodologia, a elaboração do teu plano de trabalho, tuas estratégias de intervenção pedagógica e a própria construção de vínculo com esses novos sujeitos, o que muda em sala de aula a inserção dos adolescentes?**

**E2:**Na real, assim, tu tem que tentar chegar mais próximo da realidade deles também, mesmo não sendo a tua realidade. As estratégias são assim, chegar na linguagem deles também, as vezes, a gente também estava naquilo do politicamente correto, de falar tudo certinho. Não que tu vai chegar aqui e falar tudo errado, não nesse sentido, mas numa linguagem mais prática, acessível pra eles. Algumas coisas mais concretas porque a gente acha que eles já tão no processo de abstração e não tão, tem que ser algo concreto. [...] Tanto a linguagem quanto a motivação, a gente tenta se adequar mais ao grupo.

**P:** Como que tu te prepara? Prepara a aula?

**E2:**Ela não é prévia. Eu tenho uma lista de conteúdos e atividades, tarefas que eu quero desenvolver com eles, eu vou seguindo essa ordem e ela vai acontecendo ao longo do tempo. A abordagem, daqui a pouco tu pensou numa, mas chego aqui e mudo. [...] Depende muito da quantidade de aluno e de público que eu tenho porque além desses módulos, a gente tem perfis diferentes de alunos, então eu tenho uma galera que super participa e tenho uma galerinha que não retorna, então depende do público.

**P:** Eu queria te perguntar sobre a questão das inclusões, como tu vê o teu trabalho, no sentido da possibilidade e de limitação?

**E2:** [...] Tem atividades diferenciadas, mas elas são mínimas, vai junto mesmo com o que a gente ta trabalhando. Então, assim, a inclusão acontece de uma forma mais voltada à socialização deles, a aprendizagem é extremamente importante, mas a socialização vem primeiro. [...] Então, além dessa mediação que eu faço, eu procuro ter uma rede de apoio de outros colegas, que é uma forma de socialização deles também Então, ajudam a aprender, ainda que não seja aquela aprendizagem do 100%, do formal, mas acolhem um ao outro. **Não ficam invisíveis.**

**P: Como percebe esses teus novos alunos no que diz respeito aos seus históricos e as perspectivas que consegue observar na convivência diária com eles?**

**E2:**Então, eu tenho duas perspectivas. Uma delas é que eles vivem o hoje, aquela história do trabalho de manhã pra comer de noite, mais ou menos assim. Eles vivem o hoje, que é o pai e a mãe pagando as coisas, bancando e tudo certo, pro futuro qualquer coisa porque eles não pensam... O que é futuro? Tem uns que nem se ligam. Mas, eu tenho outra perspectiva, que são realmente do sonhos. É minha primeira abordagem no início do ano: “O que eu quero pra esse ano seja pra vida, seja pra escola?”. A maioria é sempre o se formar, terminar, ter a conclusão. Depois, ter carro, ter família[...].

**P:** O que tu acha que motiva os sonhos que eles tem?

**E2:** Quando eles vem, eles se espelham em algumas pessoas, quando eles começam a amadurecer. Os de 15 é só festa e kit da sexta-feira, o que motiva é ter o dinheirinho pro final de semana, pra ir no baile e tomar o kit, esse é o perfil da galera de 15 e 16; Os de 17 que tão próximo de 18, eles já começam a dar uma amadurecida maior, já começam a se motivar, a ver que tem que entrar no mercado de trabalho, que precisa ter uma postura diferente. [...]Aí quando eles começam a ver na gente que tem um vínculo legal, eles começam a melhorar, a crescer; quando eles veem que eles tem esse vínculo, que podem vir conversar com a gente, que a gente vai dar esse apoio de ouvi-los; aí tu vê que o negócio vai mais pra frente ainda.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS - TCLE**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS**

**PESQUISA: ADOLESCENTES NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
um estudo a partir da cidade de Canoas/RS**

Mestranda: Angela Saikoski Delavechia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Paludo.

Seu filho(a) está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a trajetória escolar e as perspectivas de futuro de adolescentes entre 15 e 18 anos incompletos matriculados na EJA, na EMEF Santos Dumont.

Para este estudo será realizado um questionário com questões referentes ao contexto social, familiar e escolar dos adolescentes e, posteriormente, uma roda de conversa que terá como tema a trajetória escolar e as perspectivas destes adolescentes em relação ao seu futuro. Tanto o questionário quanto a roda de conversa serão realizadas na escola, em horário de aula e junto com outros alunos que aceitarem participar da pesquisa.

Você tem a liberdade de se recusar a autorizar o adolescente a participar; e o adolescente tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo a sua relação com a escola.

No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados na pesquisa. Sempre que o(a) senhor(a) ou o adolescente quiserem mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com as professoras responsáveis.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais porque, acima de tudo, interessam os dados coletivos e não informações particulares de cada estudante.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, o estudante não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros estudantes, da escolar e da EJA.

**PAGAMENTO:** Os participantes não terão nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa.

**Se concorda e autoriza, preencha os itens que estão no verso da página:**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho/minha filha - adolescente sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

---

Nome do adolescente

---

Nome do responsável

---

Assinatura do responsável

Canoas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TALE



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa realizada para a dissertação de mestrado **“Adolescentes na/da Educação de Jovens e Adultos e o direito à Educação Escolar: um estudo a partir da cidade de Canoas/RS**, coordenada pela professora Dr.<sup>a</sup> Conceição Paludo e sua orientada Angela Saikoski Delavechia, vinculada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seus pais e/ou responsáveis devem permitir que você participe deste estudo.

Com esta pesquisa, queremos saber os aspectos escolares, familiares e sociais de adolescentes de 15 a 18 anos incompletos matriculados na EJA para contribuir em seus processos de escolarização, valorizando sua presença na EJA e analisando melhores condições para auxiliar na formação escolar.

A pesquisa será feita na EMEF Santos Dumont, onde serão realizado um questionário e uma roda de conversa com os adolescentes que aceitarem participar da pesquisa.

Não disponibilizaremos a estranhos as informações que você nos der, os resultados da pesquisa vão ser publicados na dissertação de mestrado e seus dados pessoais não serão identificados. Sua participação nesta pesquisa não terá nenhum custo, assim como não renderá nenhum retorno financeiro aos participantes. Você não é obrigado(a) a participar e poderá desistir a qualquer tempo e sem nenhum prejuízo.

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, podem contatar as professoras responsáveis pela pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

#### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **Adolescentes na/da EJA e o direito à Educação Escolar: um estudo a partir da cidade de Canoas/RS**.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

---

Assinatura do participante

Canoas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.