



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS -
DCH - CAMPUS VI - CAETITÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS



EUVANIA MÁIRA SILVA MOURA

ALUNAS TRABALHADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):
o processo de escolarização e as perspectivas de trabalho

CAETITÉ, BAHIA
2022

EUVANIA MÁIRA SILVA MOURA

ALUNAS TRABALHADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):

o processo de escolarização e as perspectivas de trabalho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, linha de pesquisa: Ensino, Saberes e Práticas Educativas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Orientador Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa
Coorientadora Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Salgado Cunha

CAETITÉ, BAHIA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M929a

Moura, Euvania Máira Silva

Alunas trabalhadoras na educação de jovens e adultos(EJA): o processo de escolarização e as perspectivas de trabalho / Euvania Máira Silva Moura. - Caetité, 2022.
123 fls.

Orientador(a): Profº Drº Glauber Barros Alves Costa.

Coorientador(a): Profª Drª Ana Luiza Salgado Cunha.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2022.

1.Educação de jovens e adultos - Brasil. 2.Neoliberalismo - Brasl.
3.Mulheres - emprego. 4.Divisão do trabalho por sexo - Brasil.

CDD: 374



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE



FOLHA DE APROVAÇÃO

**“ALUNAS TRABALHADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) O
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E AS PERSPECTIVAS DE TRABALHO”**

EUVANIA MAIRA SILVA MOURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 03 de novembro de 2022, com nota 10,0.

Professor Dr. GLAUBER BARROS ALVES COSTA
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos

Professora Dra. ANA LUIZA SALGADO CUNHA
UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos

Professor Dr. GINALDO CARDOSO DE ARAUJO
UNEB
Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social
Universidade Federal de Minas Gerais

Professor Dr. ADENILSON SOUZA CUNHA JUNIOR
Uesb - UESB

Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, Avenida Contorno, s/n, São José, Caetité – BA CEP: 46.400-000

EPÍGRAFE

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a minha mãe. Foi observando suas lutas, e posteriormente, nos caminhos da Graduação, da docência, da formação continuada, que passei a compreender que um conjunto de fatores limitam a trajetória feminina. Mas ainda assim, resistem. Por isso, dedico também, às alunas da EJA, que nas idas vindas, da escola para o trabalho escrevem e reescrevem suas histórias.

AGRADECIMENTOS

Chegar aqui, não foi tarefa fácil. Durante esse período de formação, alguns acontecimentos interferiram no desenvolvimento das atividades que o mestrado exige. Diante das circunstâncias, o desejo era mesmo de desistir. Mas quando se trata de sonhos, quando se é filha de pais trabalhadores, a ideia da desistência se desfaz. Por isso, inicio meus agradecimentos:

A DEUS que sempre esteve comigo como ninguém neste mundo poderia estar. Porque o “SENHOR, me sondas e me conheces. Sabes quando me assento e quando me levanto; de longe penetras os meus pensamentos.” (SALMOS, 139)

Às pessoas mais importantes da minha vida, não sei como agradecer, não tenho palavras para descrever o que você minha MÃE MARIA e meu PAI EUVANDO fizeram e fazem. Vocês são as razões pelas quais a palavra desistência escapa do vocabulário.

Ao meu pai, pela produção do cordel (Produto Educacional do Mestrado) a partir das análises das entrevistas.

A você minha querida IRMÃ BRUNA, pela amizade, pela força, pelas palavras afáveis... Além da colaboração artística na ilustração do cordel.

Ao meu esposo, companheiro e amigo LUCAS, que acompanhou de perto todo o processo, sempre com muita paciência, sendo muitas vezes o ponto de equilíbrio em meio há dias corridos.

Ao serzinho, que foi e tem sido muito importante, meu PET BOLINHA, minha terapia diária.

Agradeço às ALUNAS DA EJA que disponibilizaram o tempo e dividiram suas experiências ao serem entrevistadas. Sem vocês, a realização da pesquisa não seria possível.

À UNEB e ao PPGELS pela possibilidade de tornar possível o sonho de muitos (as) trabalhadores e trabalhadoras, inclusive o meu.

À minha coorientadora, a professora ANA, pelas orientações e apontamentos em cada etapa da investigação. Pela profissional excepcional que és e pelo privilégio de te conhecer.

Ao meu orientador GLAUBER, que também esteve em meus agradecimentos da Monografia da Graduação em Geografia, e mais uma vez tive a oportunidade de desfrutar de suas orientações. Obrigada pelas contribuições, pela paciência. Enfim, obrigada por fazer parte dessa conquista, e por torná-la possível.

A todos e todas que direto ou indiretamente contribuíram na concretização desse sonho.

SUMÁRIO

PARTE I - DAS MEMÓRIAS FAMILIARES À DISSERTAÇÃO	12
a) Metodologia	19
b) Percursos do Produto Educacional	22
c) Organização da Dissertação	24
PARTE II - EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO	26
2.1 Restruturação produtiva e neoliberalismo: a atualidade de mundo do trabalho	32
2.2 O trabalho feminino: divisão sexual e social	38
2.3 Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos sujeitos de direitos	42
PARTE III - “EU TENHO AQUELA VONTADE DE MOSTRAR PARA A MINHA MÃE, PARA AS PESSOAS QUE NÃO ACREDITARAM, QUE EU IA CONSEGUIR”	50
3.1 “Meu sonho é me formar e fazer um curso de administração, só que eu já estou muito atrasada”	51
3.2 “Antes, quando eu trabalhava de segunda a sábado, às vezes eu poderia filar no sábado, ia para a roça na sexta, só que agora eu não posso fazer isso porque eu cuido de criança, aí eu não vou poder sair e deixar elas.”	78
PARTE IV - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	97
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE	116
ANEXO	119

RESUMO

O trabalho com as mulheres da EJA, constitui um campo diverso por se tratar de uma modalidade de ensino destinada a receber jovens e adultas que por diferentes motivos, não concluíram, abandonaram ou não tiveram acesso à educação ao longo da vida. Essa diversidade, chama atenção para aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos da trajetória feminina, e leva a considerar o questionamento: como ocorre os processos educativos na vida de mulheres trabalhadoras e estudantes do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos? Como objetivo, a pesquisa consistiu em conhecer e compreender os processos educativos na vida de mulheres trabalhadoras e estudantes do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos no município de Caetité, Bahia. Para o desenvolvimento teórico e metodológico foi traçado o percurso da pesquisa que se baseou na revisão bibliográfica, na qual foram abordadas as questões que envolvem a Educação e o Mundo do trabalho. No processo de produção das informações, foi empregada a entrevista semiestruturada, desenvolvida com 04 (quatro) alunas trabalhadoras do 3º Ano do Ensino Médio na EJA. O procedimento de análise utilizado, foi a Análise de Conteúdo que compreende os significados explícitos e implícitos das mensagens, verbais ou não verbais. Assim, os resultados apontaram que paralelo a práticas pedagógicas que muito mais desmotivam, a necessidade de trabalhar fala mais alto, e a escola não oferece aos alunos e alunas o que precisam. Assim, um dos fatores que provoca a saída dessas alunas da escola, é motivo para que retornem, e se fundamenta na ideia da escolarização enquanto suporte para a qualificação da força de trabalho, na tentativa de melhoria das condições de vida, por meio do aumento dos níveis de estudo. O que fica evidente é a importância da EJA enquanto modalidade de ensino, responsável por oportunizar a essas mulheres a possibilidade de concluir os estudos, mas além disso, propiciam o empoderamento e a transformação de paradigmas e de estereótipos. Os apontamentos das alunas em relação ao processo de escolarização e as perspectivas de trabalho, permitiram a produção de um cordel intitulado “Histórias de vida, contadas em cordel”, que traz o relato das alunas, destacando suas falas de maneira criativa e lúdica, ao mesmo tempo em que coloca em evidência os vários elementos que direto ou indiretamente contribuem para o desenrolar dos percursos escolares e de trabalho das estudantes. Entre as lacunas, ainda permanece o fato de que a EJA ainda se encontra no ‘gueto’ das políticas públicas, as portas que se fecham para as alunas são seladas muitas vezes pela própria escola, pelas práticas pedagógicas limitantes e que não levam em consideração que os sujeitos dessa modalidade não são quaisquer sujeitos, carregam histórias de vida marcadas por resistência.

Palavras-Chave: Alunas Trabalhadoras da EJA. Processo de Escolarização. Perspectivas de Trabalho.

ABSTRACT

The work with EJA (Youth and Adult Education) women is a diverse field because that is a teaching modality designed to receive young people and adults who, for different reasons, did not complete, abandoned or did not have access to education throughout of life. That diversity draws attention to educational, social, political and economic aspects of the female trajectory, and leads to consider the question: how do educational processes occur in the lives of working women and high school students in youth and adult Education? As an objective, the research consisted of knowing and understanding the educational processes in the lives of working women and high school students in the education of young people and adults, in the municipality of Caetité, Bahia. The course of research was planned for theoretical and methodological development, which was based on the bibliographic review, in which the issues involving education and the world of work were addressed. In the information production process, a semi-structured interview was used, developed with 04 (four) working female students of the 3rd Year of High School in EJA. The analysis procedure used was Content Analysis, which comprises the explicit and implicit meanings of the messages, verbal or non-verbal. Thus, the results showed that parallel to pedagogical practices, which are much more demotivating, the need to work speaks louder, and the school does not offer students what they really need. In that way, one of factors that causes those students to leave school is a reason for them to return, and is based on the idea of schooling as a support for qualification of the workforce, in an attempt to improve living conditions, through increased levels of study. What is evident is the importance of EJA as a teaching modality, responsible for giving those women the opportunity of completing their studies, but in addition, they provide empowerment and transformation of paradigms and stereotypes. The students' notes, regarding the schooling process and work prospects, allowed the production of a "cordel" folk literature entitled "Life stories told in cordel". That brings the students' reports, highlighting their speeches in a creative and playful way, while at the same time, that it highlights the various elements that directly or indirectly contribute to the school and work paths of students. Among the gaps, there is still the fact that EJA is still in the 'ghetto' of public policies. The doors that are closed to female students are often sealed by school itself, by limiting pedagogical practices that do not take into account that the subjects of that modality are not just anyone, they carry life stories marked by resistance.

Keywords: EJA Female Student Workers. Schooling Process. Job Perspectives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ordem de realização das entrevistas e os nomes fictícios atribuídos às alunas da EJA	52
Quadro 02 – Alguns aspectos da vida e trabalho das alunas da EJA	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma construído para apresentar os percursos da pesquisa	22
Figura 02 – Mapa do trajeto das alunas de seus bairros até o Instituto de Educação Anísio Teixeira em Caetité – Bahia	59
Figura 03 – A escola que você tem é a escola que você deseja?	66
Figura 04 – O término do Ensino Médio lhe permitirá ter mais chances de conseguir um trabalho, ou ascender-se no emprego?	72
Figura 05 – Se pudessem escolher, qual a profissão que gostariam de ter?	81

LISTA DE SIGLAS

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONASS – Conselho Nacional de Secretários de Saúde
COVID-19 – Doença do Coronavírus
DCE/EJA – Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná
DCN/EJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESPPI – Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
GEM – Global Entrepreneurship Monitor
GESTA – Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAT – Instituto de Educação Anísio Teixeira
IF Baiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGELS – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo
SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

PARTE I**DAS MEMÓRIAS FAMILIARES À DISSERTAÇÃO**

[...] Nunca recebi estímulos familiares para ser literata. Sempre houve na família, senão uma hostilidade, pelo menos uma reserva determinada a essa minha tendência inata. Talvez, por tudo isso e muito mais, sinta dentro de mim, no fundo dos meus reservatórios secretos, um vago desejo de analfabetismo. Sobrevivi, me recompondo aos bocados, à dura compreensão dos rígidos preconceitos do passado. Preconceitos de classe. Preconceitos de cor e de família. Preconceitos econômicos. Férreos preconceitos sociais. [...] (CORA CORALINA, 1998, p. 76).

Entre gerações de mulheres, fui a primeira a concluir a Graduação em uma Universidade Pública. Anterior a mim, minha avó, mãe, tias, primas tiveram que abandonar a escola ou nem se quer chegaram a frequentá-la, porque as “coisas de mulher” se faziam em casa. Em meio às dificuldades e já que a lida os obrigava, os homens aprendiam a ler, contar e escrever.

Minha mãe, estudou até a 4ª série (quarta série), o que corresponde atualmente ao 5º ano (quinto ano) do ensino fundamental da educação básica, conforme o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001). Como não teve oportunidade de concluir a educação escolar por condições familiares e financeiras, lembro, que desde a infância alertava sobre a importância de estudar, dizia a mim e minha irmã sobre a necessidade de nos tornarmos mulheres independentes e que a educação era o caminho para que isso se tornasse possível. Suas vivências e experiências, evidenciavam que a prática da liberdade perpassa pelos caminhos da educação. Dessa forma, ela dizia:

- Estuda! Estuda! Para que possam fazer suas próprias escolhas, para que ninguém lhe diga o que fazer, como e quando devem ser feitas.

Foi assim, que no ano de 1998, aos quatro anos de idade, iniciei como discente na Escola Municipal Pingo de Gente, na cidade de Licínio de Almeida-BA. Foram 11 anos de estudo nessa instituição, que me permitiram completar duas das etapas da Educação Básica: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No final do 9º ano, decidi fazer a prova do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) *Campus* de Guanambi, na intenção de concluir o Ensino Médio, integrado ao curso Técnico em Agropecuária. Fui bastante incentivada pelos professores, inclusive fiz a prova porque a professora de Língua Portuguesa pediu a meu pai, que consentiu, esclarecendo que caso fosse selecionada, não iria cursar por motivos diversos. Obtive a aprovação, e como dito, não fui. O Ensino Médio regular cursei no Colégio Estadual Duque de Caxias em Licínio de Almeida, com ingresso no ano de 2009 e conclusão em 2011.

Os três anos no colégio, foram suficientes para mudar as responsabilidades, a dedicação, o comprometimento, além de adquirir a certeza que gostaria de prosseguir nos estudos. Imagina, só! Em 2012 a filha do frentista e da dona de casa ingressa em uma universidade pública, o que foi motivo de muitas alegrias.

Cursei Licenciatura em Geografia entre os anos de 2012 e 2016 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus VI*, na qual passei pela extensão desenvolvendo atividades no Laboratório de Cartografia, iniciação científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A formação possibilitou-me compreender o processo de educação como instrumento de emancipação intelectual e social. A docência, como processo contínuo, uma vez que as realidades e condições sociais, políticas, econômicas e geográficas se alteram no espaço e tempo, o que exige dos saberes e fazeres docentes, reflexão e pesquisa.

Nesta perspectiva, minha experiência docente após término do curso, teve início em 2017, quando assumi a coordenação pedagógica do Colégio Estadual Duque de Caxias em Licínio de Almeida, Bahia. Sim! Eu retornei à instituição que contribuiu em minha formação. Trabalhei por dois anos, parte desse período atuando simultaneamente na coordenação e ministrando disciplinas no Ensino Médio. Posteriormente, no Colégio Estadual de Urandi, lecionando também no Ensino Médio, as disciplinas de História, Filosofia e Redação.

Mas, à docência no ensino superior me chamava a atenção. Assim, em 2018, a Universidade do Estado da Bahia publica seu edital para professor substituto em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), permitindo que os professores com pós-graduação *lato sensu* pudessem participar. Seguindo os trâmites da seleção e a ordem de classificação, minhas atividades docentes no ensino superior tiveram início em 12 de dezembro de 2019, no Colegiado de Geografia, UNEB – *Campus VI*, alguns meses após o início do semestre 2019.2.

No mesmo ano de 2019, fui aprovada no edital N° 088/2019 do Processo de Seleção de Candidatos ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) 2020, em nível de Mestrado Profissional, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus VI* da UNEB, em Caetité, para ingresso em 2020.1. O que se configurou não apenas como uma realização profissional, já que estava em um ambiente acadêmico, mas também pessoal por novamente acessar a universidade pública.

Assim, o ano de 2020 seria então desafiador, já que havia a necessidade de associar às atividades docentes a agenda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS. Mas, o desafio para este ano veio em formato diferente. Conforme a

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020), em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou um surto do novo coronavírus, que constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de março de 2020, a OMS considera uma pandemia, pelo seu nível geográfico de abrangência.

A partir deste momento, várias medidas de prevenção ao coronavírus¹ (COVID-19), foram tomadas pelos governos dos países, sobre recomendação da OMS. Entre as orientações, o distanciamento social tornou-se estratégia para conter a transmissão do coronavírus. Vários setores foram fechados, as aulas nas escolas foram cessadas, até que pudessem ser retomadas.

Diante do agravamento da pandemia e necessidade de isolamento social, a Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 estabeleceu normas que foram adotadas pelas escolas públicas e privadas. A lei permitiu a utilização de soluções por meio de recursos tecnológicos para que as aulas remotas acontecessem. Fundamentadas na educação presencial, como considera Arruda (2020), o ensino remoto evidenciou a desigualdade de letramento digital e acesso, tanto para alunos (as) quanto para professores (as). O contexto histórico conjuntural demonstra que a calamidade na saúde, não é a única problemática que vem sendo enfrentada no país. As divergências na educação, as questões socioeconômicas e políticas também são marcas desse momento.

Assim, a formação docente continuada aconteceu durante o exercício profissional. Não foi uma tarefa fácil, ainda mais quando este processo se deu em um período pandêmico. Equilibrar a saúde mental, a questão profissional, além de problemas socioeconômicos e políticos nesse tempo, foi instigante. Desempenhando os papéis de aluna do Programa de Mestrado Profissional e professora no ensino superior, tive vários problemas tecnológicos, com a conexão à internet, dificuldades com as ferramentas digitais. Mas quem não os teve? Somado a isso, a falta de experiência no ensino remoto levou a buscar novas possibilidades de ensino e aprendizagem, o que considero positivo.

Adaptar e conectar o trabalho pedagógico, as atividades enquanto aluna e a rotina doméstica, desencadeou por vários momentos o cansaço, o desgaste mental e físico. Entre várias dificuldades, a pandemia demonstrou a necessidade da profissionalização contínua do/da professor/professora, e dessa forma, ser pensada como política pública para a educação, diante das recorrentes transformações da sociedade.

Associar o trabalho fora de casa, os afazeres domésticos e as aulas remotas, pode ter relação direta com o estudo sobre as mulheres trabalhadoras da EJA. Em 2020, o estudo Sem

¹ SANTOS, Boaventura de Souza. A cruel pedagogia do vírus. Portugal: Editora Almedina, 2020

Parar – O trabalho e a vida das mulheres na pandemia, da Gênero e Número e da Sempreviva Organização Feminista, evidenciou que 50% das mulheres brasileiras tiveram que cuidar de alguém durante a Pandemia. Além disso, 72% afirmaram que o monitoramento de crianças, idosos ou de pessoas com deficiência intensificaram nesse período. Das mulheres que responderam à pesquisa, 41% disseram que continuaram a trabalhar no distanciamento social e garantiram o salário, mas, para isso, tiveram que trabalhar muito mais.

Nessa perspectiva ainda, a pesquisa Estatísticas de Gênero (2021), do IBGE, constatou que ao desempenhar maior interação com o trabalho não remunerado, as mulheres participam menos do mercado de trabalho. Segundo a pesquisa, em 2019, no Brasil, as mulheres dedicaram 21,4 horas do tempo em atividades domésticas contra 11,0 horas dos homens, o que confirma a ideia de que as mais sobrecarregadas são as mulheres, e isso se acentuou na Pandemia.

É nítido, como na epígrafe da Parte I que os velhos preconceitos que assolaram Cora Coralina (1998) e gerações e gerações de mulheres, ainda perduram, limitam, silenciam vozes, determinam os lugares das mulheres na sociedade. Os velhos preconceitos do passado, mas ao mesmo tempo tão presentes e cruéis na trajetória de vida, de sucessões de mulheres, têm negado muitos direitos, e entre eles, o direito à educação tem sido penalizado.

Negar a essas mulheres o direito à educação básica, fere a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205 que afirma: “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” (BRASIL, 1988). Dessa forma, a educação básica é um direito social obrigatório fundamentado na igualdade de oportunidades, sendo dever do Estado garanti-lo gratuitamente, conforme Saveli e Tenreiro (2012).

No que diz respeito às/as jovens, adultas e adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar em idade própria, o Art. 208. dá CF assegura a oferta do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. Nesse sentido, a LDB N° 9394/96 ao colocar em prática o que destaca a CF, evidencia que a Educação de Jovens e Adultos será destinada às pessoas que não conseguiram concluir seus estudos ou não tiveram acesso ao ensino Fundamental e Médio em idade própria. Dessa forma, Cury (2008) considera que os alunos e alunas retornam as salas de aula, devendo utilizar de recursos e processo pedagógico que permitam retomar a escolarização sem receios do fracasso.

Diante disso, o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (Federal, Estadual ou Municipal), ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade

competente, “a educação é reconhecida como um direito público subjetivo, fundante da cidadania, podendo todo e qualquer cidadão exigir juridicamente a efetivação desse direito perante o poder público responsável” (SAVELI; TENREIRO, 2012, p. 56).

As dificuldades para se manter na escola e ao mesmo tempo desenvolver as atividades no trabalho têm sido empecilho para a formação escolar de jovens e adultas² ao longo do tempo. Os motivos para o abandono da escola, muitas vezes, podem ser os mesmos que fazem essas mulheres retornarem às salas de aula: o trabalho. Muitas jovens e adultas veem na educação a única forma de ter contato com o conhecimento sistematizado e seguir as oportunidades que ela possibilita, outras, veem uma forma de garantir seu posto de trabalho ou ascender-se no cargo que ocupam.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (2019) quando perguntado as pessoas de 14 aos 29 anos sobre os motivos do abandono escolar ou de nunca ter frequentado a escola, 39,1% dos/das jovens brasileiros(as) afirmam que a necessidade de trabalhar era prioridade. Para as mulheres, as motivações são diversas: 23,8% abandonaram ou nunca frequentaram a escola pela necessidade de trabalhar, 3,9% não tinham escola na localidade, vaga ou turno desejado, outras 23,8%, afirmam que a gravidez foi a razão, 11,5% disseram que tinham de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas, 3,2% por problemas permanentes de saúde, 24,1% não tinham interesse em estudar, enquanto que 9,1% dessas jovens declararam que outros motivos explicam a saída ou impediram de frequentar a escola.

São várias as forças que se correlacionam, que determinam as idas e vindas de mulheres no ambiente escolar. Desde a família, às imposições da sociedade capitalista, desigual, patriarcal, que se apossa das histórias de trabalhadores e trabalhadoras para que se delongue o controle daqueles que estão no poder. Muito mais que manter o emprego ou sair da situação de desempregada, as alunas da Educação de Jovens e Adultos, buscam no contexto em que estão inseridas, o direito de terem legitimados seus espaços de fala, de reescrever suas histórias de vida e trabalho.

Dardot e Laval (2016) afirmam que a racionalidade neoliberal integra todos os aspectos da existência humana, ao modelo de operacionalização das empresas, determinando um modelo de subjetivação. O neoliberalismo enquanto racionalização, vai além de ideologias, questões políticas ou normas econômicas, transforma a vida cotidiana em condutas técnicas, exerce

² Como o foco da pesquisa são mulheres da Educação de Jovens e Adultos, a partir desta página, as falas serão apresentadas sempre no feminino.

poder sob a subjetividade humana, assim como estabelece condutas de dominação. Nesse cenário, a trabalhadora e o trabalhador se adaptam às demandas do mercado, são responsáveis unicamente e exclusivamente por seu fracasso ou infelicidade.

Diante disso, é necessário considerar que existem diferenças entre a criança e/ou adolescente em formação, e a jovem ou adulta trabalhadora inserida em relações sociais complexas, que carregam responsabilidades, que são cidadãs mesmo que não saibam o real sentido do termo. Há uma diferença ou pelo menos, deveria existir uma distinção no tratamento dos conteúdos e temas, em como ensinar esta ou aquela turma.

Sabendo das dificuldades na compreensão e leitura de mundo por aquelas que retomam os estudos na fase adulta ou adolescente, as metodologias utilizadas pelos professores em seu trabalho têm influência no interesse das alunas pelas aulas, interfere tanto no ensino quanto na aprendizagem pelas estudantes. Para Freire (1989) a leitura de mundo, a leitura da vida construída diariamente, é tão importante quanto, a leitura das palavras e a escrita, assim, chama a atenção para a necessidade de se considerar o conhecimento que as alunas experienciam.

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação, a EJA se insere como modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, devendo usufruir de especificidades próprias e recebendo mesmo tratamento.

O compromisso da EJA não se limita à inserção e qualificação das alunas para o mercado de trabalho, tem como função social de acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná - DCE/EJA SEED-PR (2006) a inclusão, o comprometimento com a formação humana com acesso à cultura, de forma que as estudantes desenvolvam pensamento crítico e autônomo. Dirigir um novo olhar a esta modalidade, exige repensar seu currículo e a construção de conhecimentos que serão relevantes no cotidiano das alunas. Diante das negligências educacionais impostas pela atual conjuntura, a EJA precisa ser vista como política pública, não é uma questão que se restringe a educação, mas uma demanda histórica, política e social.

Pensar o processo de escolarização, sob a perspectiva das alunas trabalhadoras da EJA, é pensar a correlação entre educação e trabalho, enquanto inerentes aos seres humanos e a vida em sociedade. Saviani (2007) afirma que para existir, os seres humanos agem sobre a natureza, adapta-a a seus modos, assim, as origens da educação e do trabalho se confundem.

Além disso, é olhar atentamente para a relação entre outras forças (econômicas, políticas, ideológicas) que historicamente estão a determinar as relações sociais. Nesse sentido, pesquisas como esta, que consideram a compreensão das concepções que as estudantes

carregam sobre a própria vida e as expectativas de trabalho, é necessária e urgente, uma vez que haja avanços, o feminino ainda se encontra nas periferias do mercado de trabalho, recebendo menos, tendo direitos desrespeitados, em condições mínimas de trabalho.

É diante de uma trajetória cotidiana, não como aluna egressa da EJA, contudo a partir das relações socialmente estabelecidas com mulheres que concluíram os estudos na modalidade ou mesmo as que ainda não tiveram oportunidade. É perante os caminhos familiares e por ter me tornado mulher, como afirma Beauvoir (1980). Mas também pela possibilidade de formação inicial e continuada na docência, que me veio a seguinte pergunta: Como ocorre os processos educativos na vida de mulheres trabalhadoras e estudantes do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos? Esse, entre outros questionamentos, fizeram pensar que para entender o cerne do problema, é necessário considerar o contexto social, cultural, político e ideológico que permeia o processo de escolarização das alunas trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos.

As dificuldades que as discentes apresentam nos estudos, o receio em retornar à escola, está atrelada a muitas restrições impostas pela sociedade. Por esse motivo, a proposta de produto educacional consiste na produção de um cordel (divulgação digital) que tem como objetivo dá visibilidade à trajetória de vida e trabalho dessas mulheres.

Dessa forma, o campo (entrevistas) foi realizado durante o segundo semestre do ano de 2021, com as alunas da modalidade EJA do Ensino Médio no Instituto de Educação Anísio Teixeira, em Caetité – Bahia.

Para isso, foi traçado o objetivo geral da pesquisa, que consiste em:

- Conhecer e compreender os processos educativos na vida de mulheres trabalhadoras e estudantes do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos no município de Caetité, Bahia.

Como desenvolvimento deste objetivo, outros três específicos foram traçados:

- 1- Compreender o processo de escolarização, a partir das experiências e expectativas das alunas trabalhadoras da EJA;
- 2- Analisar as perspectivas que essas mulheres carregam sobre a educação e inserção no mercado de trabalho;
- 3- Produzir um cordel em formato digital, a partir das entrevistas com as alunas trabalhadoras da EJA, a fim de dá visibilidade à trajetória de vida e trabalho dessas mulheres.

No processo investigativo da dissertação e produção do cordel nesta pesquisa, foi considerado o atual mundo do trabalho e as implicações nas ocupações femininas. As entrevistas com as alunas trabalhadoras da EJA, tornaram possível a apresentação das trajetórias dessas mulheres, marcadas muitas vezes pela luta pelo direito à educação e permanência na

escola, inserção no mercado de trabalho, assim como a busca pela igualdade entre homens e mulheres em quaisquer que sejam os espaços.

O trabalho com as mulheres da EJA, constitui um campo diverso por se tratar de uma modalidade de ensino destinada a receber jovens e adultas que por diferentes motivos, não concluíram, abandonaram ou não tiveram acesso à educação ao longo da vida. Essa diversidade, chama atenção para aspectos educacionais, sociais, políticos e econômicos da trajetória feminina. Para o desenvolvimento teórico e metodológico desse cenário, foi traçado o percurso da pesquisa e do produto educacional, apresentados a seguir.

a) Metodologia

A escolha metodológica evidencia os caminhos a serem percorridos para se chegar a produção dos dados, a interpretação, os resultados e as considerações. Além disso, retrata a possibilidade de se compreender o questionamento feito em relação ao objeto de pesquisa, que neste estudo, consistiu em conhecer e compreender como ocorre os processos educativos na vida de mulheres trabalhadoras e estudantes do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos.

Ao interrogarmos sobre algo, nos colocamos em constante busca. É uma procura, não por respostas prontas, mas busca por novos sentidos, dimensões daquilo que me inquieta. Bicudo (2005) considera que esse movimento leva o investigador a compreender os caminhos que se quer trilhar. Auxilia na visualização dos procedimentos característicos da pergunta, na contextualização dos aspectos históricos, socioeconômicos e políticos que permeiam o objeto em estudo.

Para a realização desta pesquisa, os caminhos da investigação foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB – CEP/UNEB³, uma vez que, o estudo será realizado com seres humanos. Nesse sentido, o Comitê tem o objetivo de “promover a aplicação dos princípios pautados na ética dos direitos humanos em todas as pesquisas envolvendo seres humanos” (BATISTA; ANDRADE; BEZERRA, 2012, p. 155).

Assim, este estudo foi realizado numa abordagem qualitativa, na qual a fonte direta de dados se constituiu no ambiente escolar, mais precisamente as alunas do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. A metodologia qualitativa permite conviver por um tempo com as entrevistadas e compreender o contexto a partir de seus olhos, porque não há como separar

³ Esta investigação foi aprovada pelo CEP/UNEB em 07 de agosto de 2021, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE, correspondente ao número 42925421.9.0000.0057, que garante as pessoas envolvidas na pesquisa, os respaldos éticos.

o ato do contexto, se investiga deste modo, a fim de se conseguir “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Esta abordagem possibilita que o pesquisador mergulhe nas práticas de vida que ocorrem no ambiente natural, a fim de entender o fenômeno como um todo, o como e o porquê se desenvolvem estas ou aquelas relações.

Neste aspecto, a metodologia foi dividida em etapas. A primeira, conforme Bogdan e Biklen (1994) constituiu-se na análise dos estudos já realizados sobre o tema a fim de contextualizar esta nova pesquisa. Numa perspectiva histórico-crítica⁴ na qual entende-se que a escola, fundada no modo de produção capitalista é determinada por interesses opostos, são abordadas as questões que envolvem a educação e o mundo do trabalho, a educação de jovens e adultas e as alunas trabalhadoras, além de discutir os aspectos acerca da divisão sexual do trabalho.

No processo de produção das informações, segunda etapa metodológica. Foi empregada a entrevista semi-estruturada, como instrumento que propicia a compreensão das trajetórias de escolarização, experiências de vida e inserção no mercado de trabalho pelas alunas da EJA. As entrevistas semi-estruturadas foram desenvolvidas com 04 (quatro) alunas trabalhadoras do 3º Ano do Ensino Médio na EJA, do Instituto de Educação Anísio Teixeira em Caetité – Bahia. A conversa aconteceu com estudantes que pararam e retomaram a escola após o término do casamento, tiveram dificuldades no processo de escolarização ou se sentiram desmotivadas e continuam no processo, pois pensam em dar continuidade aos estudos.

Considerando a vantagem da entrevista sobre outras técnicas de produção de dados, Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam que “ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. As entrevistas semi-estruturadas de acordo com Zanette (2017) permitem que o pesquisador faça perguntas mais abertas as entrevistadas obtendo assim, informações detalhadas sobre a realidade das pessoas ou dos grupos.

Desse modo, o roteiro da entrevista do Apêndice I foi produzido com base nos objetivos da pesquisa. No que diz respeito ao processo de escolarização, as alunas trabalhadoras da EJA do 3º do Ensino Médio puderam relatar suas experiências e expectativas, além de expor suas perspectivas em relação à educação e o mercado de trabalho, levando em consideração o período de Pandemia.

⁴ Com base na concepção pedagógica histórica-crítica de Dermeval Saviani. SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

O roteiro de entrevista adentrou primeiramente os aspectos do trabalho desempenhado pelas alunas, seguindo pelo início dos estudos e o motivo de desistência da escola (caso isso tenha acontecido). E encerrou, perguntando se com a conclusão do Ensino Médio, as discentes pretendiam continuar os estudos. Com isso, a intenção foi conhecer e compreender os processos educativos na vida de mulheres trabalhadoras e estudantes do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos no município de Caetité, Bahia.

Diante do período excepcional de pandemia em decorrência da Doença por Coronavírus – COVID-19, as entrevistas com cada uma das alunas aconteceram via Plataforma virtual, por considerar as recomendações das autoridades de saúde. Além disso, as escolas da rede estadual se encontravam em organização com o retorno das aulas totalmente presenciais em 18 de outubro de 2021, conforme o site GovBahia (2021). As entrevistas ocorreram remotamente motivadas, também, pela possibilidade de flexibilização dos horários, já que as estudantes entrevistadas, trabalhavam no período diurno, e se deslocavam de casa para a escola, no noturno.

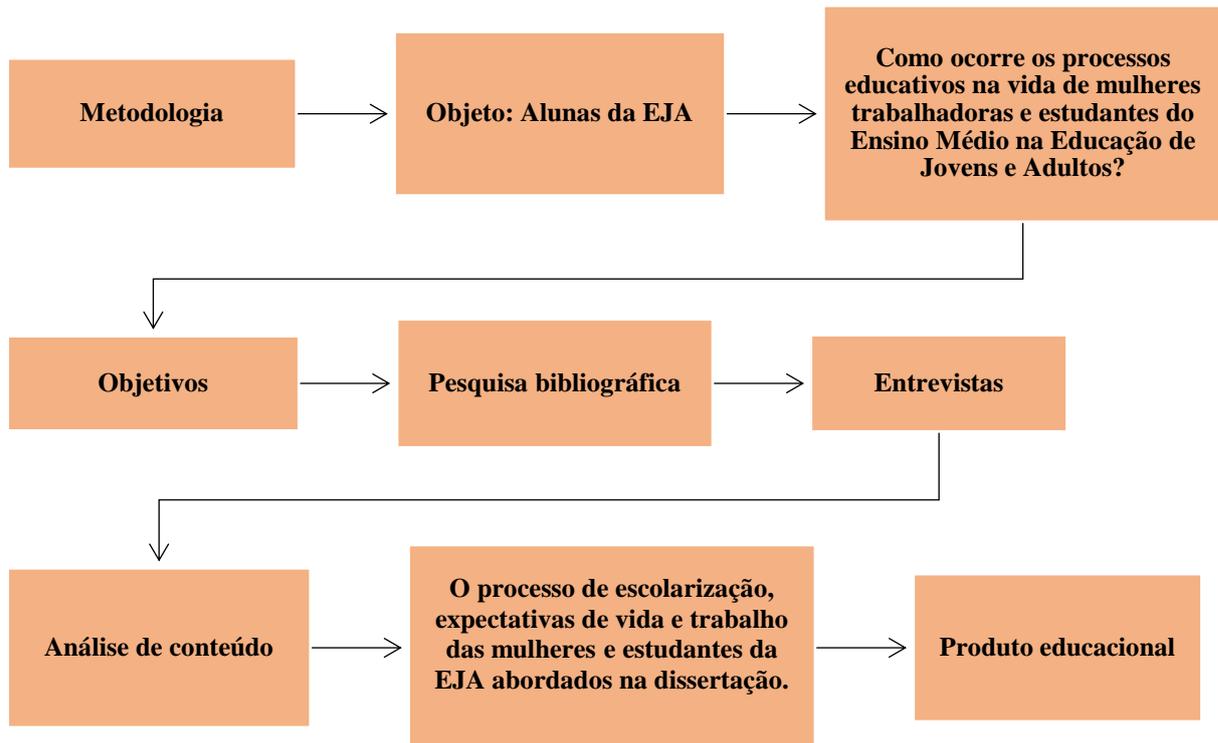
Desse modo, após a realização das entrevistas, a etapa seguinte, integrou o processo de análise dos resultados. O procedimento de pesquisa utilizado foi a Análise de Conteúdo, que compreende os significados explícitos e implícitos das mensagens, verbais ou não verbais. Segundo Franco (2005), o conteúdo é acompanhado por um contexto, expressa significados, sentidos, compreensão de mundo, emoções, expectativas de seus produtores. Dessa maneira, a interpretação e apresentação dos resultados deve seguir a contextualização dos fatos, assim como ressalta Franco (2005, p. 25) o contexto é “[...], "o pano de fundo" no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.”

Na análise de conteúdo, foram seguidas as perspectivas de construção de unidades temáticas que expressam significados e sentidos para as alunas, assim como também foram combinados elementos quantitativos, como a proporção em que determinados temas apareciam abordados pelas participantes, assim, é possível identificar nas mensagens, seus significados e sentidos (BARDIN, 1977).

Como destaca Bogdan e Biklen (1994, p. 51) “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências, ponto de vista do informador.” A preocupação, consistiu na interpretação das perspectivas, o diálogo mantido com as participantes da pesquisa durante a condução da investigação, buscou garantir que o processo de escolarização, expectativas de vida e trabalho das mulheres e estudantes da EJA fossem abordados adequadamente, a luz dos autores a fim de

chegar-se às considerações finais da pesquisa, que após os procedimentos metodológicos, foi apresentada na dissertação e contribuiu na organização do produto final, o cordel em formato digital, a partir das entrevistas com as alunas trabalhadoras da EJA. A Figura 1 apresenta a construção dos percursos da pesquisa.

Figura 1 - Fluxograma construído para apresentar os percursos da pesquisa.



Fonte: Produzida pela pesquisadora, 2021.

b) Percursos do Produto Educacional

O compromisso da EJA não se materializa somente na possibilidade de inserção e qualificação das alunas trabalhadoras para atender ao mercado de trabalho, além disso se configura como função social ao receber um público diversificado. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - DCN/EJA (2000), a EJA possui três funções: a **função reparadora**, no sentido de acesso a um direito negado, mas também reconhecendo o direito que é de natureza de todo ser humano, como bem retrata Saviani (); a **função equalizadora**, uma vez que a modalidade atende vários segmentos da sociedade, trabalhadores e trabalhadoras, donas de casa, aposentadas(os), entre outros; além da **função**

qualificadora, função permanente que visa proporcionar os conhecimentos para toda vida, em qualquer instância da sociedade.

As discentes que não se adaptam ao sistema de ensino, de algum modo são excluídas do processo educacional, assim como aquelas que em outros momentos a educação lhes foi negada. Nesse sentido, conhecer o processo de escolarização e expectativas de trabalho representam uma tentativa de tornar mais real as trajetórias dessas mulheres.

Diante disso, a proposta do produto educacional foi desenvolver um cordel a partir das entrevistas com as alunas trabalhadoras da EJA no Ensino Médio do Instituto de Educação Anísio Teixeira em Caetité - BA, a fim de dá visibilidade à trajetória de vida e trabalho dessas mulheres. Após o desenvolvimento das entrevistas e análise do conteúdo, as informações obtidas foram utilizadas como base para o desenvolvimento do cordel. Este, foi produzido por meu pai Euvando Borges de Moura e as ilustrações (feitas à mão) por minha irmã Bruna Paula Silva Moura, já que representaram e representam uma rede de apoio, que sempre esteve a sustentar minhas trajetórias. Sobre isso, Martuccelli (2007) titula como “suportes”, que são as bases que sustentam e apoiam os indivíduos a se constituírem como são.

O cordel tem designer e ilustrações características, feitas à mão. Tem vinte e oito páginas, nas quais conta em versos o processo de formação escolar, expectativas de vida e trabalho das alunas trabalhadoras da EJA. As ilustrações, assim como o cordel são apresentados em preto e branco, seguindo a literatura de cordel, seus versos propagam as trajetórias de vida, formação escolar e trabalho das alunas da EJA.

O cordel foi escolhido como instrumento para apresentação dos processos educativos na vida de mulheres trabalhadoras e estudantes da EJA, por historicamente estar ligado à educação popular, e, conseqüentemente à Educação de Jovens e Adultos. Segundo Barroso (2012) o cordel é de origem Ibérica, ligado principalmente a Portugal e Espanha. Assim, essa literatura chega ao Brasil, primeiramente em Salvador-Bahia por meio dos colonizadores portugueses, e se espalha pelo Nordeste em sua forma oral.

“A importância da literatura de cordel no espaço nordestino tem uma grande significação, pois a função ocupada por ela numa sociedade onde o livro era raro e o analfabetismo existia, era a de ser um recurso pedagógico.” (SOUZA; PASSOS, 2018, p. 76). Por muito tempo, a literatura de cordel foi o único meio de informações para uma população analfabeta, a leitura dos folhetos por uma pequena população alfabetizada era o que possibilitava que os acontecimentos chegassem a todas e todos.

A literatura de cordel traz a experiência humana de maneira poética, de pessoas simples, mas que carregam vivências profundas e percepção sobre a condição humana como retrata Viana (2010). É assim, de maneira poética que as trabalhadoras e estudantes da EJA são apresentadas às escolas, aos alunos e alunas, a professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos.

O cordel, como produto educacional é apresentado juntamente as discussões contextualizadas na dissertação, reafirmando que o compromisso da EJA é com a formação humana das discentes, de forma que desenvolvam o pensamento crítico e autônomo, nas tomadas de decisões, no adentrar dos espaços públicos e nos lugares de fala. Dirigir o olhar a esta modalidade, exige repensar seu currículo e a construção de conhecimentos que são relevantes no cotidiano das alunas.

c) Organização da dissertação

A dissertação é um dos elementos que apresenta os resultados desta pesquisa, está dividida em quatro seções que abordam discussões de categorias como a educação, o mercado de trabalho, a educação de jovens e adultas e a educação feminina. A primeira seção da dissertação, é a introdução que apresenta o tema e o objeto de pesquisa, o campo empírico e a biografia pessoal/cultural, além de abordar elementos da pesquisa, como os objetivos, metodologia e o produto educacional.

A parte II, intitulada “Educação e o mundo do trabalho”, apresenta o debate acerca da relação entre educação e trabalho enquanto elementos que integram o ser humano, constitui-se como processo histórico produzido pelo próprio homem. Ademais, discute-se o atual mundo do trabalho: a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, ao introduzir nos principais estados capitalistas políticas neoliberais, desregulamentação, privatizações, além dos ataques aos direitos sociais e trabalhistas da população. Nesta mesma seção, ainda é considerada a divisão sexual e social do trabalho, em um movimento contraditório, na qual a mulher passa a desempenhar socialmente papéis que ultrapassam os limites do lar.

Na parte II, o subtópico que tem como título “Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos sujeitos de direitos”, é realizada uma abordagem do contexto atual da modalidade de ensino EJA, principais características e necessidades das discentes trabalhadoras. Leva-se em consideração, a EJA como modalidade de educação, mas como ação política, uma vez que insere homens e mulheres que convivem diariamente em situação de exclusão e exploração.

Na parte III da Dissertação, com o título “Eu tenho aquela vontade de mostrar para a minha mãe, para as pessoas que não acreditaram, que eu ia conseguir”, são pontuadas as narrativas das discentes. As unidades temáticas que expressam significados e sentidos para as alunas foram analisadas e contextualizadas, considerando as experiências e perspectivas em relação ao processo de escolarização, a própria vida e inserção no mercado de trabalho. Além disso, é apresentado o cordel como produto pedagógico, resultado da pesquisa realizada com as alunas trabalhadoras da EJA.

Por último, delineamos algumas considerações em relação à pesquisa, retomando aos objetivos, a questão de pesquisa e a elaboração do cordel como produto educacional, unindo as ideias apresentadas no decorrer dos capítulos bem como tecendo reflexões finais sobre o objeto de pesquisa.

A dissertação lança o olhar sob o processo de escolarização, perspectivas das alunas trabalhadoras em relação a própria vida e ao trabalho, fazendo uma correlação entre elementos que são essenciais aos seres humanos e a vida social, a educação e o trabalho. Atentando-se para a relação entre forças, econômicas, políticas, que historicamente, estão a determinar à vida em sociedade. Pesquisas que consideram a compreensão das concepções que as alunas da EJA carregam sobre a vida e o trabalho que desenvolvem, são necessárias em todos os âmbitos da educação, já que o feminino ainda ocupa as periferias do mercado de trabalho.

PARTE II**EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO**

Mundo do trabalho é um conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade (FIGARO, 2008, p. 92).

O mundo do trabalho, se configura como uma atividade que nasce da experiência humana de trabalho e que ao mesmo tempo a regula. Conforme Figaro (2008) na atividade de trabalho, homens e mulheres criam objetos que podem ser utilizados para benefício do coletivo e de si próprio. Mas a partir do momento que esse objeto se transforma em mercadoria no sistema capitalista, é retirado da coletividade e passa a ser comercializado de acordo as características e valores de cada atividade de trabalho empregado em sua produção.

Mas em qual aspecto educação e trabalho, se relacionam? “Educação e o mundo do trabalho” título dessa parte II, não se apresenta por acaso, uma vez que, educação e trabalho são intrínsecos a homens e mulheres. De acordo com Saviani (2007) homens e mulheres se educam e educam os outros por meio do trabalho. A educação atrelada ao mundo do trabalho nesse modelo vigente, desempenha diferentes papéis. Primeiro, auxiliando a qualificação da mão-de-obra e mascarando a realidade. Segundo, preparando a classe dominante a manipular essa mesma realidade.

Dessa forma, a parte II traz a relação entre educação e trabalho como processo histórico produzido pelos homens e as mulheres, destacando o atual mundo trabalho, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, assim como também os ataques aos direitos sociais e trabalhistas da população, a divisão sexual e social do trabalho.

A reestruturação produtiva, coloca em evidência a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Em um movimento contraditório, ocupam setores diferentes da indústria, ao mesmo tempo em que intensifica sua exploração em atividades de meio período, ocupações domésticas e também no setor de serviços. A estrutura capitalista, contribui para a perpetuação do patriarcado⁵, estabelecendo condições de subordinação, opressão e desigualdade entre homens

⁵ O patriarcado é, por conseguinte, uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Este só pode, então, se configurar em uma relação social. Pressupõe-se, assim, a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador (es) e dominado (s) (CUNHA, 2014, p. 154).

e mulheres na sociedade, ao separar o trabalho remunerado do não remunerado. O lugar do homem quase sempre ocupando cargos de chefia, e o lugar da mulher ainda enraizado nas atividades do lar.

A reorganização dos setores produtivos especialmente, após a crise do taylorismo/fordismo, é marcada pela entrada feminina em diversos setores da economia, inclusive em áreas, antes consideradas particularmente masculinas. Isso se deu pelo acesso à educação e conseqüentemente, surgimento de novas oportunidades de trabalho, além da necessidade de mais mão de obra para a força produtiva do capital. Entretanto, essa inserção se dá, sustentado ainda, pela exploração capitalista do trabalho feminino, combinando atividades formais e não formais, ocupações precárias e de meio período, que refletem nas desvantagens das mulheres em relação aos homens na sociedade.

Na educação, a construção do conhecimento pelos discentes se caracteriza não como uma atividade natural do próprio sujeito, mas como ato consciente e intencional dirigido por outro agente, que é o professor. Este como sujeito integrante do processo de ensino-aprendizagem planeja ações cujos resultados se realizam nos educandos. Conforme Tunes, Tacca, Bartholo Júnior (2005), o docente neste caso, se constitui como a ponte de ligação entre o estudante, e o objeto do conhecimento ainda a ser conhecido.

Longe de serem dimensões estagnas e neutras, a educação e o ensino integraram a vida em sociedade desde sua formação e desenvolvimento, incorporaram os processos históricos das diferentes composições sociais, acompanhando as idas e vindas da burguesia e do proletariado, entrelaçadas, como afirma Lombardi (2011) às relações e modificações da divisão do trabalho, próprias da produção capitalista.

No processo educativo, todo conhecimento construído por intermédio das relações sociais, é parte intrínseca da vida do ser humano, desde sua origem já que a educação é determinada por fatores sociais, políticos e pedagógicos. A educação ou as educações, como afirma Brandão (1989) estão em cada segmento das sociedades, na família, na rua, na igreja ou na escola, em outras instâncias. O que afirma, que esta última não é a única, onde ela é possível, e o professor não é o responsável privilegiado pelo processo. De algum modo a educação esteve e está presente, envolvida no saber, aprender e ensinar, e por isso, acompanhou os primeiros grupos de caçadores, agricultores e camponeses, estando presente nas diversas culturas, nos diferentes países, determinando e organizando as sociedades.

A educação pode estar instituída livremente na vida em comunidade, facilitando o ensinar e aprender as técnicas de trabalho, as crenças e ideias de um povo. Mas também, pode

se apresentar como instrumento de poder, utilizada por um povo para dominar outros povos, para definir os civilizados dos não civilizados, assim como para perpetuar as desigualdades entre os homens, e entre os homens e mulheres na divisão dos bens e do trabalho, nos direitos e valores culturais. A educação acontece em diferentes situações e locais.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 1989, p. 4).

Ao seguir as metodologias do ensino e o modelo ideal humano, estabelece a educação para os dominadores e a destinada aos dominados. O ensino formal surge, quando há a necessidade de domar os corpos, o tempo, o que se aprende e o que se deixa de aprender. O processo educativo responde então, a interesses econômicos e políticos de pessoas e grupos que sabem da importância da educação, tanto para o sistema produtivo e reprodutivo quanto para as trabalhadoras e trabalhadores.

Trabalho e educação são atributos que integram o ser humano, não é algo divino ou natural, mas trata-se de um processo histórico produzido pelo próprio homem. Assim, não é a natureza que transfere aos homens a possibilidade de existência, ela se materializa à medida que ele aprende a produzir suas formas de existir. O homem não nasce homem, ele se forma homem, em suas relações, “[...] 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” (SAVIANI, 2007, p. 154).

O homem se educava e educava ao outro a partir do trabalho coletivo, foi assim nas primeiras comunidades, até que o processo de produção se desenvolveu, gerando a divisão dessas sociedades em classes: os proprietários e não-proprietários das terras. Isso representou também uma divisão da educação, conforme Saviani (2007) a destinada aos dominados e a educação que seria ocupada pela classe dominada. A esse movimento, atrela-se a origem da escola, que surge para perpetuar a separação entre educação e trabalho, aos que dispunham de tempo livre a escola era o destino, aos que integravam a classe dos dominados o processo educativo vinculava-se ao trabalho.

A sociedade burguesa nasce da geração de excedentes ainda sobre as bases da economia feudal, a produção voltada para a subsistência é substituída pelas atividades comerciais. Saviani (2007) destaca que nesse momento a estrutura social passa a ser estabelecida de maneira contratual e não mais em laços naturais, o que determinava a necessidade de todos da sociedade

ter acesso à educação, a escola como instrumento dominante e dominador responsável por disseminar os elementos decisivos para consolidação da sociedade capitalista, fato que se tornou possível com a indústria moderna no advento da Revolução Industrial.

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

O acesso do operariado ao sistema educacional garantiria a inserção de trabalhadores qualificados nos setores produtivos, assim as atividades com o maquinário aconteceriam sem grandes problemas. No que diz respeito aos defeitos e reparos que essas máquinas também poderiam apresentar surgiram no âmbito das próprias empresas ou dos sistemas de ensino os cursos profissionais, desse modo, a organização desses cursos era determinada pelas exigências do sistema produtivo. Como apresenta Saviani (2007) esse modo de aparelhamento do ensino primário nesse período, permitiu que se materializasse a divisão entre o trabalho manual e intelectual, o trabalho que exigia uma qualificação geral e o trabalho fundamentado teoricamente e, portanto, destinado à elite.

No modo de produção vigente, foi atribuída à educação e ao conhecimento, a responsabilidade de garantir as condições igualitárias entre os indivíduos. A Revolução Industrial e o desenvolvimento liberal permitiram a proclamação destas ideias, de tal forma, que a necessidade de institucionalização e ampliação da escola, passasse a depender das interferências do Estado. Nunes (2010) reconhece que a escolarização não é a única forma que possibilita ao sujeito, ascender-se socialmente, até porque este, não é, e nunca foi o seu papel.

A educação atrelada ao trabalho exerce atividades diferenciadas, que vinculadas ao sistema de ensino regular, preparam os trabalhadores para desenvolverem funções específicas dentro do mercado de trabalho. São-lhes destinados cargos mais baixos no nível da ocupação coletiva, e como na maioria das vezes, não tiveram acesso ao ensino regular. São eles que preenchem as cadeiras dos cursos profissionalizantes, de intensidade e duração variados.

Atualmente, com a retração da base de produção taylorista/fordista, e conseqüentemente, dos especializados trabalhadores manuais, há um alargamento da desconcentração e flexibilização do espaço físico das indústrias, além da utilização das máquinas informatizadas, submetendo ao capital, a classe que vende sua força de trabalho. A tendência Toyotista, conforme Antunes e Alves (2004), produz um novo proletariado, com condições mínimas de trabalho e direitos cada vez mais reduzidos “São os terceirizados,

subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 337).

A escola, submetida às estruturas capitalistas revela um conjunto de funções burocráticas atribuídas de maneira a diferenciar os trabalhos, determinar os conteúdos, organizar e hierarquizar os espaços. Ao mesmo tempo, em que apresenta os sujeitos da escola, os que a vivem, a produzem e criam relações cotidianamente, fazendo destas instituições, locais de confronto de interesses e manifestação cultural. Dayrell (1996) considera que a escola, neste ponto de vista, é resultado da constante construção social, na qual seus agentes influenciam e são influenciados pela estrutura.

A instituição escolar, enquanto espaço sócio-cultural, é percebida, pela dinamicidade em que normas e regras institucionais, convivem com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos - alunos, professores e funcionários -, atores sociais e históricos, que fazem e estão na história. A vida escolar é heterogênea assim como são, seus sujeitos. Universalizá-los, implica em homogeneizar os conteúdos, metodologias e ritmos (DAYRELL, 1996).

Pensar o processo educativo sob outra perspectiva, sugere compreender os e as crianças, adolescentes e jovens, enquanto seres humanos concretos, sujeitos históricos, distintos na origem social, que ocupam e transformam espaços, que diferentemente vendem suas forças de trabalho, que se comportam e possuem expectativas diversas. Isso, demonstra o quanto a escola é polissêmica, os significados que cada estudante carrega, influem nos comportamentos, que variam de acordo com o contexto em que estão inseridos. De acordo com Dayrell (1996),

Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (p. 140).

A lógica da função de reprodução social da escola, serve tanto ao alargamento das desigualdades escolares e sociais, quanto à atenuação destas disparidades. A escola, local onde se manifestam a diversidade de vivências e convivências e, por conseguinte, onde se reproduzem a ideologia burguesa, é também o local distinto de reflexão crítica sobre o atual modelo de sociedade.

Nesse processo, a figura do professor tornou-se fundamental. Segundo Rua (1998) estudos e teorias pedagógicas ratificam o papel do professor. Sobre ele recai a responsabilidade tanto do desenvolvimento crítico e lógico, quanto a produção de situações alienantes, de afirmação e aceitação das condições sociais vivenciadas pelos alunos. Não estamos depositando

sobre o docente a culpa de todos os males que compromete a qualidade da educação brasileira, sabe-se que a formação e as condições de trabalho são parte do emaranhado de problemas, que como os outros, interferem na “boa” educação.

Então, não há neutralidade alguma sobre o sistema educacional, a escola ou o ensino, quem educa, o faz para determinado fim. Antes de mais nada, a ação pedagógica é essencialmente política, não há como a prática educativa se configurar de maneira neutra, falar em escola sem partido⁶ é um pensamento longe de qualquer reflexão política, uma vez que o próprio homem é um ser político e a escola, espaço de construção democrática e transformação social. Não há como ser neutro, viver em sociedade e ser neutro, considerando que toda ação possui uma finalidade, e o ofício docente também se concretiza por meio de propósitos, sejam eles de inclusão ou exclusão, como afirma Rua (1998),

Educar é conscientizar e, assim, a educação é um ato essencialmente político. Portanto, ninguém educa ninguém sem uma proposta política. Isto não significa tentar reduzir tudo ao político, como se o político (ou o econômico, ou o cultural), isoladamente explicasse tudo. Significa é não ignorar os prolongamentos políticos do ato pedagógico (p. 88).

“Conscientizar” na escola e para a sociedade, significa trabalhar a criticidade e logicidade na abordagem dos temas, com o pensamento voltado para como ele poderia ser utilizado na prática, no cotidiano. O ensino, não é transferência de informações, é reflexão, produção/reprodução de conhecimento que serve tanto para manter, quanto transformar a realidade. A função do professor é oferecer condições para que os estudantes progressivamente o construam, tendo por base a visão de mundo e a realidade que os rodeiam, pois antes de estarem na escola são inseridos em contextos sociais distintos. Freire (2004), nesse aspecto considera que tanto a postura do professor quanto a do aluno devem se basear na dialogicidade, devem estar abertos, uma vez que a autonomia é constituída dia após dia, pautada no hábito de indagar crítico e reflexivo.

Essa base inclusiva ou excludente irá depender de vários fatores combinados, que incluem a formação política do professor, do compromisso profissional e social, entre outros. Dessa forma, é no processo de ação-reflexão docente que as barreiras da opressão poderão ser transgredidas, é na busca por novas metodologias de ensino, saberes e práticas, mesmo em

⁶ Na concepção da Escola Sem partido o ensino brasileiro estaria contaminado pela ideologia de esquerda e os professores estariam doutrinando seus alunos ao discutirem temas como: política, gênero, sexualidade, questões étnico-raciais, entre outros temas que permeiam o ambiente escolar. O Movimento propõe uma série de medidas para coibir essas discussões em sala de aula, entre elas, denunciar os professores que por ventura contrariem suas normativas (BARROSO; SILVA, 2020, p. 1-2).

condições educacionais desfavoráveis, é que se pode construir um processo de ensino e aprendizagem mais justo, solidário e crítico.

Nesse contexto, pensar a estreita relação entre educação e trabalho nos dias atuais implica considerar que a reestruturação produtiva e inserção das políticas neoliberais nas diferentes esferas da sociedade, determinam também as mudanças no sistema educacional. Ao contrário do que a ideologia de mercado dissemina, a ideia da flexibilização e do trabalho coletivo, intensifica a exploração da força produtiva de maneira a exigir maior ou menor nível de especialização em diferentes postos. Mais do que nunca, a educação e o trabalho caminham lado a lado, e, seguem as determinações da produção e reprodução do capital.

2.1 Reestruturação produtiva e neoliberalismo: a atualidade do mundo do trabalho

Mundialmente, o processo produtivo se estabelece sobre duras formas de exploração humana. O processo exploratório historicamente, determinou as relações sociais no feudalismo e nos primeiros momentos do capitalismo, estas relações se deram a partir da escravização dos negros africanos. Na atual sociedade capitalista, essa exploração escancarada onde o ser humano era o meio de produção, é substituída por relações produtivas mais ocultas, mas que retiram da classe trabalhadora até seus poucos momentos de lazer, ou seja, as condições de vida e trabalho dos homens e mulheres não limitam a organização produtiva. Conforme Tavares (2009), a divisão social em classes distintas, as desigualdades, a permanência de dominadores e dominados, são comuns entre essas sociedades.

Essas relações de exploração, se intensificam quando o aumento da riqueza, principalmente durante o século XX e início do século XXI, acentuaram os níveis de desigualdade, exploração, surgimento de formas precárias de trabalho, deixando nítido que o desenvolvimento capitalista se faz e refaz sobre as bases da acumulação e disparidades entre as classes sociais, produz e se reproduz quando os trabalhadores e trabalhadoras vendem suas forças de trabalho e o assalariamento tornam-se a base da sociedade.

O trabalhador/trabalhadora vende sua força de trabalho para os donos dos meios de produção - os capitalistas, donos dos maquinários, e em troca, recebem o salário. Desenvolvem suas atividades dia após dia, recebendo um valor inferior aos dias trabalhados. Suas atividades não são encerradas “[...] quando produz o valor correspondente ao pagamento da sua força de trabalho” (TAVARES, 2009, p. 6). O trabalho vivo, conforme Marx (2013), aquele em que o

homem modifica a natureza para atender suas necessidades, e por ela é modificado, é transformado em trabalho morto pela acumulação em forma de produção. Essa extração de trabalho não-pago constitui a mais-valia.

A intenção dos capitalistas é transformar dinheiro em capital, é produzir e fazer essa mercadoria circular. Segundo Tavares (2009) são utilizados vários mecanismos de venda dos produtos. Quando ultrapassam o período, as lojas, os supermercados, a exemplos, criam promoções, descontos, oferecem diferentes formas de pagamento, a fim de eliminar os estoques e anunciar peças ou novos produtos. É desse modo, que a mais-valia se realiza no mercado. Parados, os produtos não geram mais dinheiro.

Até chegar a esse momento atual, marcado pela exploração devastadora, uma longa trajetória foi traçada. Isso tem início com a expropriação da terra, das atividades agrícolas na Inglaterra a partir do século XIII, na intenção de transformar vastas áreas em criação de animais e pastagem, de tal maneira que esses antigos produtores de subsistência, tendo apenas sua força de trabalho, foram transformados em trabalhadores assalariados.

A expropriação dos lavradores da base fundiária tem como objetivo limpá-la de seres humanos, para que as antigas terras aráveis fossem transformadas em prados para a criação de carneiros. As aldeias iam sendo arrasadas pelo fogo e transformadas em grandes pastagens. E, por fim, na Europa central e oriental, na Ásia, na América Latina e na África do Norte, os antigos artesãos foram destruídos pela indústria moderna, que ia abrindo caminho pelo mundo todo, ao mesmo tempo em que ia impondo aos antigos produtores diretos a condição de trabalhadores assalariados (TAVARES, 2009, p. 8 - 9).

Até o final do século XIX aproximadamente, o capitalismo industrial já havia se consolidado, tendo no poder a burguesia como classe social dominante, política e econômica. A partir daí o operariado, os trabalhadores, a base que movimenta a sociedade do capital vê seus papéis, sendo alterados, à medida que a indústria se desenvolve. O trabalho vivo, como destaca Marx (2013), não é mais necessário, já que é o trabalhador quem trabalha para a máquina. São os meios de produção, que passam a determinar a quantidade de trabalhadores para as atividades produtivas, e não o contrário.

Com a fase do capitalismo financeiro ou monopolista, um conjunto de novos fenômenos são implementados, com foco mundial. E para isso, o capital busca todas as formas de produção de bens e serviços, e circulação, redução de gastos, alterações na estrutura produtiva e de trabalho, com o objetivo de concentrar e centralizar, de colocar à disposição dos capitalistas, associados ou não, mais capital. Nesse processo, definitivamente nada, a estrutura do capitalismo deixa de adentrar. As relações sociais, a vida familiar, que expressa “[...]”

determinado modo de vida, transforma-se em instância de consumo de padrões e valores artificialmente criados como necessidades” (CEOLIN, 2014, p. 245).

O capital financeiro se desenvolve a princípio com a conexão entre o taylorismo e o fordismo, entre gerenciamento científico e revolução técnica, que permitiram novas maneiras de exploração dos trabalhadores, novo modo de viver baseado no consumo em massa, nas linhas de montagem e homogeneização das mercadorias, associado ainda, a cronometragem dessa produção pela gestão taylorista. O trabalho coletivo e fragmentado como consequência da separação entre elaboração e execução no processo de produção, dominaram as atividades industriais durante o século XX. Segundo Tavares (2009), esse modelo de acumulação perdurou por quase 25 a 30 anos, entrando em crise na década de 70, representando mais uma das amostras de crises do capitalismo, que gerou desempregos e anunciou a implantação de um sistema flexível e mais perverso.

O novo sistema de produção — o toyotismo — se opõe à “rigidez fordista”, assumindo as características do regime que fora progressivamente implantado na Toyota — empresa japonesa de automóvel — entre 1950 e 1970, na tentativa de encontrar um método produtivo adaptado à situação do Japão. O toyotismo — também denominado métodos flexíveis, método *kanban* ou *just-in-time* —, em lugar de aprofundar a integração vertical da indústria fordista, que controlava diretamente o processo de produção do automóvel, de cima a baixo, desenvolve relações de subcontratação, pelas quais a empresa nuclear aproveita-se dos custos salariais mais baixos das subcontratadas. Esse sistema de organização da produção, baseado na flexibilidade do trabalho e dos trabalhadores, vai ser imposto a todos os países capitalistas, a partir dos anos 1980 e, para os mais tardios, nos anos 1990 (TAVARES, 2009, p. 14-15).

O toyotismo ganha espaço e apoio dos principais estados capitalistas, ao introduzir políticas neoliberais, desregulamentação, privatizações, além dos ataques aos direitos sociais e trabalhistas da população. Diante disso, a globalização econômica marca esse período, evidenciando contraditoriamente o aumento dos lucros, as desigualdades, especialmente nos países que constituem a periferia do capital. Contrariando a própria lógica, ao disseminar a ideia de que é possível igualar os países. Quando na verdade, intensifica a sujeição dos países em desenvolvimento, pelos países que centralizam e concentram mais capital.

Conforme Santos (2006), a globalização se apresenta como fábula, a realidade permeada de fantasias induz a crença de que igualmente todos têm acesso às informações, mercadorias, padrões de consumo, entre outros. "No debate sobre a globalização não temos encontrado análises que consideram os fragmentos que ele acarreta. Ao contrário, ressaltam-se as suas vantagens aparentes, porém sem configurá-la com maior precisão" (RIBEIRO, 1995, p. 18). Na verdade, ela é perversa para a maior parte da humanidade, a pobreza, o desemprego se

intensificam, ao passo que a educação de qualidade se torna cada vez mais restrita a minoria da população mundial.

Dessa forma, no quadro de reestruturação produtiva, o objetivo do capital é diminuir os custos e maximizar os lucros, e se utiliza, do trabalho terceirizado para isso. Com esse mecanismo, um tênis a exemplo, pode ser produzido de maneira fragmentada em vários países, até chegar nas lojas para o consumo. Capital e Estado, garantem que as leis trabalhistas sejam também flexibilizadas, enfraquecendo os trabalhos com carteira assinada, e contribuindo para que formas de trabalho mais precarizadas apareçam.

O toyotismo adentra o processo produtivo eliminando ou mesclando o modelo fordista. A estrutura trabalhista se torna cada vez mais desregulamentada, flexibilizada de modo a contribuir para que o capital adquira os aparatos necessários a esta fase. Nesse sentido, a tirania taylorista, o controle dos movimentos e ações dos trabalhadores, é substituído pelo trabalho manipulado, uma participação forjada para que as atividades do trabalhador sejam controladas, desde a elaboração a execução.

[...], buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a "gestão participativa", a busca da "qualidade total", são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado (ANTUNES, 2000, p. 23).

Esses novos padrões são formas mais precárias de controle da força de trabalho, ao pensar estratégias que diminuam os erros no processo produtivo, fazendo o trabalhador gerar mais rendimento e qualidade tanto no processo quanto na entrega das mercadorias. Conforme Harvey (1992), esse sistema flexível se caracteriza pelo surgimento de novos mercados, e principalmente, pela inovação tecnológica no processo de produção, nos resultados/mercadoria e organização comercial. Além disso, gera mudanças no desenvolvimento desigual dos espaços geográficos e na distribuição dos empregos que passa a predominar o setor de serviços em segmentos diversos.

Ainda de acordo com Harvey (1992), as condições tecnológicas em que se dão os padrões flexíveis produziram um excedente de força de trabalho, ao mesmo tempo em que as taxas de desemprego estrutural alargaram e as ações sindicais sofreram retrocesso. São nestas circunstâncias, que o capital intensifica a exploração, retira direitos históricos, demite em massa e desarticula os movimentos sindicalistas. A primeira derrota dos grevistas metalúrgicos para a Toyota, no Japão, ainda na década de 50, bem como as desmoralizações das greves que se

sucederam, significaram a criação do sindicalismo de empresa “o sindicato-casa, atado ao ideário e ao universo patronal” (ANTUNES, 2000, p. 32).

Historicamente, o modelo toyotista criou um sindicalismo manipulado, subordinado aos interesses do patrão. Integrou os trabalhadores a um ideário de produção comum, na qual o aumento salarial atrela-se a produtividade. Quanto mais se produz, com qualidade e eficiência maiores as oportunidades do trabalhador dentro das empresas.

Diferentemente do fordismo, a acumulação flexível pensa a produção de mercadorias de maneira diversificada, se produz para atender a demanda de consumo de um mercado que também é variado. O sistema *Kanban*, trabalha com o estoque mínimo suficiente para atender as vendas, seguindo o modelo de funcionamento dos supermercados. Os produtos são repostos à medida que as prateleiras, vitrinas, balcões são esvaziados.

Para o atendimento destas demandas de mercado, a qualidade, custo e o tempo empregado na produção, cria o trabalhador polivalente, aquele que executa várias pequenas funções. Coriat (1994), diz que esse processo gera uma desespecialização do trabalhador qualificado, que inserido em equipes, não pode falhar ao executar suas atividades, pois sua falta de atenção pode comprometer a produtividade coletiva. Desse modo, “kanban, just in time, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, "gerência participativa", sindicalismo de empresa, entre tantos outros elementos, propagam-se intensamente” (ANTUNES, 2000, p. 34).

No tocante a flexibilização, desde a estrutura produtiva, até as relações trabalhistas e de trabalho, torna-se flexíveis. O toyotismo se estrutura por meio de uma quantidade mínima de trabalhadores, de gastos, de tempo de produção e maximiza o trabalhador terceirizado, as horas extras, porque assim retira-se as responsabilidades burocráticas das grandes empresas e transfere para as empresas economicamente menores. Nesse modelo, trabalha-se por muito mais tempo, recebe pouco e os riscos de demissão sem quaisquer justificativas e direitos são maiores.

Segundo Antunes (2000), a reestruturação produtiva gera um estranhamento ao submeter o saber e o fazer dos trabalhadores às necessidades de produtividade, de reprodução do capital, impactando nos currículos educacionais. O processo de produção das mercadorias é estranho ao trabalhador, pois não cabe a ele decidir o que e como produzir para o atendimento do mercado. Além disso, é também alheio a ele, o acesso a tudo que é produzido pela força de trabalho, a mercadoria assume um valor simbólico, irreal, e perde a sua utilidade, tornando-se objeto quase divino, fetichismo da mercadoria.

O que se observa no capitalismo contemporâneo é uma heterogeneidade e complexidade nas relações de trabalho, combinam-se paralelamente, uma desproletarização⁷ e uma subproletarização⁸. Diminui-se os antigos proletários fabris, formados no auge do fordismo/taylorismo, e se intensificam o trabalho informal, temporário, precário, parcial, subcontratado, respectivamente. Nesse mesmo cenário de expansão, contraditoriamente, desemprego estrutural⁹ e novas formas, postos de trabalho surgem. A essa metamorfose, soma-se ainda, a inserção das mulheres no mercado de trabalho.

Desse incremento da força de trabalho, um contingente expressivo é composto por mulheres, o que caracteriza outro traço marcante das transformações em curso no interior da classe trabalhadora. Esta não é "exclusivamente" masculina, mas convive, sim, com um enorme contingente de mulheres, não só em setores como o têxtil, onde tradicionalmente sempre foi expressiva a presença feminina, mas em novos ramos, como a indústria microeletrônica, sem falar do setor de serviços (ANTUNES, 2000, p. 52).

Essa inserção das mulheres no mercado de trabalho, em campos diferentes da indústria acontece ao mesmo tempo em que se intensifica a exploração da força de trabalho feminino em ocupações parciais, atividades domésticas, e também no setor de serviços. As relações capitalistas estabelecem condições de subordinação no que diz respeito ao trabalho, como também justifica e contribui para a manutenção das relações de opressão, desigualdades entre homens e mulheres na sociedade ao estabelecer a divisão sexual do trabalho, o lugar do homem quase sempre ocupando cargos de chefia, e o lugar da mulher ainda enraizado nas atividades do lar.

É possível entender que o capital globalizado e mundializado, se manifesta diferentemente entre as classes sociais e entre os espaços geográficos. Em cada uma das situações particulariza-se e torna-se singular desde os países que acumulam maior capital até os países mais periféricos do sistema, como o Brasil, destaca Antunes (2000). Inegável o caráter destrutivo desse modelo de produção neoliberal e flexível, quanto mais se desenvolvem

⁷ [...], o que caracteriza a proletarização é a perda do controle sobre o trabalho por parte do trabalhador, é a alienação do processo de trabalho, no qual este sujeito passa a desenvolver uma atividade inconsciente e sem autonomia sobre o pensar e o fazer (SILVA, 2012, p. 143-144)

⁸ A subproletarização é um fenômeno ligado à precarização do trabalho, um movimento fenomênico de segunda ordem, resultante da flexibilização da produção e do trabalho, do ajuste do mercado de trabalho e das relações contratuais às demandas de aviltamento do valor da força de trabalho. Sua origem, no entanto, também está na necessidade da produção e acumulação do capital. (SILVA, 2012, p. 145)

⁹ O desemprego tecnológico refere-se a redução do número de trabalhadores decorrente da aplicação da tecnologia tradicional ou das inovações, na medida em que elas representam racionalização dos processos produtivos e aumento da produtividade de trabalho, sem que haja uma necessária contrapartida em termo de incremento na demanda de trabalho (BASTOS, 2011, p. 105).

tecnologicamente as formas de se acumular, mais destrutivo se torna no sentido de desmontar parques industriais inteiros por não suportarem a pressão concorrencial do mercado. Além disso, as relações entre homem e natureza ocorrem de maneira cada vez mais instáveis.

As transformações vividas do final do século XX para o século XXI marcaram não o fim do trabalho, como discute alguns autores. Mas, reafirma a necessidade da classe trabalhadora quanto instrumento no processo de acumulação do capital. A classe dos que vivem do trabalho se fragmentou, se faz heterogênea e complexa “dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, [...]” (ANTUNES, 2000, p. 169). Crescentemente estranhos não só em relação ao resultado de sua produção, mas ao seu tempo “livre”.

Dessa forma, o que se configura é a necessidade de pensar uma alternativa para além do capital, ou pelo menos buscar estratégias que limitam esse estranhamento, que tornam os momentos fora do trabalho, livres das determinações capitalistas. É perceptível que os caminhos para tal empreitada, são mais distantes quando se tem uma classe trabalhadora desarticulada e pouco ou nada representada sindicalmente.

2.2 O trabalho feminino: divisão sexual e social

As mudanças no mundo do trabalho se manifestaram nos espaços produtivos, e se estenderam para múltiplas esferas da sociedade, afetando as relações dentro e fora do trabalho, evidenciando e reforçando o processo de acumulação do capital. Este movimento contraditório, exige uma força de trabalho qualificada e desqualificada, fragmentada e heterogênea, na qual a mulher passa a desempenhar socialmente papéis que ultrapassam os limites do lar.

A inserção feminina no mercado de trabalho se intensificou a partir da década de 70 não por acaso, mas viabilizada pelo acesso à educação e conseqüentemente, surgimento de novas oportunidades de trabalho. O modelo flexível de organização produtiva, combina atividades formais e informais, sendo esta última caracterizada pelo trabalho em domicílio, atividades que antes se encontravam nos guetos das ocupações, hoje são essenciais no processo de reestruturação da produção.

Nesse cenário, a figura feminina representa a principal força de trabalho a adentrar espaços pouco expressivos na estrutura produtiva e econômica, em ocupações precárias, com baixos salários, em atividades domésticas ou agrícolas. Embora, tenha havido um aumento no

acesso à educação, inserção em trabalhos formais e de prestígio, a divisão sexual do trabalho ainda reflete nas desvantagens entre mulheres e homens (NEVES, 2013).

A sociedade estruturada no sistema patriarcal, ainda mantém relações familiares em que cabe à mulher a responsabilidade dos afazeres domésticos, cuidados com os filhos e o casamento. Para Bruschini (2000) essa organização coloca a mulher em situação desfavorável no mercado de trabalho, em relação aos homens. Os papéis definidos a ser desempenhado pelo masculino e feminino na sociedade, se manifestam diferentemente e de forma hierarquizada. Esse fato, demonstra que o trabalho doméstico e reprodução atribuídos a figura feminina são responsáveis pela desigualdade entre mulheres e homens no mercado de trabalho [...] a análise de relações de gênero permitiu compreender as relações hierárquicas de poder que se estabelecem na sociedade entre homens e mulheres, tornando visíveis as desigualdades e as discriminações do trabalho feminino (NEVES, 2013, p. 413).

As disparidades que atingem as mulheres não as atingem da mesma forma, o que justifica a premissa de que o gênero não determina de maneira independente as diferenças de papéis na sociedade, mas se configura em uma relação conjunta entre questões raciais e classes sociais. De acordo com Biroli (2016), ao longo do tempo a combinação entre esses elementos retira das mulheres, simplesmente por serem mulheres, a oportunidade de ocuparem espaços de poder, de tomada de decisão em aspectos que as atingem diretamente, no acesso aos recursos e a própria cidadania.

A exploração do trabalho feminino sustentou e sustenta o sistema patriarcal, separando o trabalho remunerado do não remunerado. A exemplo desse último, as atividades familiares exercidas pelas mulheres no casamento, proporcionaram aos homens dedicação exclusiva às atividades remuneradas. Historicamente, a configuração da estrutura capitalista alterou essa dinâmica, na qual as ocupações domésticas e de zelo com os filhos consideradas não produtivas, foram apropriadas pelo capital, tornando-se fora de casa a ter valor econômico.

Há, de fato, um tipo de exploração que se efetiva porque o trabalho doméstico é realizado pelas mulheres – mas isso não significa que seja realizado nas mesmas condições por mulheres brancas e negras, pelas mais ricas e pelas mais pobres. Ao mesmo tempo, o acesso ao mercado de trabalho também se dá de forma distinta, segundo raça e posição de classe das mulheres. Se levamos em consideração esses dois fatos conjuntamente, a conexão entre divisão sexual do trabalho não remunerado e do trabalho remunerado organiza as vidas das mulheres, mas o faz de maneiras distintas e as afeta de forma e em graus desiguais (BIROLI, 2016, p. 732).

As diferenças no acesso ao mercado de trabalho não se dão apenas entre mulheres e homens, mas acontece de formas distintas entre os grupos de mulheres a depender da raça e da

classe que ocupam. Além disso, o desenvolvimento das atividades não remuneradas ocorre desigualmente, assim como a situação civil (casada, divorciada) são responsáveis pela vulnerabilidade feminina. Apesar, da constituição familiar e seus papéis passarem por alterações nos últimos anos, a subordinação e dependência das mulheres em relação aos homens ainda são determinadas biologicamente ou racialmente. Naturalizadas, e disseminadas como se não houvesse outras escolhas, quanto mais envolvidas com as atividades domésticas menos condições possuem de se envolver e ocuparem espaços públicos.

Nesse contexto, as mulheres, especialmente as que possuem menores níveis de escolaridade, são absorvidas pelo capital em trabalhos pouco significativos, ao passo que para os homens estão reservados os cargos com maior movimentação de capital. Segundo Antunes e Alves (2004), essa nítida divisão sexual do trabalho, ainda é acompanhada por questões salariais, direitos sociais e trabalhistas. Embora, o aumento do trabalho feminino constitua avanços, expressa também a face patriarcal do capitalismo, que sustenta e naturaliza as desigualdades entre homens e mulheres.

Na perspectiva capitalista, a educação dos trabalhadores e trabalhadoras se concentra no conhecimento mínimo que demanda sua atividade de produção. Mas não é esta, a concepção de educação que necessita o/a trabalhador/a, pois sabe da importância de sua prática e conhece suas limitações. Arroyo (1986) considera que a burguesia tem nas relações sociais e no processo produtivo, o *locus* da educação. E sabe que para os/as trabalhadores/as, constitui-se o mesmo, e por isso, é controlada e negada recorrentemente.

Nesse sentido, Souza-Lobo (1991) considera que do final do século XIX a início do século XX, houveram significativas alterações nas relações de escolarização das mulheres e inserção no mercado de trabalho, principalmente, na indústria têxtil. O autor destaca ainda, que estas mudanças se deram de maneiras diferentes para as mulheres do campo e da cidade, assim como também, para as mulheres das distintas classes sociais.

[...], se estamos assistindo a um aumento da escolarização, da participação político-institucional e da contribuição das mulheres no mundo do trabalho, por outro, presenciamos o acesso extremamente seletivo nas tomadas de decisão e nos espaços de gestão da coletividade (parlamentos, conselhos municipais, partidos políticos, sindicatos, etc.) e da gestão do trabalho (cargos de chefia, gerências, etc.). Por exemplo, as mulheres das camadas populares, organizadas sob diversas formas, lutam por melhores condições de vida, lideram mobilizações populares e fazem a interlocução com o Estado e o empresariado (inclusive pela sua entrada maciça na estrutura de emprego), mas nem por isso têm assumido cargos de destaque, em suas respectivas organizações, proporcionalmente a sua participação nos processos reivindicatórios (ALVES, 2006, p. 41).

A divisão do trabalho, desse modo, segue a mesma classificação biológica ou social entre os sexos, as mulheres, mais sensíveis e dóceis, continuam a desenvolver as atividades específicas: costura, trabalho doméstico, entre outros. Enquanto, os homens considerados racionais, seguem ocupando os cargos de destaque, de chefia e tomada de decisões. Segundo Alves (2006), atualmente, o trabalho doméstico é o destino da maioria das mulheres das camadas populares, negras e com baixa escolaridade. Em relação a este último aspecto, essas trabalhadoras vêm tendo problemas com o desenvolvimento tecnológico dos aparelhos domésticos, o que exige escolarização cada vez maior.

Porém, Bruno (1996) destaca que esse processo acontece de maneira seletiva, não há uma preocupação com a formação daqueles homens e mulheres que tiveram de abrir mão da escola, e como argumenta Costa (2010) e retornam agora pelo mesmo motivo: o trabalho; a formação acontece para quem já possui conhecimento básico, capacidades já adquiridas. Esse mecanismo coloca as alunas trabalhadoras na periferia do mercado de trabalho, privadas de direitos básicos como licença por doença ou maternidade.

Assim, as mulheres que se encontram no conjunto das trabalhadoras, inseridas no mercado de trabalho remunerado, permanecem nos conhecidos 'guetos', que se caracterizam pelo exercício de funções advindas da antiga divisão sexual do trabalho, que se organizaram em profissões no mercado de trabalho e se caracterizam por serem setor mais desprotegido quanto às leis trabalhistas (AFONSO, 2005, p. 143).

As longas jornadas de trabalho, os salários baixos e a posse reduzida de carteira assinada, enquadra estas trabalhadoras na informalidade. O que possibilita destacar, que a inserção das mulheres no mercado de trabalho formal, está atrelada aos níveis mais altos de escolarização e condições socioeconômicas. Desse modo, ao ingressarem na escola, e especificamente na EJA, essas mulheres buscam além da conclusão do ensino escolar, a possibilidade de continuarem a construir suas próprias histórias, e é nesse sentido, que o processo educativo na EJA, deve estar pautado nas vivências e experiências das trabalhadoras.

A EJA se constitui dessa forma, não apenas como uma modalidade da educação, mas como uma ação política, no sentido de inserir homens e mulheres em situação de exclusão e exploração. Em relação a figura feminina, essa inserção tem papel libertador na tentativa de romper a dependência econômica, moral, afetiva – condicionada e naturalizada pelo sistema patriarcal – e busca uma igualdade de direitos socioeconômicos e políticos. A Educação de Jovens e Adultos é um instrumento de reivindicação de acesso à educação, negada por tempos, e luta por justiça e inclusão social.

2.3 Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos sujeitos de direitos

O que essa literatura sobre os passageiros da noite nos alerta é que a cidade é revelada por outras presenças; que reconhecer a cidade, o campo ou os espaços revelados-vividos pelos próprios adolescentes, jovens e trabalhadores em deslocamento pode e deve ser um material riquíssimo para estudar a cidade, o campo, o espaço aprendido por seus próprios deslocamentos, por seus olhares-vivências. Um olhar riquíssimo para conhecer esses adolescentes, jovens, adultos e seus tenso percursos de humanização. Suas histórias como trabalhadores e como alunos entrelaçam-se como seus deslocamentos. Matéria-prima carregada de significados, de olhares, interpretações. Perguntas que esperam ser entendidas nos currículos de sua formação e da formação docente (ARROYO, 2017, p. 23).

As alunas e alunos da EJA tem em suas trajetórias, algo que é comum, muitos são passageiros da noite, e também do amanhecer. Suas histórias como trabalhadoras e trabalhadores se confundem e se entrelaçam em seus deslocamentos de casa para o trabalho, do trabalho para a EJA, e desta, de volta à suas casas. Ao mesmo tempo, são histórias que se diferem umas das outras, uma vez que por seus olhares-vivências concebem a cidade, o campo, os espaços que vivem distintamente, e isso nos permite pensar a EJA enquanto modalidade cercada de histórias e significados, matéria-prima primordial para se trabalhar as diferentes experiências escolares.

“Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos sujeitos de direitos” intitula a seção III da dissertação, e se apresenta na perspectiva de que desde as primeiras tentativas de organização da educação de jovens e adultos, foram marcadas por processos controversos, assim como são as relações estabelecidas pela sociedade capitalista. Desse modo, a EJA combinou e ainda combina a oferta de cursos aligeirados, destinados aos sujeitos mais vulneráveis da sociedade.

Levando isso em consideração, a EJA se constitui não apenas como modalidade de educação, mas como um processo político, já que insere homens e mulheres que na labuta diária convive em situações de exclusão e exploração. No caso das mulheres, a Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade de romper os ciclos de dependência econômica, moral, afetiva, naturalizados pelo patriarcalismo. A Educação de Jovens e Adultos é um instrumento de reinvidicação, reparação do acesso à educação, negada por tempos, luta por justiça e inclusão social.

A Constituição Federal (1988) em seu artigo 205, prevê que a educação é direito de todos. No artigo 208, ainda garante o ensino fundamental a todos que não tiveram acesso em idade própria. Por muitos anos, isso significou que o direito a educação se limitava entre os alunos dos 7 (sete) aos 14 anos (quatorze). Desse modo, a EJA estava relacionada ao período

de reparação das aprendizagens, aos analfabetos, sem escolarização, assim como àqueles em processos escolares truncados, como ressalta Arroyo (2017).

A dificuldade em associar a Educação de Jovens e Adultos aos direitos humanos, e à educação, se estabelece “Ainda na cultura política e até pedagógica, segregadoras da educação escolar, o letramento é *précondição* para a humanidade e a cidadania: educação *para* a cidadania, educação *para* a humanização” (ARROYO, 2017, p. 107). A condição de não cumprir esse trajeto, caracteriza esses sujeitos como não cidadãos, sem direito a ter direitos.

A educação de jovens e adultos desde seu primórdio, foi marcada por processos antagônicos, levando em consideração a estrutura da sociedade capitalista. Di Pierro (2005) destaca que a EJA combinou e combina períodos de ofertas aligeiradas, de cursos de curta duração, em uma perspectiva emergencial destinados aos sujeitos mais vitimados da sociedade. Dessa forma, os avanços e recuos integram as tentativas e programas voltados a educação de adolescentes, jovens e adultos seguindo as transformações do modelo de acumulação do capital, dual tanto quanto sua estrutura.

Entre os vários momentos da história do Brasil, a oferta mínima de educação a todos foi garantida tomando por base o contexto social, político e econômico de cada período. Mas, isso era feito sem que as ideologias fossem contestadas, a exploração e controle sobre a classe trabalhadora se desmembrassem. Segundo Almeida e Corso (2015) nada poderia colocar em risco os interesses e poder da classe dominante.

As iniciativas do Estado e, principalmente, das instituições privadas centravam-se no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Poucos programas estavam voltados para a educação das pessoas jovens e adultas partindo das condições de vida e existência em que se encontravam. “O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1287). Nessa compreensão, ensinar para essas pessoas também seria um processo fácil, o que não precisaria de um docente preparado para atender as especificidades do público, tão pouco a remuneração deveria ser proporcional a de um profissional qualificado.

O que se pode observar é uma repetição da descontinuidade da oferta de cursos voltados para uma população segregada nos mais diversos âmbitos. A falta de compromisso, de políticas efetivas, de um currículo que relaciona conhecimento científico e o real vivido pelos discentes, assim como a escassez de metodologias e materiais específicos para a modalidade e para os

educandos, faz da EJA um espaço de negação de direitos como enfatiza Almeida e Corso (2015). Direito de apropriar-se das tecnologias e das novas formas de trabalho.

Com a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera o artigo 37 da LDB, a Educação de Jovens e Adultos "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida". Nessa perspectiva, é possível pensar um currículo que reconheça a diversidade de conhecimentos, levando em consideração as complexas vivências e experiências dos seus sujeitos? Diante de um cotidiano marcado por idas e vindas, terão esses sujeitos possibilidade de continuar os estudos ao longo da vida?

Desde crianças, os adolescentes, jovens e adultos integram os mesmos coletivos sociais, étnicos, de gênero, de trabalhos informais, pobres, desempregados. Historicamente, convivem com a negação de direitos. Arroyo (2017) esclarece que as histórias desses sujeitos representam a identidade de grupos, não se tratam de biografias individuais, isoladas. Pelo contrário, são identidades coletivas de segregação, de marginalização, de direitos negados.

No Brasil, a escola funciona como uma espécie de "peneira", selecionando os melhores ou piores alunos, melhores ou piores turmas, em um movimento que privilegia os discentes das classes dominantes. Aos demais, quando conseguem permanecer na escola, isso acontece de maneira superficial, tendo que se dividir em inúmeros papéis. Conforme Cunha, Farias e Francisco (2018) muitos adolescentes e jovens tem o trabalho como prioridade, já que têm a necessidade de ajudar na complementação da renda familiar. A desigualdade é determinante para a exclusão de alunas e alunos do sistema educacional, levando à evasão escolar.

Segundo a Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas (GESTA, 2017) à evasão ocorre em diferentes casos: a pobreza, violência, a necessidade de adentrar o mercado de trabalho, o crime, a gravidez e a maternidade, assim como também os transtornos de aprendizagem, a falta de sentido no que diz respeito as atividades escolares, as questões emocionais e a má qualidade na oferta da educação. Esses fatores, colocam sobre a escola e a EJA a responsabilidade de serem espaços multiculturais onde se falam diferentes linguagens, onde é possível valores e estilos distintos.

É preciso reconhecer que sanar a desigualdade educacional não constitui a "salvação" de todos os problemas sociais. Desde a colonização, a desigualdade se estabelece de maneira radical ao subjugar os povos nativos – indígenas – e posteriormente, os negros, escravizados, como não humanos, sem culturas, sem valores. Segundo Arroyo (2018) a desigualdade de

humanidade é brutal, porque o colonizador a partir de um padrão de humano, racional, civilizado, declara outros povos como primitivos, incultos, irracionais.

Essa desigualdade radical determinou e ainda determina os discursos proferidos sobre os indígenas, negros/as, quilombolas, pobres, trabalhadores/as, mulheres. A desigualdade social e educacional perpassa pela desigualdade de humanidade que ao longo do processo histórico tem sido radicalizada pelos padrões capitalistas. Desse modo, “A lenta e tensa articulação entre igualdade educacional e social em nossa história não será compreensível nem realizável sem um *estatuto de humanidade igualitário*, por que lutam os grupos segregados ainda como não humanos” (ARROYO, 2018, p. 1103).

Quijano (2009) esclarece que no processo de colonização das Américas foi estabelecido um modelo de classificação social e étnica para toda a população. A cultura europeia tida como única fonte de inspiração para os povos não civilizados, representou a expansão dos paradigmas capitalistas e com eles a expressão da superioridade-inferioridade humana. Nessa expressão, se encontra a origem das desigualdades sociais e educacionais que vitimizam adolescentes, jovens e adultos.

Culpabilizar esses sujeitos pelos “fracassos” em suas trajetórias, por sua condição de desigual na sociedade, é desumano. É afirmar e reafirmar uma inocência inexistente, mas que persiste, e está na estrutura social, política e pedagógica. Declarar esses sujeitos autorresponsáveis pela situação de desigualdade em que se encontram é penalizá-los mais uma vez.

Falta reconstruir a história de nosso pensamento social, político e pedagógico como reforçador desse culpabilizar os feitos tão desiguais pelas desigualdades que padecem na medida em que os segrega como autorresponsáveis, porque iletrados, sem escolarização, sem saberes, sem valores. Sem humanidade (ARROYO, 2018, p. 1106-1107).

Como ainda destaca o autor, essa culpabilização se estende ao longo do tempo, e é depositada nas reprovações escolares, no extermínio de adolescentes, jovens e adultos, na falta de trabalho ou nos trabalhos informais, na renda, moradia, saúde. Na luta dos coletivos segregados historicamente, não esperam ser merecedores de aprovação, mas que sejam reconhecidos como cidadãos de direitos, “[...], membros iguais em uma sociedade de iguais. Lutam por escola, saberes, culturas porque sabendo-se cidadãos por direito resistem a serem segregados como desiguais em humanidade” (ARROYO, 2018, p. 1108).

Freire (1987) olhava esses sujeitos como oprimidos e propõem em sua pedagogia recuperar sua humanidade, roubada nas situações de opressão desde a colonização, na república

e que perdura nos dias atuais. Esse olhar diferente para os sujeitos que chegam à escola e a EJA, vai de encontro as políticas educativas, aos documentos oficiais, porque entende os adolescentes, jovens e adultos em uma relação de oprimido-opressor, relação que retira desses sujeitos a humanidade, a existência justa. Esse outro olhar, entende essas alunas e alunos como construtores de valores, conhecimentos, culturas, e, portanto, como identidades coletivas.

Desde a redemocratização do Brasil, o que se vê na educação e no ensino é a implantação de políticas públicas um tanto, vagas. Acreditava-se que as Políticas baseadas no aumento do repasse de insumos contribuiriam na resolução dos problemas relacionados a efetiva aprendizagem dos discentes “(por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, e, recentemente, a implantação do *Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*)” conforme Libâneo (2012, p. 16).

Mas, o que existe na verdade é uma crise do papel e da função da escola, indicando uma posição dual nas atividades desempenhadas na sociedade. Primeiro, uma tendência embasada no conhecimento, nas aprendizagens, destinada aos ricos. E, uma outra linha respaldada no acolhimento e integração social, voltada aos pobres.

Libâneo (2012) salienta que essa escola para o acolhimento social se originou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, além de outros documentos formulados e patrocinados pelo Banco Mundial. A declaração se baseia na ideia de que a escola tradicional é limitante, diante do contexto em que vivemos. Assim, a proposta entende a escola como espaço onde as diferenças particulares devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem, as avaliações seguem o ritmo de aprendizagem dos alunos, local em que as diferentes culturas e classes pudessem conviver.

Nos tópicos seguintes da Declaração, são definidas estratégias bastante aceitáveis na direção de uma educação para todos: a) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos; b) universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; c) concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; d) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; e) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; f) fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, órgãos educacionais e demais órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias) (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Torres (2001, p. 29 apud LIBÂNEO, 2012, p. 18) diante de suas análises, considera que a Declaração original sofreu um encolhimento, e que em cada país foi formulada e passou a compor as políticas educacionais. Aparentemente, as ideias da Declaração possuem intenções

democráticas de educação, porém é preciso ser avaliadas diante do contexto neoliberal, e, portanto, de cunho economicista.

A proposta do Banco Mundial é transformar as escolas dos países em desenvolvimento, em espaços na qual as aprendizagens mínimas serão o foco. O acolhimento e a convivência social integram as abordagens da escola, e desse modo, são superiores ao objetivo de aprendizagem. A escola, serve ao propósito de reestruturação da economia capitalista, de modo a formar mão-de-obra barata, que desenvolva as habilidades necessárias para o trabalho, sem ser indispensável questionar ou pensar além do que serve a sua sobrevivência como retrata Nóvoa (2009). Enquanto, os professores seguirão as normatizações, os manuais que contém as competências e habilidades que cabem a cada componente da grade curricular.

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Para Adorno (1995), o que a escola e a educação oferecem aos sujeitos é um adaptar-se à realidade, ao que está posto. Porém, ele afirma que pode ser muito mais que isso, ao permitir que os sujeitos façam uma reflexão a respeito do processo de adaptação. Como ela se dá? Em quais circunstâncias ela acontece? “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [...], pessoas bem ajustadas [...],” (ADORNO, 1995, p. 143).

Na perspectiva de uma educação libertadora, da infância a vida adulta, os discentes precisam saber os significados de suas trajetórias, de suas lutas políticas, sociais e também pedagógicas. O papel da educação é justamente oferecer condições para que essas alunas e alunos saibam de si e de seus coletivos, de suas identidades, condições e sobrevivências. A EJA, é o espaço na qual esses elementos se fazem presente, misturam-se e se encontram. Nesse sentido, a emancipação desses sujeitos, não acontece de maneira isolada, mas em grupo.

Essa compreensão de escola e educação estão longe de ser o propósito das políticas educacionais, atualmente. Souza, Gonçalves e Cunha Júnior (2013) consideram que as ideias neoliberais estão presentes nas políticas educativas e nas escolas controlando as atividades pedagógicas, os conteúdos e metodologias necessárias a construção de habilidades que atendam

o mercado de trabalho. A formação dos sujeitos competitivos, não reflexivos, pouco atuantes na sociedade, contribuem para a perpetuação da cultura neoliberal.

Não é estranho que diante de um complexo e contraditório processo de escolarização, marcado por negação de direitos, os estudantes da EJA adentrem os espaços escolares munidos de dúvidas sobre seu futuro, tomados por questionamentos, medo, e também por esperança de uma vida mais digna, de um olhar sobre si e os lugares em que vivem, de forma mais humana.

Os discentes da EJA, são os passageiros de diferentes percursos sociais, são os passageiros da noite, mas também são os passageiros do amanhecer. Respectivamente, no fim da tarde, jovens, adolescentes e adultos cruzam as cidades a pé ou nos ônibus a fim de chegar às escolas, e mais precisamente, a EJA. No início da manhã, esses mesmos passageiros saem cedo de seus bairros distantes para os distintos trabalhos nas zonas mais caras da cidade. São anos, nesses trajetos de casa para o trabalho, do trabalho para a EJA, que permite reconhecer os percursos dos adolescentes, jovens e adultos enquanto experiência social. Nesse sentido, Arroyo (2017) considera:

O que essa literatura sobre os passageiros da noite nos alerta é que a cidade é revelada por outras presenças; que reconhecer [...] os espaços revelados-vividos pelos próprios adolescentes, jovens e trabalhadores em deslocamento pode e deve ser um material riquíssimo para estudar a cidade, o campo, o espaço aprendido por seus próprios deslocamentos, por seus olhares-vivências. Um olhar riquíssimo para conhecer esses adolescentes, jovens, adultos e seus tenso percursos de humanização. Suas histórias como trabalhadores e como alunos entrelaçam-se com seus deslocamentos. Matéria-prima carregada de significados, de olhares, interpretações. Perguntas que esperam ser entendidas nos currículos de sua formação e da formação docente (p. 23).

Esses sujeitos são passageiros de diferentes espaços-tempo. Mulheres e homens da periferia, trabalhadores, pobres, às margens do trabalho, da saúde, renda, às margens da sociedade. São pessoas que desde a infância se encontram segregadas, que esperam nas filas dos ônibus ou deslocam a pé do trabalho para a EJA, e depois para as periferias, para o campo, para as vilas. Nessas filas de espera, coexistem lutas, resistência, identidades coletivas, sociais, de classe, gênero, étnicos (ARROYO, 2017).

Cotidianamente, vivem a experiência da segregação, da negação, inclusive ao trabalho. Os discentes da EJA são trabalhadores e trabalhadoras, suas experiências devem servir como base para as abordagens escolares. O direito à educação desses sujeitos passa por considerar as atividades formais e informais que desenvolvem, as dificuldades em conciliar o emprego com os estudos, além de se entenderem como vítimas de uma estrutura social, política, econômica, mas também pedagógica.

Conforme Arroyo (2017) o acesso ao conhecimento reproduz as relações de classe da sociedade. O retorno dos sujeitos a escola e a EJA é mais uma oportunidade para que esses homens e mulheres se reconheçam como produtores de conhecimento e cultura, portanto, o acesso a esses elementos é um direito. A experiência social, é produtora de conhecimento, e o trabalho é uma experiência social formativa.

A interrupção do processo de escolarização não significa que as aprendizagens também foram interrompidas. Pelo contrário, os itinerários vivenciados por esses sujeitos, as idas e vindas, os trabalhos que desenvolvem é matéria-prima para um novo saber, que pensa, reflete e age sobre o real-vivido para transformá-lo.

PARTE III**“EU TENHO AQUELA VONTADE DE MOSTRAR PARA MINHA MÃE, PARA AS PESSOAS QUE NÃO ACREDITARAM, QUE EU IA CONSEGUIR”**

Se não fosse a EJA, nessa pandemia toda, eu acho que eu não estaria mais estudando que, vamos supor, avançou um “nível” para a gente, avançou um nível para muitas pessoas da escola, para mim mesmo, principalmente. Eu fiquei 3 anos, como eu te disse, na oitava série porque eu queria desistir. E 2 anos no 2º ano, aí do ano passado para esse ano, em 2019, eu não estudei. Não corri atrás nem nada, de jeito nenhum. Aí, quando foi em 2020 que eu vi que a pandemia estava pegando muito nesse negócio de escola, aí eu quis estudar e também os professores correu atrás dos alunos e tudo mais. Mas em 2019, eu desistir literalmente da escola, que foi o segundo ano. (JARID ARRAES, 2021)

As falas que intitulam e introduzem a parte III da dissertação, são de alunas da EJA, ao serem questionadas sobre o término do Ensino Médio e a importância da modalidade de ensino de Jovens e Adultos. Comunicam por meio de suas histórias de vida e processo de escolarização que elementos históricos, políticos, sociais, assim como o fator econômico interferem e determinam a trajetória de vida e escolarização de muitas mulheres.

A citação que introduz esse ponto, trata-se da fala da aluna Jarid Arraes (2021) e aborda os efeitos da pandemia na educação, que culminou no decreto Nº 19529/2020, estabelecendo a suspensão das aulas na rede pública e particular de educação. A partir de então, o cenário educacional teve que ser ressignificado, sendo os alunos(as) inseridos(as) em uma realidade nunca vivenciada pela sociedade contemporânea, a ruptura do sistema educacional presencial e o processo que perdurou desde a suspensão e paralisação das aulas até a sua reestruturação de maneira remota, reverberou na soma dos desafios formativos e a relação proximal do aluno e a escola, a sobrecarga de trabalho dos professores e professoras, a evasão escolar, acentuando a desigualdade socioeconômica, educacional e o acesso as tecnologias digitais.

Nesse aspecto, é necessário compreender que a educação, tem em sua centralidade mediadora o indispensável trabalho dos/das professores/professoras. A identidade e o fazer docente requer além do preparo formativo, pedagógico e metodológico, uma desenvoltura e postura profissional pautada tanto na mediação sistêmica, quanto na interação harmônica com os alunos, na construção do conhecimento e do processo formativo. Libâneo (1998) ressalta que a figura do educador é a de mediar a aproximação do discente com os conteúdos inerentes a sua disciplina, desde que considere os conhecimentos, capacidade cognitiva, vivências e experiências prévias dos alunos e alunas, estimulando e potencializando tais conhecimentos.

O perfil das/dos estudantes da EJA é diversificado e constitui-se por um grupo de pessoas que chegam à escola com valores e crenças definidas. Segundo Ferreira (2017) para retornar à escola e prosseguir os estudos, estas/es alunas/os enfrentam adversidades que “envolve as famílias, os padrões, as condições de acesso e a distância entre casa e escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências” (p. 10 -11).

Por esses motivos, há uma abissal diferença entre as estudantes que precisam trabalhar, que possui várias responsabilidades cotidianas e as alunas que se dedicam apenas aos estudos. Dividir o tempo entre a realização das atividades diurnas e a EJA no noturno, requer um olhar diferenciado sobre essas alunas, metodologias que se adequam a complexidade de suas trajetórias, algo que se tornou mais significativo no período pandêmico.

Assim, a importância da EJA se estabelece enquanto modalidade de ensino, oportunidade para adolescentes, jovens e adultos que por inúmeros motivos não tiveram acesso ou não concluíram os percursos da escolarização. Nas complexas e heterogêneas tentativas de organização da educação para esses sujeitos, a EJA significa o processo pelo qual as condições de sobrevivência e qualificação poderão ser possíveis, um viver mais digno e justo. Querem continuar pelos caminhos da vida sabendo-se de seus direitos, mas acima de tudo sabendo-se produtores de conhecimentos.

3.1 “Meu sonho é me formar e fazer um curso de administração, só que eu já estou muito atrasada.”

Essa seção, é intitulada com a fala de uma das trabalhadoras da EJA e demonstra seu desejo em continuar os estudos, mas considera-se atrasada, um sentimento muito comum entre os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos. Apresentamos nessa parte, a trajetória da escolarização de quatro alunas trabalhadoras da EJA do Instituto de Educação Anísio Teixeira em Caetité – Bahia. Para as alunas, foram atribuídos nomes fictícios com base em autoras da literatura de cordel, já, que o produto educacional escolhido a fim de dar visibilidade as experiências e perspectivas de vida e trabalho dessas mulheres, foi o cordel.

Dessa forma, a cordelista contemporânea Jarid Arraes, natural de Juazeiro do Norte; Paola Tôres, a primeira mulher a ocupar o posto de Presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, em 32 anos de história da Academia. Além da cordelista, escritora, pedagoga, poeta e radialista sergipana, Izabel Nascimento e a fundadora do coletivo e selo

editorial Cordel de Mulher, Julie Oliveira, serão os nomes atribuídos as alunas do 3º ano do Ensino Médio da EJA, entrevistadas durante o período de produção dos dados, conforme demonstra o quadro.

Quadro 01 – Ordem de realização das entrevistas e os nomes fictícios atribuídos às alunas da EJA

Ordem das entrevistadas	Nomes das cordelistas atribuídos as entrevistadas	Idade das alunas
Entrevista 01	Jarid Arraes	23 anos
Entrevista 02	Paola Tôrres	28 anos
Entrevista 03	Izabel Nascimento	23 anos
Entrevista 04	Julie Oliveira	34 anos

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora a partir das entrevistas, 2021.

Diante desse quadro, é possível traçar alguns pontos em relação ao processo de escolarização das alunas da EJA. No que diz respeito ao início dos estudos Jarid Arraes leva em consideração sua infância, a entrada na creche com um ou dois anos de idade, e posteriormente, a inserção na 1ª série, correspondente ao 1º ano do ensino fundamental I ou anos iniciais, conforme a LDB (1996).

Ainda nesta seção, Paola Tôrres considera o ano em que retorna à escola em 2017, no Grupo Escolar Manoel Lopes Teixeira, escola Pública Municipal localizada no Bairro Ovídeo Teixeira, em Caetité-Bahia, que oferece a etapa básica da educação com o Ensino Fundamental anos finais (6º a 9º ano) e também a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º a 9º ano).

Posteriormente, para dar continuidade aos estudos e, conseqüentemente, concluir a educação básica, Paola ingressou no Instituto de Educação Anísio Teixeira – IEAT, escola Pública Estadual localizada no Centro da Cidade de Caetité, que oferece as etapas do Ensino Fundamental e Médio nas modalidades de ensino regular e EJA, conforme o Censo Escolar, INEP (2020).

Ainda no que tange o início dos estudos, Izabel Nascimento assim como Jarid Arraes leva em consideração sua infância. Relatando as dificuldades para estudar, para chegar até a escola, a mudança constante de uma instituição para outra, os problemas com transporte, além

das demandas que surgiam dentro da família e em decorrência das próprias condições de sobrevivência. Tais situações, são abordadas em sua fala:

Eu comecei a estudar eu tinha 7 anos, só que eu passei por várias escolas, porque eu comecei a estudar na comunidade em que eu moro, só que aí teve aquele período em que as escolas mudaram para aqueles lugares, tipo as vilas, não ficou mais nas zonas rurais, lá mesmo. Aí, meu pai não queria deixar a gente ir de ônibus e tudo, que era perigoso. Aí, transferiu a gente para outra escola que era do outro município, que já era no município de Ibiassucê, mas era perto. Eu levantava cedo, quando a gente estudava de manhã e isso aí eu estudei uns dois anos. A gente levantava cedo para ir para a escola. Era um sofrimento, tinha que passar no meio de capim e quando era período chuvoso ficava tudo molhado e a gente chegava na escola com os pés cheios de barro. E a gente não era incluso com todo mundo, sempre fui uma pessoa que as pessoas sempre “desencluiam”, por que a classe da gente não era como a dos outros, porque o pai da gente não podia dar as mordomias que os colegas da gente tinham (IZABEL NASCIMENTO, 2021).

O relato demonstra que a realidade educacional do homem e da mulher do campo é marcada por várias problemáticas, desde sua concepção teórico-pedagógica, atreladas ao desafio e formulação de metodologias que se aproximam das demandas, do contexto das comunidades rurais. As lacunas na organização estrutural e no investimento das instituições de ensino das comunidades rurais mais isoladas, também é um desafio determinante principalmente para os alunos e alunas, que estão à mercê da carência dessas estruturas.

A trajetória da educação no campo está atrelada à negligência das gestões governamentais, da cultura e estrutura agrária do país. Sua categorização e conceito reformulados em prol de uma educação justa e igualitária, ainda se encontra em elaboração e reestruturação em termos legais e constitucionais, a fim de alcançarem um respaldo de investimento das políticas públicas. A educação do campo, ganha uma atenção mais centrada, a partir da implementação da LDB 9.394/96, formulando em seu artigo 28 importantes apontamentos para reestruturação da educação do campo, tais como:

Art. 28. [...]

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.16).

Essas adequações somadas a outros investimentos incluindo o papel do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que em seu Decreto nº 7352/2010, mais especificamente em seu artigoº 1º, discorre sobre o objetivo da Política Nacional de

Educação do Campo, para ampliação da formação básica, qualificação e educação superior destinada ao homem e a mulher do campo.

Tais iniciativas trouxeram significativos avanços educacionais. Contudo, algumas lacunas ainda são significativas, ora motivadas pela lógica de mercado e pela influência massiva do agronegócio que deixa a educação e tantos outros direitos dos cidadãos e cidadãs menos favorecidas à margem dos investimentos e assistência mínimas. Ora, pela influência histórico cultural da família patriarcal, que em muito limita o acesso à educação restringindo principalmente a mulher dos seus direitos educacionais e sociais.

Ainda nesse aspecto, Julie Oliveira ao ser questionada sobre o início dos estudos esclarece que começou em 2017, já havia estudado antes, mas o companheiro não permitia que fosse adiante. Declarou, que até sofria violência física para que não frequentasse a instituição escolar. Então, o retorno à escola em 2017, é em decorrência do término do relacionamento, o que leva a considerarmos que a violência doméstica, moral, psicológica ou física, são motivos que levam as estudantes a desistirem.

A violência doméstica tem seus efeitos em praticamente todo comportamento da mulher, seus reflexos negativos vão além das aparentes marcas físicas e opressão nos limites do lar, se estendendo para uma visão deturpada e fragilizada sobre sua própria identidade, influenciando na sua autoestima e moral.

Como ressalta Gomes (2012) a violência doméstica que na grande maioria tem como vítima as mulheres, provocam efeitos significativos tais como desenvolvimento de depressão, sentimento de culpa, sensação de incapacidade, essas consequências de acordo com Gonçalves (2013) se somam a outras problemáticas que se materializam no medo e receio de enfrentar o divórcio, aliados aos problemas financeiros, a ausência de trabalho remunerado, entre outros aspectos direta e indiretamente ligados a violência doméstica.

No convívio social, especificamente na sua relação com o trabalho e a educação as consequências são determinantes, tais violências e arbitrariedades interferem negativamente no desenvolvimento e desenvoltura com as funções e habilidades inerentes ao ambiente trabalhista e educacional, motivando na maioria dos casos uma desistência e desligamento.

Ainda conversando com Julie, acerca dos motivos que a levaram a desistir da escola, ela destaca que a dedicação à família, o cuidado com os filhos e a própria violência doméstica foram os fatores primordiais.

Historicamente, quando os homens procuram desenvolver sua carreira, sua dificuldade é menor devido a uma cultura patriarcal observada em nossa sociedade

que põe obstáculos ao desenvolvimento profissional feminino. As mulheres, por outro lado, ainda encontram barreiras tanto naturais (filhos, família, cuidado com o lar...), como as impostas por organizações mais conservadoras (APARÍCIO; MELO; OLIVEIRA, 2009, p.130).

Tradicionalmente, a figura materna tem em sua concepção e construção cultural, funções e responsabilidades que se atrelam as delimitações impostas por uma sociedade patriarcal e os sentimentos que envolvem o instinto e afeto, todos esses aspectos se somam as funções e necessidades inerentes a figura feminina que conseqüentemente geram uma sobrecarga impossível de serem administradas harmoniosamente, provocando efeitos negativos na relação que a mulher estabelece com a sociedade, o ambiente de trabalho e o espaço educacional.

Jarid Arraes (2021) nesse ponto, afirma que:

Já pensei bastante em desistir, ainda mais no oitavo ano. Oitavo ano foi uma fase muito de eu ser rebelde na escola. Eu repetir o oitavo ano três vezes, aí na terceira vez falei assim: “Não! Já basta de oitavo ano”, aí que eu quis empenhar mais na escola. Mas, já teve muito tempo eu ter desistido. Do sétimo para o oitavo e do oitavo para o nono também, eu já pensei em desistir muito. Mas, aí não cheguei a desistir.

O sistema educacional brasileiro reflete duas situações que acomete milhares de estudantes ao longo dos anos. O abandono da escola ocorre por diferentes fatores, sejam econômicos, sociais, psicológicos, políticos, culturais, além disso, pedagógicos. A repetência, assim como a evasão, integra o cenário de problemas da educação brasileira desencadeado por uma série de condições e conseqüências. Pinto (2014) considera que existe uma combinação desses motivos, agindo na maioria das vezes concomitantemente, elementos pedagógicos como o próprio currículo, as metodologias, o processo avaliativo, destacando ainda a relação professor-aluno como importante no processo de ensino-aprendizagem. Somado a esses aspectos, tem-se as desigualdades sociais, econômicas, culturais que interferem no estímulo dos estudantes pelos estudos.

Paola Tôrres (2021) justifica sua desistência da escola com aspectos que foram citados acima: “Antes eu trabalhava. A gente, quando é mais nova, não tem interesse. Mas, quando a gente cria juízo na cabeça, a gente vai lá e fala: “Não. Vou correr atrás, eu quero”. [...]”

A necessidade de trabalhar que as alunas apresentam, associado a uma escola omissa e sucateada, a um ensino público de baixa qualidade, a aulas desmotivantes, levam muitas alunas e alunos a desistirem do processo de escolarização. Lino (2020) considera que se a escola não oferece aos seus educandos aquilo que eles precisam, se não supre as necessidades dos mesmos,

não é estranho que percam o interesse por ela, e saiam. Arroyo (1991) esclarece que as desigualdades entre as classes são responsáveis pelo fracasso das escolas em todos os lugares, são as escolas das trabalhadoras e trabalhadores que vêm apresentando falhas.

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (p. 21).

E isso não é por acaso, quanto mais as desigualdades socioeconômicas são acirradas na sociedade, maiores são as distorções e menores são os resultados educacionais. É essa escola noturna, que atende um público trabalhador que na maioria das vezes fecha a porta para os alunos e alunas que chegam atrasados na instituição.

Chega na escola, outro portão se fecha
 Você demorou, não vai entrar na aula de história
 Espera, senta aí, já já da uma hora
 Espera mais um pouco e entra na segunda aula
 E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala
 Chega na sala, agora o sono vai batendo
 E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
 Se a passagem é três e oitenta, e você tem três na mão
 Ela interrompe a professora e diz: Então não vai ter pão.
 (Letra da Canção de Bia Ferreira, 2019.)

Desde pequena, já estava acostumada a ver portões fechados. No corre-corre diário, aos 15 anos já trabalhava para ajudar a família. Dessa forma, para Paola Tôrres (2021) chegar atrasada à escola, era algo contínuo ou mesmo desmotivada, não ia. O cansaço e o desânimo eram mais dilemas que viviam já que o trabalho era necessidade primeira.

Como vimos, Paola Tôrres desistiu da escola depois de uma sequência de dias exaustivos e atrasos para chegar às aulas. Após a desistência, retorna à instituição escolar no ano de 2017. Ela não se lembra em qual modalidade se matriculou, mas acredita ser na Educação de Jovens e Adultos. A aluna não saber em que modalidade está sendo matriculada, sua função e objetivos demonstra muitas vezes a necessidade que as escolas possuem em atender as estatísticas.

De qualquer maneira, o retorno de Paola Tôrres traz significados importantes para se entender o motivo pelo qual muitas mulheres retornam à escola. Segundo ela:

Uma porque aqui em casa não tem ninguém formado e outra porque, tipo assim, eu quero voltar, eu quero recuperar o tempo que eu perdi. Agora, tem muitas pessoas

desistindo por causa de pandemia e tal, mas eu não desisti ainda, estou ainda e vou conseguir, com certeza. Eu tenho aquela vontade de mostrar para minha mãe, para as pessoas que não acreditaram que eu ia conseguir. Eu já estou planejando esses negócios de beca e formatura. Quando eu vejo, no grupo, as meninas colocando, eu só fico quietinha, mas estou toda planejando, na mente, o que vou usar, o que não vou usar.

Ribeiro (2016) afirma que durante muitos anos, principalmente após a ditadura militar no Brasil, acreditava-se que a educação seria responsável pela transformação da sociedade no sentido de amenizar as desigualdades sociais tão profundas no país. Os velhos problemas educacionais como o analfabetismo e os problemas com a formação de professoras e professores não foram solucionadas e se tornaram maiores nos dias atuais. O cenário da educação oferece facilidades para acessar as escolas, mas permanecer é um desafio.

Além disso, a autora ainda destaca que a qualidade do ensino varia de região para a região, evidenciando ainda mais as disparidades. Diante desse cenário de desigualdades, a escola ainda é vista como a única possibilidade de ascender-se socialmente, de mudança nas condições de vida. Sobre isso, Bourdieu (2010) destaca que aqueles em situação de vulnerabilidade na sociedade, que conseguem ascender-se socialmente são poucos, o que “[...] dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar [...]” (p. 59) mesmo para aqueles que tiveram que abandoná-la.

No que diz respeito, ao retorno à escola, Paola Tôrres (2021) diz que não teve dificuldades, porque já estava acostumada, “eu repeti a quinta série, não foi só um ano. Acho que foi dois anos, porque eu começava, desistia, começava e desistia. Aí, eu não chegava até na metade do ano, desistia”.

A repetência e a evasão, são fatores que estão intimamente ligados ao “fracasso escolar”. Os documentos oficiais garantem que o acesso à educação é direito de todas e todos, mas não existem políticas públicas para atender as questões socioeconômicas, e ao mesmo tempo garantir a permanência das alunas e alunos (GESSER; MARTINS, 2016). Para as autoras, é perceptível que a escola trabalha numa perspectiva de que as/os estudantes que recebem, são provenientes de famílias organizadas, chegam na escola bem alimentadas/os, preocupadas/os apenas em estudar, e se esquecem que falamos de uma diversidade de sujeitos marcados por questões socioeconômicas e culturais. O “fracasso escolar” não é um problema individual, mas fruto de relações produtivas capitalistas, determinantes para o abandono e repetência de alunas e alunos no sistema educacional.

Além dos problemas já citados, em relação aos motivos da evasão das alunas da EJA, outro fator também é preponderante. No caso de Julie Oliveira (2021), a família influenciou o

retorno nos processos educacionais. Sua saída nos anos 2000, em decorrência do cuidado com a família e a violência doméstica, também a trouxeram novamente à escola, “eu tinha dificuldade nas tarefas dos meus filhos, tinha coisa que eu não sabia e tinha que estudar para saber. Aí foi que voltei para a escola”.

A escola e a família são duas instâncias da sociedade que desempenham papéis sociais, importantes. Primeiro, a família cumpre esse papel sendo mediadora da cultura, das crenças e valores, sendo espaço primordial de socialização. Posteriormente, esse processo é continuado pela escola, contribuindo na formação do cidadão/cidadã. A integração entre essas duas instituições influencia significativamente no desenvolvimento social e cognitivo do/da estudante. A aluna, evidencia em sua fala que retorna à escola para ajudar seus filhos com as atividades escolares, o que demonstra que a família impacta nos processos educacionais uns/umas dos/das outros/outras (KREPPNER, 2000).

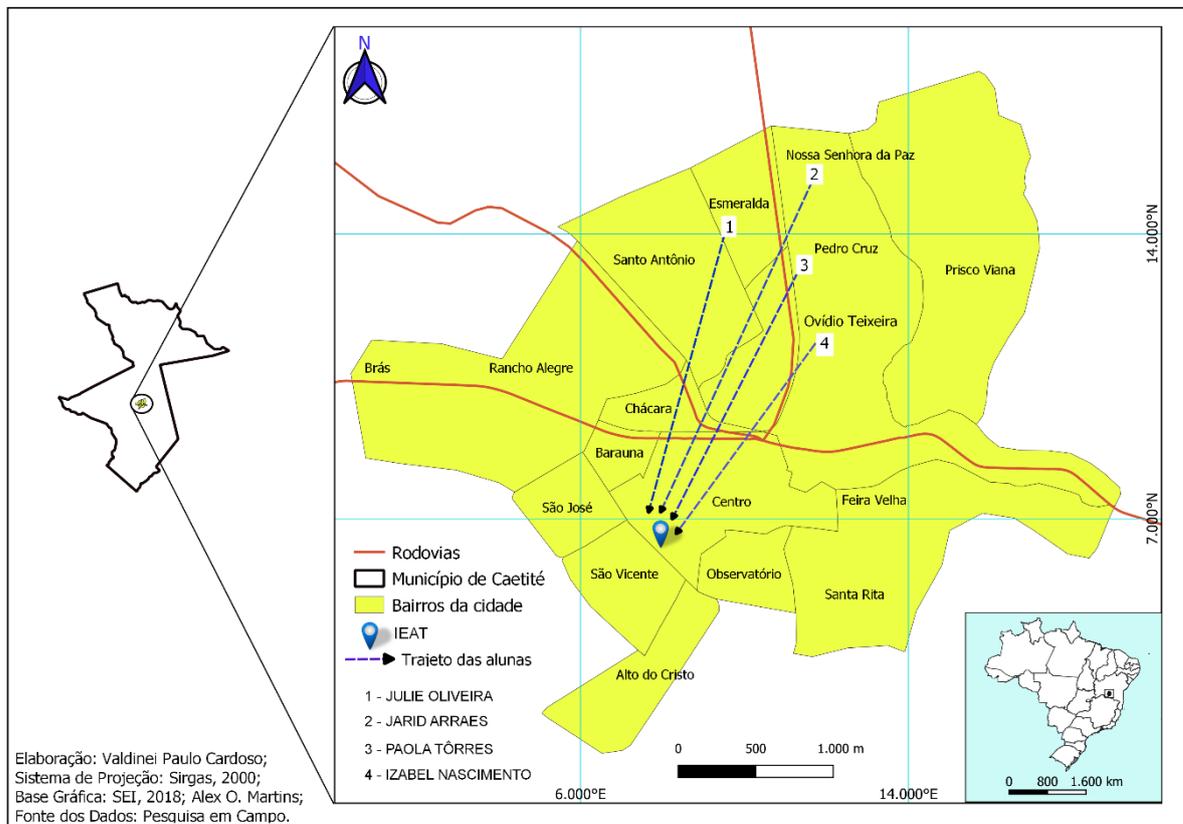
Quando perguntado às alunas sobre as diferenças entre as escolas que estudaram e a escola que faziam o Ensino Médio, Jarid Arraes (2021) diz que existem muitas discrepâncias:

Tipo assim, antigamente era um pouco mais fácil para ter que estudar. Ir até para a escola era um pouco mais fácil. Agora ficou um pouco mais difícil. Vamos supor, transporte, antigamente eu andava praticamente a pé. Hoje em dia não tem como andar a pé mais, por conta do trabalho, que fica muito cansativo o seu dia a dia. Você sair daqui... eu moro no Nossa Senhora da Paz, para ir lá para o centro que é o IEAT, onde eu estudo, fica muito difícil para mim. Se eu chegasse aqui, vamos supor, eu chego aqui em casa 6:20, aí 6:30 eu começo a me arrumar para ir para escola, quando é 7:10 eu termino e desço para a escola. Imagina aí, nesse meio termo, eu tenho que chegar em casa correndo, arrumar e ter que descer a pé, fica muito difícil. Então, tem dificuldade sim.

Em relação a isso, Arroyo (2017) descreve em “Passageiros da Noite” a imagem de filas de adolescentes, jovens e adultos no entardecer das cidades. Aguardam os ônibus ou seguem a pé seus percursos até as escolas, mais especificamente a EJA.

A figura 02 representa as distâncias em linha reta percorrida pelas alunas, para terem acesso ao Ensino Médio na modalidade EJA. As discentes residem em diferentes bairros da cidade de Caetité, áreas distantes do centro onde está localizada a escola. Esse trajeto é feito todos os dias, com exceção dos fins de semana, não podendo esquecer que antes de se deslocarem de casa para a escola, possuem durante o dia uma rotina exaustiva de trabalho.

Figura 02 – Mapa do trajeto das alunas de seus bairros até o Instituto de Educação Anísio Teixeira em Caetité - Bahia



Fonte: Dados produzidos pela autora a partir das entrevistas, 2021.

O mapa apresenta o percurso diário das alunas participantes da pesquisa, que saem das atividades laborativas que desenvolvem e seguem para mais uma jornada, em busca de outra oportunidade de ter reconhecido o direito à educação. São vários anos nessa labuta, nesses deslocamentos noturnos que nos leva a reconhecer as experiências sociais desses sujeitos como geradoras de conhecimentos, como ponto de partida para as discussões em que é possível relacionar ciência e o real-vivido.

Para Paola Tôrres (2021) foi feita a mesma pergunta em relação as diferenças entre a escola que estudava ou as escolas que estudou e a escola em que cursava o Ensino Médio. Ela responde:

A diferença é que o aprendizado é muito mais diferente. O aprendizado, tipo, é muito diferente da escola anterior que eu estudava. Muita coisinha diferente. E nisso, eu estou amando, você acredita? Os professores pegam mais no pé, tenta ensinar mais, se a gente está, tipo... são matérias novas que a gente nunca estudou na vida (PAOLA TÔRRES, 2021).

“[...] tanto o Ensino Regular quanto a Educação de Jovens e Adultos têm características similares e distintas nos seus variados aspectos, mesmo assim, todas as duas são regulamentadas pela lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96” (p. 9). Os alunos e alunas da EJA possuem vivências e experiências sociais que se diferem das crianças e adolescentes do Ensino Regular, por esse motivo, as metodologias e recursos utilizados nas aulas de alguns e outros também são diferentes. Levando em consideração, o número de estudantes por turma, as classes da EJA costumam a ser menores em relação as turmas do ensino regular, o que permite ao professor se atentar as dificuldades de suas/seus discentes.

Nesse aspecto, o artigo 4º da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca: “III - desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;” A interação pedagógica entre professores e alunas/os facilita o processo de ensino e aprendizagem dos temas, em cada componente curricular.

Ainda sobre as diferenças entre as escolas, Izabel Nascimento (2021) apresenta elementos que marcam as relações sociais historicamente no Brasil.

E eu vou botar aqui algumas das diferenças que eu achei em toda minha vida de estudos, porque quando eu estudava na zona rural, os professores davam mais atenção para aquelas pessoas que se vestiam bem, que eram mais claras. Hoje eu estou clara porque eu trabalho dentro de casa. Hoje eu estou com a pele mais clara, mas eu era morena queimada de sol. Davam mais atenção para aquelas pessoas, os professores falavam com você bruto. Você perguntava ao professor: “não estou entendendo, pode repetir?” e eles não repetiam, não que a gente não estava dando atenção. E hoje não. Quando eu cheguei, que eu fui estudar no Ovídio, foi uma das questões que eu mais prestei atenção, foi nisso. Porque eu tive um professor maravilhoso que eu amo demais, sou fanática nele, que eu podia perguntar ele milhões de vezes: “Professor, eu não estou entendendo esse assunto. O senhor pode explicar?”, e ele explicava de várias maneiras para eu entender aquilo. Eu apaixonei por aquilo. Ele dava atenção para cada aluno e ele não tinha aquele negócio de dar atenção só para um aluno, era todos ao mesmo tempo, ele saía de carteira em carteira explicando. Amei isso. E, hoje, no IEAT, não tenho o que falar de nenhum professor, amo todos, todos são maravilhosos, todos explicam bem. Às vezes, tem aquele professor que não é igual, mas não tenho o que dizer de nenhum professor lá, até o momento. Se a gente não entendia e perguntava, eles repetiam. E, agora, estou começando nas aulas online. Todos explicavam, porque você sente mais dificuldade, aí você tem que estar mais procurando o professor: “Eu não entendi isso, pode explicar?”. Aí, eles explicavam, passavam vídeos para a gente entender melhor. Amei demais isso. E na sala de aula o professor está tendo aquela atenção com a gente de estar indo na carteira, perguntando se está com dúvida, se não está tirando as dúvidas da gente. Agora, nas outras escolas que eu passei eu tive professores bons também, mas tinha aqueles professores que faziam bico, olhava para você com cara feia, que estava com mau humor, como se você tivesse culpa do que está acontecendo. Aí, era chato para você aprender. Até nisso influi na aprendizagem da gente, que a gente fica com medo de perguntar para

tirar dúvida. Aí, a gente vai tentar fazer da forma da gente sabe e a gente acaba errando. Muita coisa mesmo mudou.

O relato de Izabel Nascimento destaca desde a relação professor-aluno até o racismo, conceito histórico e socialmente construído a fim de estabelecer relações de superioridade de um grupo sobre outro grupo, colocando este, em condições de inferioridade. De acordo com Bertulio (2001, p. 7) o racismo pode ser considerado um “comportamento discriminatório, segregacionista ou não, de um indivíduo ou grupo de indivíduo contra um ou o todo de indivíduos pertencentes ao grupo racial diferenciado, ou seja, sob fundamento de diferenças raciais”. Tal comportamento, embora seja combatido, a cor da pele ainda é motivo para discriminações em diferentes setores da sociedade e se expressa de maneira sutil, em alguns casos, ou de forma velada, conforme Silva (2019).

No ambiente escolar, tais condutas seriam ou deveriam ser inadmissíveis, especialmente por parte de professoras/professores, já que é um espaço na qual pretende-se que a formação das alunas e alunos seja voltada para a cidadania, construção de valores, compreensão e valorização da pluralidade. Entretanto, como afirma Silva (2019) a escola consciente ou não, e enquanto reflexo da sociedade, contribui para a reprodução de comportamentos e ideologias discriminatórias. Por um lado, colabora para a perpetuação de tais condutas por parte de professoras/professores e da própria estrutura escolar. Por outro, coopera para a estigmatização e segregação dos adolescentes, jovens e adultos.

Diante disso, a tentativa de se “branquear” é ainda muito atual, segundo Oliveira (1994). O sucesso, o ideal de beleza se referiam aos brancos durante a escravidão. Esse discurso enraizado, perdura na sociedade, nas práticas pedagógicas de maneira a inculcar nas/nos estudantes negras/negros a necessidade de se adquirir as características dos brancos. “As formas pelas quais a discriminação racial se processa e se mantém na escola são sutis. A maneira de educar inculcada nos professores, principalmente primários, atribui às crianças negras e pobres a condição de problema” (DIAS, 2014, p. 310).

Nesse sentido, Vóvio e Firmino (2019) consideram que as práticas pedagógicas nas escolas anseiam pela reflexão acerca dos problemas sociais desvinculadas do discurso hegemônico que nega as desigualdades socioeconômicas e o racismo. As atividades docentes a partir do estabelecimento da Lei 10639/2003 com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas de Educação Básica têm contribuído para a construção de práticas antirracistas conforme Gomes e Jesus (2013). Entretanto, de maneira isolada.

São estas atividades que permitem ou deveriam permitir o letramento racial e consequentemente, a construção da identidade racial. É notório, que em seu processo de escolarização a falta desse letramento impacta na construção da identidade racial, conforme o relato da aluna. Isso confirma que as práticas de racismo estão arraigadas nas atividades docentes e na estrutura da escola, assim como se encontra nas raízes históricas do país.

Em contrapartida a tais situações, quando é perguntado as alunas sobre a escola na qual cursavam o Ensino Médio, o IEAT, as respostas possuem pontos em comum quanto a relação professor-aluno e a afetividade no ambiente escolar. Nesse sentido, Jarid Arraes (2021) diz que o que mais lhe agrada na escola é amizade, a relação entre professores(as) e alunos(as), a recepção e apoio da direção.

Sobre isso, Freire (1996) aponta que todo professor imprime marcas na vida das educandas/os, do autoritário ao burocrático, essas marcas ficam registradas. Entende que a relação entre professor/a e aluno/a deve ser pautada na reflexão e ação, elementos indispensáveis ao diálogo. Para Libâneo (1994, p. 250) “O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional.” Envolve todos os profissionais no ambiente escolar, não se restringe à mediação do conhecimento e relações de troca de saber, mas espaço de relações afetivas e motivacionais, condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Paola Tôrres (2021) considera que lhe agrada na escola o fato de:

Os professores serem ótimos, super ajuda. O que mais me agrada é eu estar indo. Para me chegar... tipo... o que está mais me agradando também. Está correndo atrás e fazer todas as atividades que o professor passar. Porque, agora, não está sendo tão obrigado a ir presencial. Em casa, também, a gente está podendo responder. Mas, agora, meu foco de querer ir muito é tipo, final de ano falar assim: “Formou”.

O espaço da sala de aula, não é visto pelas alunas e alunos da EJA, apenas como espaço em que a educação formal se torna possível, a escola é o local onde a socialização acontece (SOUZA, 2019) onde há trocas de vivências, experiências, trajetórias de vida, assim como também onde o sentimento de dever cumprido, a realização pessoal se concretiza. As mudanças no mercado de trabalho, passaram a exigir dos sujeitos ao menos o mínimo grau de escolaridade, mesmo em atividades que antes não eram necessários, isso fez com que a procura pela EJA aumentasse entre os adolescentes, jovens e adultos. Souza (2019) salienta que essas alunas e alunos são marcados por uma vontade de aprender, se dedicam aos estudos motivados

por diferentes necessidades, que se estendem as instâncias sociais, econômicas, culturais, e também afetivas.

A apropriação e usufruto do espaço escolar por parte dos/das alunas/alunos, agrega-se a metodologia e a pedagogia de ensino, sentir-se inserido na dinâmica estrutural do ambiente é parte fundamental da experiência e processo formativo das/dos alunas/alunos, ao passo que:

A dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico da mesma. Como a dimensão temporal ou a comunicativo-linguística, ela é, como eu já disse, um traço que toma parte de sua natureza mesma. Não é que a condicione e que seja condicionada por ela, mas sim que é parte integrante da mesma; é educação (FRAGO, 1995, p.69).

Sobre isso, Izabel Nascimento (2021) relata que não conhecia a escola. Então, não existia uma apropriação do espaço escolar “é muito pouca coisa que eu sei de lá. Não sei o que falar: “ai, eu gosto mais disso ou daquilo”, porque é meio complicado para mim falar porque eu não conheço muito, totalmente, o tempo é muito pouco lá”.

Nesse aspecto, Julie Oliveira (2021) tem uma ideia da escola estabelecida sobre as relações com os colegas, funcionários e professores, compreendendo a instituição além dos conteúdos e se firmando na socialização e relações interpessoais. O importante papel desempenhado pela escola na formação cidadã vai muito além da mediação de conteúdo técnicos e pedagógicos, de acordo com Aranha (2001) a escola tem papel preponderante com ambiente socializador que contribui diretamente para o estabelecimento do caráter de seus alunos. Assim, “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto de homens.” (SAVIANI, 2003, p.1).

No ambiente escolar relações afetivas são ou deveriam ser construídas, o respeito mútuo, a construção da identidade, o debate de temas transversais, contribuem significativamente na construção da identidade dos indivíduos. Para as mulheres, além dos aspectos supracitados, os espaços educacionais oportunizam ou deveriam oportunizar o empoderamento e a transformação de paradigmas e de estereótipos.

Seguindo as discussões a respeito da escolarização, as alunas foram questionadas sobre o que as desagradam ou desagradaram no processo de escolarização. Jarid Arraes e Julie Oliveira (2021) relatam as dificuldades de alunas(os) e professores(as) da EJA durante a Pandemia da Covid-19, o afastamento da sala de aula dificultou o processo de escolarização.

Eu vou contar com a pandemia de hoje em dia. O que me desagradou foi mais esse negócio de trabalhos, ter que entregar atividades, essas coisas. O que mais me desagradou foi isso, porque, vamos supor, tem algumas matérias que você pode entregar no mesmo momento alí, no horário alí certo, já tem outras você pode entregar no período mais longo de atividades. Vamos supor, na matéria de matemática, o professor dá um tempinho, já de física, vamos supor, né, aí, você tem que entregar lá na hora, lá mesmo. Isso que mais me desagrada. (JARID ARRAES, 2021)

É sabido dos dilemas históricos quando se fala em educação de jovens e adultos, marcados muitas vezes por cursos aligeirados, ou centrados na aprendizagem da leitura e escrita, exclusivamente. No período de pandemia Cunha Júnior *et al.* (2020), assinala que as dificuldades já existentes se tornaram ainda mais complexas, principalmente quando não há metodologias elaboradas que orientam as atividades pedagógicas na modalidade EJA.

O autor destaca que o parecer CNE N.º 05/2020, nem mesmo sugere o ensino remoto como alternativa para que as alunas e alunos da EJA deem continuidade aos estudos. As dificuldades ainda são mais amplas, já que as desigualdades foram escancaradas nesse momento pandêmico. No que tange as questões pedagógicas e as demandas do ensino remoto, a falta de domínio dos aparatos tecnológicos, ou até mesmo o não acesso a esses instrumentos demonstram a fragilidade dos seus discentes, assim como da própria modalidade.

Em relação ao que desagrada no processo de escolarização, Paola Tôrres (2021) argumenta que:

É engraçado, eu falei pra você que eu não ia para a escola naquele tempo porque eu não queria, mas na escola não tem nada que me desagrada. Não tem o que reclamar. É bom. Porque, escola... é tipo, quem não vai na escola hoje em dia? É bem difícil. Só se for aquelas pessoas bem mais velhas que a gente, que não teve oportunidade. Mas, a gente acha a escola, acha tudo fácil, porque que a gente vai achar difícil, achar ruim? É muito bom. Não tenho o que reclamar não.

Diante de uma trajetória de “fracassos” escolares ou motivados pela necessidade de trabalhar, por fatores familiares, de saúde, distância de casa para a escola, dentre outros, muitas alunas e alunos se veem obrigados a deixarem o ensino regular ou mesmo a escola, e ingressarem ou retomarem os estudos, respectivamente, entrando na EJA, como foi o caso de Paola Tôrres. Nesse contexto, o que se ver é a ineficiência das políticas públicas voltadas para o acesso e permanência desses/dessas estudantes. Para a EJA, enquanto modalidade de ensino, cabe o desafio de fazer da escola um espaço acolhedor e de acolhimento, porque as alunas e alunos que adentram esses espaços são vítimas da ineficácia de diferentes políticas sociais (SOUZA, 2017).

Izabel Nascimento (2021), aborda em seu relato algumas questões que a desagradaram ao longo do processo de escolarização, e destaca a atenção que recebia de alguns professores(as), e o medo que tinha em relação a outros(as).

Não só atenção como, às vezes, te dá bronca sem você merecer, porque, às vezes, nem era por conta do professor, mas alguns colegas que a gente tinha que, às vezes, chamava atenção aí você ia conversar e às vezes alguns professores acabavam chamando muito atenção e eu sou uma pessoa... hoje eu estou até boa mas, muito vergonhosa, isso era muito... Uns 3 anos atrás eu nem aqui estaria fazendo essa entrevista. Mas, isso aqui foi depois que eu vim aqui para Caetitê (IZABEL NASCIMENTO, 2021).

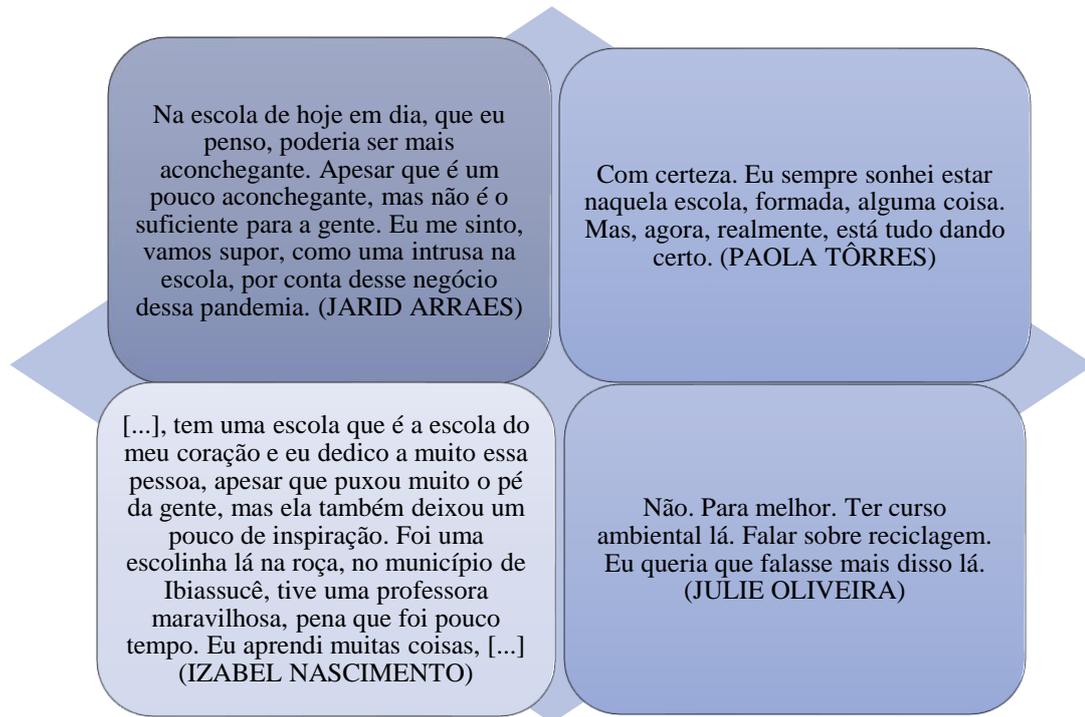
A escola desenvolve um papel de legitimação e reprodução das ideias construídas socialmente. Para isso, há a necessidade de disciplinar os corpos. Conforme Foucault (1987), isso se dar primeiramente, porque alguns docentes carregam intenções pedagógicas que em vez de contribuírem para o efetivo processo de ensino aprendizagem, fornecem subsídios para domesticação dos alunos e alunas.

A vigilância, as constantes punições verbais constroem corpos dóceis, quietos, com medo de agir, falar ou contrariar as determinações impostas. Ainda de acordo com Foucault (1987), o corpo humano se sujeita a instrumentos de poder que o desarticula, a disciplina neste caso, é adquirida por meio de olhares hierárquicos, de pequenas penalidades com o objetivo de gerar efeitos, principalmente, morais, que combinados ao sistema de avaliação quantitativo empregado nas escolas, propaga o medo e inibe a aprendizagem.

Para Freire (2002) nessas condições, é impossível que haja mudanças, já que em um ciclo vicioso, o professor será sempre aquele que sabe, enquanto que as/os discentes serão aqueles que não sabem. Desse modo, com essas posições fixas o conhecimento e a educação são negados.

Como se observa, o processo de escolarização para as alunas se deu de maneiras diferentes, assim como também as respostas quando questionadas sobre a escola que possuem e a escola que desejam. A figura 03 apresenta os argumentos das alunas sobre isso.

Figura 03 – A escola que você tem é a escola que você deseja?



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora a partir das entrevistas, 2021.

Conforme Jarid Arraes (2021) a escola poderia ser um espaço de melhor acolhimento, principalmente com o retorno das aulas presenciais. Com a propagação do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e sua alta transmissão, o fechamento de vários setores da sociedade foi utilizado como estratégia de contenção do vírus, a partir do mês de março do ano de 2020. As aulas nas escolas, por exemplo, foram interrompidas para evitar a circulação de pessoas e consequentemente, do próprio Sars-Cov-2. Dessa forma, o retorno das aulas gera incertezas e medo entre professoras/es e alunas/os diante de um aumento nas infecções. As desigualdades nesse período evidenciaram a fragilidade do sistema educacional, assim como as formas como ela atingiu os discentes.

A falta de formação dos professores para lidar com os aparatos tecnológicos e o precário acesso a esses instrumentos afetaram milhares de estudantes e professores (as) no ensino remoto, alternativa encontrada para que as aulas e atividades pedagógicas pudessem acontecer.

Para Paola Tôrres (2021) e muitas alunas e alunos, a EJA tem tido importante papel na conclusão do processo de escolarização na educação básica. Tem sido a oportunidade que muitas e muitos esperavam para que as condições de vida fossem ao menos, minimamente modificadas. Ao considerar o real-vivido e experienciado pelos/as estudantes como instrumento

de mediação do conhecimento, é possível perceber que de um modo ou de outro a educação formal parece fazer sentido na vida das alunas e alunos da EJA (NASCIMENTO, 2020).

Izabel Nascimento (2021), traz uma perspectiva diferente para a escola que tem e a que deseja. Para a aluna, não é o espaço físico da escola sua preocupação primordial, porque tal espaço não existe sem as relações sociais que se estabelecem. Neste sentido, o professor/professora se torna referência, se torna a própria escola. Freire (2007) afirma que a relação professor/a - aluno/a se dar a partir da consideração das condições sociais e econômicas em que se encontram os/as alunos/as e também aqueles que os/as rodeiam. Tais condições, refletem intimamente no cenário de aprendizagens, uma vez que a ação educativa se faz na relação entre educadores/educadoras e educandos/educandas.

Esta ação implica que os/as professores/professoras saibam o que ensinar, como e quando ensinarem, ao mesmo tempo em que aguça nos/nas discentes, a curiosidade pelo conhecimento.

A educação também se configura como um processo que molda os indivíduos de acordo com as exigências de inserção da sociedade em diferentes ciclos evolutivos. Em seus conteúdos foram e são inseridos saberes e conhecimentos pragmáticos e dogmáticos. Na contemporaneidade, a educação apresenta uma configuração que se interliga diretamente com a relação de trabalho, com as exigências de mercado, tais aspectos são consolidados através de várias vertentes seja da cultura propagada pelas classes dominantes, seja pelos preceitos das lutas de classes que reivindicam uma educação sem o controle hegemônico.

Por esse motivo, a resposta de Julie Oliveira na Figura 03, toca um ponto importante que consiste na relação entre educação e o mundo do trabalho. O rompimento da alienação inculcada em alguns processos educacionais, se estabelecem por meio de uma educação significativa e emancipatória, contudo precedida pela modificação de paradigmas elitistas, através de uma revolução social das classes. “Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade.” (FREIRE, 2003, p.89).

Desse modo, o retorno das alunas à escola e a EJA propõe-se ser um processo de acolhimento uma vez que, os motivos que as levaram a desistência ou repetência há alguns anos, podem ser os mesmos que as fazem ter dificuldades para continuar os estudos após o regresso.

Isso é evidente no relato de Izabel Nascimento (2021):

Não só dificuldade por estudar, mas sim pessoas que dizem ser meus amigos que falam: “Nossa, você está velha demais. O que você está caçando em uma sala de aula?”. Porque, quando eu estudava lá em Brejinho mesmo, eu estudava com crianças, uma menina pré-adolescente com crianças. Aí falavam: “Você não tem vergonha? Uma moça estudando com crianças.” E aquilo te atrai para baixo, não te dá força para subir, mas o quanto mais me jogavam para baixo eu tento levantar porque, senão, eu já teria desistido a muito tempo. Eu estava vendo uma reportagem no YouTube, de um idoso com 69 anos que tinha terminado a sua graduação em Matemática e estava exercendo. Uma pessoa com sessenta e tantos anos, pode-se dizer aposentado. Eu vi a história de uma idosa que nunca teve oportunidade de estudar e agora ela já sabe escrever o nome dela e é a maior felicidade. São essas pessoas que me inspiram.

Quem já ouviu essas frases “Nossa, você está velha demais. O que você está caçando em uma sala de aula?” Não ter mais idade para fazer isso ou aquilo, expressam opiniões que se caracterizam como preconceito, como discriminação contra pessoas baseadas em estereótipos de idade, chamado de etarismo, o que afirma o Sistema Logosófico de Educação (2021). A questão etária ou geracional se insere nas especificidades da EJA, assim como a dimensão pedagógica e política-administrativa, definidas por Mamona (2016). O etarismo é uma das marcas da Educação de Jovens e Adultos, as experiências e vivências que ocorrem nessa modalidade são diferentes das que ocorrem na infância.

A modalidade possibilita a entrada de alunos/as adolescentes a idosos, caracterizando a diversidade da EJA. Oliveira (1999) destaca que esse público, não se trata de qualquer adolescente, jovem ou adulto, são sujeitos com marcas sociais e econômicas peculiares, que estão na condição de trabalhadores, empregados, desempregados ou subempregados. “São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 22).

Em relação as dificuldades encontradas para continuar estudando, Julie Oliveira (2021) destaca que o deslocamento, transporte e tempo gasto até a escola são fatores que impactam na evasão escolar.

O acesso do cidadão ao ambiente escolar propriamente dito, está ligado a inúmeros fatores que se configuram como obstáculos significativos para permanência e desenvolvimento educacional. Entre as dificuldades encontradas, estão inseridas as limitações e distâncias físicas quanto ao transporte e deslocamento dos estudantes.

É fato, que algumas políticas públicas tentam amenizar essa problemática a exemplo da prática ofertada pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) do qual;

[...] foi instituído pela Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, Distrito Federal e municípios (INEP, 2005).

Contudo, sabe-se que esse aspecto limitante, está associado a diversos fatores, que vão desde a construção e localização geográfica das instituições de ensino que geralmente estão localizadas nos centros urbanos, consideravelmente distantes dos bairros periféricos e da zona rural, até o déficit de organização ou financiamento das políticas públicas de transporte escolar.

As dificuldades são diversas e atingem as alunas trabalhadoras da EJA de maneiras distintas, um exemplo disso, foram os empecilhos encontrados por essas mulheres para continuarem os estudos durante a Pandemia da Covid-19. Em outros momentos, as alunas trouxeram o período de Pandemia, como fator impactante no processo de escolarização, mas neste momento, isso é evidenciado de forma mais aprofundada. Sobre isso, Jarid Arraes (2021) destaca:

Tive muitas dificuldades. Teve alguns dias mesmo que eu pensei até em desistir por conta que eu chegava em casa muito cansada e já estava tendo a aula. Tinha dia que eu saía do trabalho e tinha que ir ver minha mãe porque minha mãe também pegou vírus e depois que ela sarou eu tive que ir ver ela de qualquer jeito, porque ela se sentiu muito sozinha. Aí, eu tinha que, nesse meio termo, que chegar logo em casa correndo e ter que fazer uma janta porque, na maioria das vezes, eu nem tomo café lá no trabalho por conta desse tempo corrido, que eu tenho que sair com a criança e tudo mais.

O que se vê, é um tempo que se divide entre trabalho e atividades domésticas, são mais intensos durante a Pandemia. A formação dos homens e mulheres se dá mediante as relações que estabelecem com outros homens e mulheres e com a natureza através do trabalho. Costa (2010) aponta que é nessas relações, na produção dos bens materiais necessários a sobrevivência que as alunas/os da EJA são obrigadas a trabalhar desde crianças, tendo que dividir o tempo de estudos com o trabalho, quase sempre esse tempo dedicado mais as atividades laborais. Conforme Meszáros (2007) esse tempo enquanto mercadoria, é instrumento do sistema capitalista para perpetuar a exploração das mulheres e homens. De alguma maneira ou de várias, o tempo é utilizado na produção e geração de mais capital.

As dificuldades apresentadas por Jarid Arraes (2021) para a continuação dos estudos no período de Pandemia, ainda são descritas em sua fala:

Nesse tempo mesmo, eu já pensei em desistir. Pensei muito em desistir, vi que estava muito difícil para mim, até que começou as aulas agora e eu vi que está sendo duas vezes mais difícil. Mas, aí, meu marido mesmo, a gente é da mesma sala, da mesma

turma, e ele pensou mil vezes em desistir e eu que não estou deixando, por conta de que já falta dois meses e estamos no terceiro ano. E eu até conversei com ele: “Esse ano nós vamos nos esforçar. Se a gente não passar esse ano, eu desisto” e ele falou que também desisti, por isso que estou me esforçando duas vezes a mais. Tem vezes que eu deixo algumas atividades pendentes, mas é por conta do trabalho e essa correria. Ontem mesmo, eu tive que responder, ia dar umas onze para meia noite já, eu estava respondendo atividade para não deixar para sábado, porque sábado é um dia mais corrido na minha vida. Aí tem live à noite, da escola. No sábado é um dia mais corrido, mais ruim, porque é o único dia que eu posso sair. E, no domingo não daria como responder as atividades, que a maioria das atividades temos que entregar no final da semana.

A EJA nesse período pandêmico, somado ao atual governo foi invisibilizada ainda mais numa tentativa de “fingir não ver” as desigualdades sociais e educacionais, que assolaram principalmente esses sujeitos. As alternativas para a educação não presencial, apresentadas de maneira aligeiradas, somadas a falta de orientação metodológica para a modalidade, por parte dos documentos oficiais, desconsidera as particularidades, as experiências de vida e a formas como cada estudante se relaciona com os saberes. Para Quijano (2000) nas antigas colônias, permanece novas formas de se colonizar “o outro”.

Esse cenário histórico de dificuldades, desestimula os adolescentes, jovens e adultos a continuar os estudos, desencadeando a evasão e repetência. De acordo com Torres (2010) as pesquisas realizadas com docentes da EJA evidenciam que as questões didáticas e pedagógicas são as principais causas que levam as/os discentes a se ausentarem das aulas.

Isso é retratado por Julie Oliveira (2021):

Principalmente nas aulas online de química e matemática. Foi difícil, viu. Tinha dias que eu sentava e falava assim: “Meu Deus do céu, o que que eu estou escutando aqui, que eu não estou sabendo nem do que o professor está falando?”. Só que, depois eu ligava para ele falando: “Professor, eu não entendi”, aí ele me ajudava.

A pandemia evidenciou, deixou mais nítido que a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. nº 206)” presente na Constituição Federal (1988) não está sendo de fato garantida, para a EJA ainda mais limitada já que se quer foi pensando orientações que pudessem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das turmas.

Em contrapartida, destacou o papel dos docentes enquanto mediadores e a importância da relação professor(a)-aluno(a). Essa relação se baseia segundo Freire (1996) no movimento desencadeado pelas ideias do professor no ministrar de suas aulas. O bom professor faz desses momentos, desafios, que levam os alunos/alunas a refletirem, a questionarem, a expressar suas dúvidas e incertezas. A relação professor/professora-aluno/aluna é uma via de mão dupla, na

qual há diálogo, respeito, confiança e que conseqüentemente, desenvolve nos/nas alunos/alunas a aprendizagem, a reflexão (BRAIT et al, 2010).

Estudar no período de Pandemia não foi uma tarefa fácil, e também foi exaustivo para Paola Tôrres (2021), mas que passava por cima do cansaço, quando se lembrava que estava quase concluindo o Ensino Médio. As alunas da Educação de Jovens e Adultos, são um público que em sua maioria se encontram no mercado de trabalho, buscam a certificação do Ensino Fundamental e Médio para ingressar em uma oportunidade de trabalho, mudar de cargo ou ascender-se nas atividades que já desenvolvem (FERREIRA, 2017).

Para isso, são passageiras da EJA, que saem de suas casas pela manhã com destino ao trabalho, saem do trabalho e se direcionam para as escolas (ARROYO, 2017), que durante a pandemia, saíam do trabalho e retornavam para a casa, a fim de participarem das aulas online e fazerem as atividades das disciplinas. São passageiras que enfrentam os desafios de serem mulheres e terem de se dividir nas tarefas que realizam, no trabalho, com a família, os estudos, as atividades domésticas, entre outras.

Sobre o período de Pandemia, Izabel Nascimento (2021) diz que: “[...] mesmo trabalhando, não tinha condições de ter um celular bom. Aí, às vezes, travava, e eu não tinha internet em casa, hoje eu tenho, usava pelo chip, aí você não conseguia, às vezes o sinal caía. Foram muitas dificuldades, mas Deus foi bom demais.” O ensino remoto como uma das soluções empregadas para o enfrentamento da pandemia e diminuição do seu impacto para o processo de escolarização, teve uma importante contribuição. Contudo, também ocasionou um efeito adverso, acentuando conseqüentemente as disparidades socioeconômicas e seus reflexos negativos para o processo de ensino e aprendizagem das classes sociais menos favorecidas.

Esses aspectos são notórios em vários indicadores, desde o nível de instrução das famílias que passaram a ser mediadoras desse processo, até o acesso as tecnologias básicas para concretização e participação das aulas, somadas a capacitação e desempenho dos educadores em utilizar tal ferramenta como metodologia de trabalho.

Essas premissas, denotam a necessidade de organização e assistência das políticas públicas no que concerne à formação e o acesso as ferramentas básicas por parte dos professores/as e alunos/as. Pois como reitera Ribeiro (2021) o cenário tecnológico das instituições de ensino “é composto por nossas condições pré-pandemia, quando a maior parte das escolas, a despeito dos 30 anos de estudos e alertas sobre a relação possível entre tecnologias digitais e educação, não investia nessa questão.” (p. 4).

Portanto, as experiências com o plano de educação remota podem ser compreendidas, dado as suas limitações como um procedimento paliativo, alternativo e temporário, haja vista que sua eficácia dependia de um conjunto de elementos, dentre eles, o melhor aprimoramento e formação dos/das professores/professoras, bem como articulação e reestruturação das políticas educacionais e assistência tecnológica.

Assim, o Ensino Médio (não diferente das outras etapas) das alunas foi marcado por um conjunto de elementos que algumas vezes as levaram a pensar em desistir do processo de escolarização. Porém, em meio as dificuldades, estabelecidas em esferas diferentes: anteriores à pandemia, durante as aulas remotas e no retorno presencial, as discentes continuaram os estudos, na perspectiva de que a conclusão da educação básica traria algumas mudanças, como mostra a figura 04.

Figura 04 – O término do Ensino Médio lhe permitirá ter mais chances de conseguir um trabalho, ou ascender-se no emprego?

Vai viu? Porque hoje em dia o pessoal está pedindo muito esse negócio de escolaridade, de finalizar logo os estudos. Vamos supor, na Americanas de Caetité, na maioria das vezes, sempre pede o currículo com a escola fechada, né? Ou então, você com o nível mais superior. Eu mesma tive muita dificuldade. Vamos supor, numa empresa aqui em Caetité, eu fui levar meu currículo e como eu ainda estava no segundo ano, que isso foi o ano passado, não me empregaram por conta disso, porque eu não tinha escolaridade completa. (JARID ARRAES, 2021)

- Tipo, lá onde eu trabalho não precisa a pessoa estar formado ou alguma coisa do tipo. A pessoa tendo experiência, estudar aquela coisa que eles estão precisando, a pessoa já sabendo, eles colocam. Porque eles dão muito a oportunidade para as pessoas, porque lá é questão de aprendizado. Se você chegar e aprender, fazer tudo certinho, você cresce, mas vai depender da gente, se a gente quiser. (PAOLA TÔRRES, 2021)

Eu creio que sim e bastante, porque no mercado de trabalho, no meu modo de vista, passa aquelas pessoas que faz um ensino mais lá em cima. Então, se eu já tiver terminado o meu ensino médio, eu acho que eu vou ter mais chances de ter algo maior. E aí, agora, eu vou lutar para ter maior ainda. Eu quero algo maior. Para mim ter algo maior eu tenho que estar lá em cima. (IZABEL NASCIMENTO, 2021)

- Eu mesma, quando eu terminar, eu vou fazer um curso de Técnico em Segurança. Já até fiz a matrícula. (JULIE OLIVEIRA, 2021)

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora a partir das entrevistas, 2021.

Jarid Arraes (2021) considera a importância do término da educação, já que em duas situações em que buscava trabalho, a conclusão da educação básica era primordial. A educação, por muito tempo foi e é instrumento de manutenção das ideologias capitalistas. É responsável por disseminar os valores e comportamentos condizentes a cada período histórico, principalmente voltados a classe trabalhadora.

Atualmente, a escolarização é uma exigência no mercado de trabalho, segundo Bruno (1996) ela ganha destaque importante quando o assunto é a preparação da mão-de-obra para atender as exigências dos setores de produção. O desenvolvimento de competências, habilidades, qualidade total, empregabilidade integram o conjunto de palavras presentes nas políticas públicas em todos os aspectos, especialmente as destinadas à educação (FRIGOTO, 2001). Tais conceitos, reafirmam o processo de precarização do trabalho, surgimento de postos informais, fragmentação, sem se esquecer da intensa exploração das trabalhadoras e trabalhadores, como destaca Costa (2010).

No caso de Paola Tôrres, na atividade laboral em que realiza, afirma que a aprendizagem é algo primordial já que mesmo não integrando suas funções, possibilita o surgimento de novas oportunidades. Essa questão, chama a atenção para o perfil do trabalhador polivalente, aquele que estuda, cria formas de facilitar o processo produtivo, mesmo que as tarefas não façam parte daquilo que desenvolve. Isso é feito, de modo a não ultrapassar os limites hierárquicos do local de trabalho e desencadeia a apropriação de outras responsabilidades para as/os trabalhadoras/trabalhadores.

Outro ponto que chama atenção, é a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, fator difundido pela própria educação, sob as bases de uma sociedade excludente e escravocrata.

Para Izabel Nascimento (2021) o término do Ensino Médio significa a garantia da ascensão social. A ampliação do acesso à educação foi impulsionada com o processo de industrialização do Brasil. Nesse período, a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento social, defendida pela Teoria do Capital Humano foi considerada de acordo com Feitag (1986) como necessária ao desenvolvimento econômico, político e social do país. Inserir, mais e mais a população no processo de escolarização contribuiria para que houvesse retorno social e individual, traria desenvolvimento para o país, ao mesmo tempo em que os sujeitos se beneficiariam.

Nesse sentido, vários mecanismos, políticas públicas foram criadas para que o acesso à educação pela população, e a melhoria da qualidade de ensino, trouxesse como consequência o desenvolvimento nacional.

Vários discursos foram criados com base nas ideias de “uma trajetória construída pelo esforço individual, sustentada por uma boa base educacional e uma força produtiva direcionada para um trabalho que contribua com o bom funcionamento e bem-estar da sociedade” (SILVA; VALORE, 2019, p. 179). Discursos, como o rompimento do ciclo de pobreza, são propagados desconsiderando a estrutura que produz e reproduz a pobreza, sanar este problema por meio da

ação educativa, quando sua estrutura permanece funcionando, com reformas empreendidas desde que sua função seja a manutenção das condições de pobreza, são inúteis. Não se pode esquecer que essas ideias são elaboradas para uma parte da população, que representa a classe de baixa renda, em vulnerabilidade na sociedade, (SILVA; VALORE, 2019).

Nessa questão, Julie Oliveira (2021) ver o término da educação básica como possibilidade de continuar os estudos. Voltou à escola pela família, mas passa a ver oportunidade de qualificação profissional. Historicamente, a trajetória das mulheres pobres e pretas é marcada por marginalização, condição que ainda hoje, limita o acesso aos diferentes direitos. Isso, interfere por exemplo, na saída e retorno dessas mulheres a escola, que saem muitas vezes pelo processo de escolarização excludente, pela necessidade de trabalhar, pelas distâncias entre a escola e os locais em que moram, pelas diferentes motivações.

Assim, também é o retorno da figura feminina aos espaços escolares, “São vários os motivos e objetivos do retorno à escola por parte das mulheres, algumas para adquirir conhecimento, garantir melhor emprego, ser contratada, não perder o emprego, conhecer novas pessoas, buscar melhores condições de vida para si e sua família” (CITTADIN; BADALOTTI, p. 6).

Nesse sentido, as alunas disseram que pretendem continuar os estudos após terminarem o Ensino Médio. Talvez, não de imediato como é o caso de Jarid Arraes (2021) que pretende dar uma pausa. Segundo ela, “Essa vida, para mim, muito corrida, cansa muito a cabeça, eu sou muito fraca”. Falei que vou dar uma pausa de um ano, aí depois de um ano eu vou voltar de novo.” Essa fala nos remete a pensar o processo de escolarização ainda centrado na cultura de reprovação, segregação.

É comum entre as/os estudantes da EJA, o discurso de inferioridade em relação aos percursos escolares que passaram e os que estão por vim. Essas ideias não surgiram em vão, pois são resultados de uma cultura pedagógica que considera os alunos e alunas como não cidadãos, iletrados, já que não concluíram a escolarização. Além disso, o sistema de reprovação, repetência, os valores que condenavam e condenam as/os estudantes “como sem cabeça para as letras, como lentos, com problemas de aprendizagem” (ARROYO, 2017, p. 161) ainda perduram, segregando-os, inferiorizando-os a sem valores de estudo. Nesse sentido, é preciso identificar esses valores e culturas na intenção de desmitificá-los, permitir que as alunas/os conheçam esses discursos que os colocam em condições de inferiorizadas.

Mesmo diante de tais condições, a aluna ainda pretende continuar a estudar. Sobre isso perguntamos sobre seus objetivos:

Eu penso sim. Eu queria ser veterinária. Tenho o sonho de ser veterinária por conta de amar cachorro, amar gato, principalmente cachorro. Aí, meu sonho é ser veterinária. Antigamente, eu tinha o sonho de ser Polícia Civil ou então militar aí depois de um tempo que eu fui ver como era a faculdade, eu desistir. Mas, estava até pesquisando esses dias a faculdade de veterinária fora do Brasil, fica até mais em conta, e lá na Espanha, principalmente. Minha tia mora lá na Espanha e ela falou que para mim ir para lá ficaria até mais fácil e eles me ajudariam a formar uma vida lá. Aí, por isso, eu pensaria nisso, por isso que eu penso nesse meio termo de um ano parada da escola, eu queria viajar para a Espanha estabilizar lá e ficar lá e fazer a faculdade (JARID ARRAES, 2021).

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino da educação básica, tem o objetivo de atender aqueles que não tiveram acesso à educação em idade própria, seja no ensino Fundamental ou Médio, conforme o artigo 37 da CF (1988). Entretanto, não resume apenas a essa intenção. Quando falamos de EJA, falamos de sonhos (FERREIRA, 2017). São adolescentes, jovens e adultos que carregam valores distintos, socialmente construídos, mas que tem em comum várias aspirações a médio ou longo prazo, sonhos que passam pelo processo de escolarização, como o de ingressar em uma universidade, formar-se e trabalhar com o que gosta.

Assim como Jarid Arraes, Paola Tôrres (2021) se preocupa em concluir o Ensino Médio, para posteriormente, fazer outros planos. Mais à frente, pensa em fazer um curso para atuar como representante comercial com a finalidade de melhorar suas condições de vida. Mas, tem certo apreço pelo curso de Engenharia Ambiental, podendo ser uma opção futura.

Não sendo diferente das outras alunas, Izabel Nascimento (2021) relata que pretende dar continuidade aos estudos. Entretanto, quer descansar por um tempo, já que “nessa pandemia, ela me causou muito estresse. Eu quero me cuidar mais, quero poder tirar umas férias com meus pais, meu pai, minha mãe e com minha família e meus amigos, quero voltar para o mato. Mas, eu pretendo sim.”

Que a pandemia exerceu influência sobre a vida em sociedade, é inegável. Isso se deu em todas as áreas, desde a educação até a economia, sem contar a própria saúde, em caos pela rápida infecção provocada pelo vírus da Covid-19. Além disso, outras doenças, teriam que ser enfrentadas concomitante ao combate do coronavírus, principalmente relacionadas ao estresse, ansiedade, depressão. Conforme o Conselho Nacional de Secretários de Saúde – CONASS (2022) entre o período de pré-pandemia e o primeiro trimestre de 2022 aumentou para 91,8% os brasileiros e brasileiras que afirmam aspectos negativos sobre seu estado de saúde. Como destaca Izabel Nascimento, o tempo pandêmico desencadeou muito estresse, tendo a necessidade de descansar por um período, entre o término do Ensino Médio e o início de novos estudos.

O medo é uma constante e as consequências da Pandemia são eminentes principalmente quando teve Covid-19, a fala de Izabel Nascimento (2021) confirma isso.

No começo eu comecei a sentir dor de cabeça e febre, mas eu achei que não era porque estava em um período meio frio e quando está esse período eu fico meio resfriada, aí deu tipo uma gripe de resfriado, nariz escorrendo e tudo. Aí, eu fiz o teste do Covid umas quatro vezes e não deu nada. Aí, foi passando, eu fui arruinando. Aí, quando eu arruinei mesmo, que eu fiz o teste, já mandou eu isolar, aí eu fiquei... não precisei sair de casa para se internar, mas bem eu não fiquei não. Passei muito mal, falta de ar à noite, muita dor nas costas, perdi o paladar, até hoje o meu paladar não é o mesmo, perdi o olfato, não é o mesmo de quando eu dei Covid, fraqueza nas pernas, eu não aguento fazer coisas de antes da covid. Hoje, eu não aguento fazer coisas que eu fazia antes porque eu sinto muito cansaço, muita dor nas pernas, nas costas, ataca tudo. Você nunca é a mesma, a cabeça da gente, a mente da gente, não é a mesma. Você fica muito com a mente... não sei se é por conta que a gente fica com muito medo. Por que, no meu caso, eu não estava com medo de mim, mas sim de transmitir para os meus avós. Quando eu descobri que eu estava com Covid eu quase fiquei doida, porque eu não queria vir para casa porque no meu pensamento é que se eu viesse eu ia transmitir para todo mundo. Foi nesse período que eu estava até com meu patrão que ele pegou, minha patroa pegou, aí, por conta deles transmitiu para mim, só que eles não sabiam que estavam com Covid, depois de mim que eles descobriram que tiveram Covid. Aí, nesse período, eu fiquei isolada mais de 15 dias dentro de um quarto sem ver ninguém, sem falar com ninguém, eu dormia de dia e à noite era aquela noite enorme e a cabeça era a 1 milhão, sozinha, besteira na cabeça, preocupação demais. Aí, você fica com a cabeça muito embolada.

A pandemia da Covid-19 interferiu de diferentes formas na vida em sociedade. Conforme Silva (2021) com características e proporção inédita em escala espacial e temporal, tanto em propagação da infecção quanto do número de mortos, ela aprofundou também o distanciamento socioeconômico entre as classes.

A ideia de que os efeitos da pandemia seriam democráticos, atingindo ricos e pobres foi disseminada (HARVEY, 2020). Porém, as evidências mostram que as populações em vulnerabilidade foram atingidas mais intensamente. A divisão entre as classes sociais, as desigualdades preexistentes, foram aprofundadas durante a Pandemia principalmente para os indivíduos mais empobrecidos, “mesmo quando a doença é trazida pelos mais ricos” (NASCIMENTO, 2020, p. 43). O isolamento social, como estratégia para conter o contágio da Covid-19, exemplifica que para parte da população com “rendimentos [...] bastante limitados ou apenas para sobrevivência” (SILVA, 2021, p. 6) tal medida foi impossível de ser cumprida.

Segundo o IPEA (2020) as trabalhadoras domésticas representam no Brasil, cerca de 6 milhões de mulheres. Dados da PNAD (2020) afirmam que somente 28% dos/as trabalhadores/as domésticos/as possuíam carteira assinada no país, o que demonstra a vulnerabilidade da categoria. “No contexto da pandemia de coronavírus, a vulnerabilidade do trabalho doméstico se amplia e pode ser estendida a um cenário de, pelo menos, uma dupla

vulnerabilidade” (IPEA, 2020, p. 8) representada primeiro, pelo tipo de trabalho, e seguida pela falta de proteção social.

Pode-se observar que a trajetória das alunas trabalhadoras da EJA é constituída por idas e vindas, não só no que diz respeito ao acesso e permanência nas instituições escolares. Os percursos dessas mulheres integram fatores políticos, econômicos, sociais, étnicos. Fatores, que agem conjuntamente na estrutura da sociedade, e que definem os itinerários de muitas mulheres e homens ao longo do tempo.

Nesse sentido, não há como considerar o processo de escolarização sem levar em conta a vida dos homens e mulheres e sua relação com o trabalho. Por esses motivos, o diálogo com as alunas da EJA do Ensino Médio se deu na perspectiva de não só conhecer e compreender os processos educativos como também analisar as perspectivas que essas mulheres carregam sobre a educação e inserção no mercado de trabalho.

3.2 “Antes, quando eu trabalhava de segunda a sábado, às vezes eu poderia filar no sábado, ia para a roça na sexta, só que agora eu não posso fazer isso porque eu cuido de criança, aí eu não vou poder sair e deixar elas.”

O título deste tópico, traz a fala de uma das alunas da EJA e evidencia sua tentativa em buscar o momento de lazer, ao ir para a “roça”, a casa dos pais. Uma investida que não consegue mais realizar, porque está sob sua responsabilidade o cuidado com crianças. É sabido que a entrada no mercado de trabalho, foi um dos fatores que levou as alunas da EJA a deixarem por um tempo o processo de escolarização ou repetirem a série na qual cursavam, uma, duas vezes. Um conjunto de elementos, sociais, culturais, econômicos, étnicos e até mesmo pedagógicos, que combinados foram responsáveis pela trajetória de vida, inserção e permanência na escola, além do próprio itinerário de trabalho.

Desse modo, para conhecer e compreender um pouco mais sobre a vida e as perspectivas de trabalho das alunas e mulheres da EJA, foram feitos alguns questionamentos, nas quais as respostas são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 02 – Alguns aspectos da vida e trabalho das alunas da EJA

Alunas	Estado Civil	Tem filhos?	Trabalha?	Que trabalho desempenha?
Jarid Arraes	Casada. Morando junto. Casada no papel, não. Mas, morando junto.	Não	Sim	Eu tô na área de babá, mesmo. Cuidando de uma criança.
Paola Torres	Atualmente eu namoro.	Não	Sim	Eu trabalho em uma empresa. Sou auxiliar de serviços gerais.
Izabel Nascimento	Solteira	Não	Sim	Eu fui contratada para trabalhar como babá, mas hoje eu trabalho em tudo. Lá no serviço eu sou a dona de casa, pode-se dizer. Eu faço de tudo: cuido dos meninos, lavo, passo, às vezes cozinho.

Julie Oliveira	Casada	Sim	Sim	Trabalho na Coopercli (Cooperativa de Trabalho de Coleta Seletiva dos Catadores de Caetité. Sou presidente.
-----------------------	--------	-----	-----	---

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora a partir das entrevistas, 2021.

Como pode ser observado no quadro 02, Jarid Arraes mora com seu companheiro, não tem filhos e desenvolve um trabalho informal, já que não possui direitos trabalhistas. A redefinição do mercado de trabalho, decorrente do processo de globalização, reestruturação produtiva e implantação das políticas neoliberais, se intensificaram as atividades desregulamentadas, de meio período, informais. Conforme Alves (2000) a flexibilização do mercado de trabalho, interveio ainda na vida das mulheres e homens, nos percursos, espaços, nas idas e vindas de casa para o trabalho, e, depois para a escola. As relações sociais se tornaram voláteis, individualizadas, de modo a impossibilitar que as trabalhadoras e trabalhadores se organizem em uma ação coletiva.

Também trabalhando no mercado informal, Izabel Nascimento, solteira e sem filhos, foi contratada para o cuidado das crianças, mas acaba desenvolvendo outras atividades no local em que trabalha. Dentro da categoria de empregadas domésticas, ainda hoje as mulheres são maioria. Conforme a Greg News (2020) uma pesquisa da Oxfam confirma que 97% dos trabalhadores domésticos no Brasil, são representados por mulheres. Assim, o aumento da inserção feminina no mercado de trabalho se dá ainda associado as atividades do “lar”, de cuidados domésticos.

Os serviços domésticos incluem “as tarefas de limpeza, cozinha e manutenção geral da casa [...]” (p.146) e acrescidas muitas vezes por outros cuidados que envolve por exemplo, a responsabilidade pelas crianças. Araujo, Monticelli e Acciari (2021) destacam que entre as atividades domésticas e de cuidado existe uma dificuldade de delimitação das funções para que foram contratadas, o que aumenta a carga de trabalho desenvolvida por essas mulheres, além de evidenciar a desvalorização e a falta de proteção trabalhista em relação ao trabalho.

Diferente de Jarid Arraes e Izabel Nascimento, Paola Tôrres e Julie Oliveira desempenham papéis formais no mercado de trabalho. A atividade desenvolvida por Paola Tôrres nesse caso, envolve a categoria “Cuidado”. Sabe-se que no processo histórico de opressão impregnado na sociedade patriarcal, a figura da mulher na divisão social e sexual do trabalho está relacionada às atividades de “cuidado”. Mas “cuidado” com o que? Com os mais

diferentes setores, que vão desde as atividades domésticas e a família, até os cuidados que envolvem os exercícios laborais que essas mulheres realizam.

Conforme Montenegro (2018) quando se fala em “cuidado” “naturalmente” já se pensa na mulher como agente responsável, justificando isso com o discurso de que é “coisa de mulher”, já que são mais adequadas para esse tipo fazer.

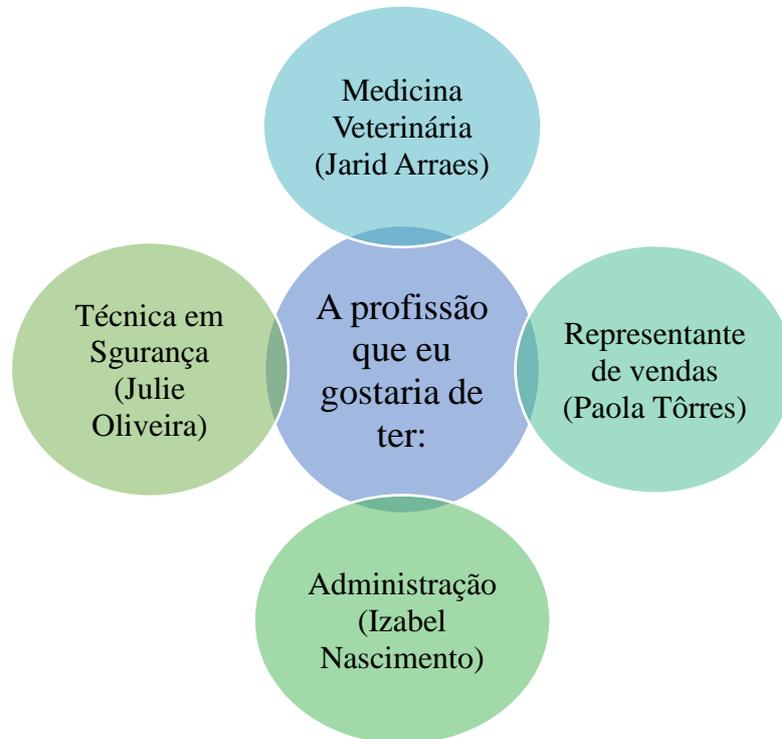
Vasconcelos (2009) destaca, que nesse mesmo campo ainda existe a tendência de se valorizar as atividades que são consideradas masculinas e a desvalorização das atividades que se afirmam serem destinadas a mulher, como o “cuidado” por exemplo. Dessa forma, as desigualdades sociais se reafirmam nas relações socioeconômicas e poder, limitando o acesso principalmente das mulheres aos bens, aos recursos e serviços.

Já Julie Oliveira é presidente de uma Cooperativa de coleta seletiva na cidade de Caetité. Nessa questão, pode-se dizer que ocupa um cargo de poder. A participação das mulheres em diferentes setores da sociedade, e em condições de igualdade é necessária para que seja alcançada a democracia. É desse modo, que os interesses femininos podem ser considerados (PEQUIM, 2006).

A ocupação de cargos de poder pelas mulheres e também de tomada de decisão vai de encontro a divisão social e sexual do trabalho na qual determina que sejam destinados aos “[...] homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva [...]” (KERGOAT, 2009, p. 67). Resende (2020) destaca que embora ocupando espaços de visibilidade, a figura feminina ainda se encontra em situação de desigualdade, já que “[...] sua presença se relaciona ao desenvolvimento de atividades tipicamente “femininas” relacionadas ao cuidado ou à área social (educação e políticas sociais, por exemplo).” (REZENDE, 2020, p. 6).

Se pudessem escolher outra profissão, as alunas da EJA garantem que gostariam de ter um trabalho como:

Figura 05 – Se pudessem escolher, qual a profissão que gostariam de ter?



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora a partir das entrevistas, 2021.

A figura 05 demonstra que o trabalho desempenhado pelas alunas entra como categoria de sobrevivência e subsistência e não como realização pessoal e profissional. Assim, todas almejam uma função diferente da que realmente desempenham. De maneira geral, o trabalho para Marx (1993) se caracteriza como a capacidade de transformação da natureza desempenhada pelos homens e mulheres para atender suas necessidades. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza, mas também se transforma.

Segundo Hackman e Oldhan (1975) o trabalho útil, que tem sentido para quem o realiza é aquele na qual homens e mulheres se identificam com a execução, possuem autonomia, compreendem todo processo assim como lhes dão um retorno, no sentido que possam melhorar, aperfeiçoar sua execução.

Antunes (2000) dentro de uma perspectiva social considera em relação ao trabalho e os sentidos atribuídos a ele que, se não existe sentido à vida fora do trabalho, logo não há sentido nas atividades laborais. Dessa forma, um trabalho estranho a homens e mulheres, assalariado ou não, é incompatível com um sentimento de pertencimento, satisfação e realização que possam trazer sentido a vida das trabalhadoras e trabalhadores.

Para Izabel Nascimento (2021) a continuação dos estudos trata-se da realização de um sonho, mas se preocupa com o fato de estar atrasada. As dificuldades sociais, pedagógicas, de acesso e permanência na escola, desmotivaram-na. Mas, explica o motivo pelo qual buscou terminar a trajetória escolar.

Meu sonho é me formar e fazer um curso de administração, só que eu já estou muito atrasada. Demorou muito para eu chegar onde eu cheguei agora, muitas dificuldades na escola, porque eu sempre tive dificuldade de aprender e também lá na roça, era muita dificuldade para ir para a escola, às vezes não tinha transporte, aí a gente ia para a escola tinha horas mesmo... e nem as atividades conseguia fazer porque não tinha ninguém para ensinar. E sempre vai tendo aquela desmotivação, o professor chegava e reclamava por não responder as atividades e ficava aquela coisa de não se sentir bem, não passava aquela motivação. Aí, quando a gente vai ficando mais velha, a gente vai querendo ter um ganho maior. Foi isso que me motivou a estudar bastante para formar. Aí, tive que vir para cá, para Caetité. Hoje eu moro com meus avós, porque eu queria me formar e também pretendo, se Deus quiser, fazer um curso. (IZABEL NASCIMENTO, 2021).

Em um cenário histórico de desigualdades sociais, o Brasil mantém uma diferença abissal entre ricos e pobres. Essa realidade é intensificada quando se vê a inserção de políticas neoliberais nos diferentes setores da sociedade. Segundo o MEC/Inep (2013) a procura pela EJA tem aumentado, justificando os motivos pessoais e profissionais que os/as discentes possuem. Não obstante, é preciso considerar que o processo de escolarização dos adolescentes, jovens e adultos seguem objetivos contraditórios como se afirma: “[...] as políticas educacionais brasileiras para jovens e adultos sempre estiveram voltadas para questões políticas e econômicas, servindo muitas vezes a um governo que, apoiado em bases capitalistas, precisava formar uma mão de obra que atendesse às necessidades do avanço econômico e tecnológico que invadiu o país ao longo da história” (RAMOS, 2016, p. 192).

A autora ainda destaca que o discurso disseminado sobre uma sociedade igualitária, seria possibilitada pela educação. Associado a isso, os alunos e alunas teriam oportunidade de mudanças sociais com base em seus méritos, o que evidencia o conceito de meritocracia, ao mesmo tempo em que culpabiliza os estudantes pelos fracassos que acumulam em um sistema escolar desigual e elitista.

Associado a isso, as alunas ainda enfrentam um outro problema enraizado na estrutura da sociedade, o patriarcado, na qual estrutura o poder social centralizado no homem. Sobre isso, as discentes da EJA disseram que o fato de serem mulheres já interferiu e/ou interfere no seu trabalho. Jarid Arraes (2021) diz:

Já interferiu em arrumar um trabalho. Em lojas, principalmente. Teve uma loja, aqui em Caetité mesmo, de celulares, que estava precisando de uma pessoa para trabalhar. E no tempo eu não era especializada em nada sobre celular e essas coisas. Aí, foi eu e um rapaz. O rapaz também era do mesmo jeito que eu, não sabia de nada. Aí, eles escolheram o rapaz por ser homem deve ter mais cabeça que eu e tudo mais.

A divisão sexual do trabalho e a inferioridade feminina versus superioridade masculina, são dois aspectos observados no relato de Jarid Arraes. Historicamente, a divisão sexual e social do trabalho se caracteriza pela separação e hierarquização dos sexos socialmente construídos. Além disso, a principal função é definir os papéis produtivos destinados aos homens, as atividades com maior visibilidade, ou seja, com valor social estava a cargo da figura masculina. Enquanto, que no papel reprodutivo situava as mulheres.

Segundo Kergoat (2009), as características de separação e hierarquização, leva em consideração as atividades que são de homens, as ocupações femininas, deixando claro a superioridade do trabalho masculino, o valor que carrega na sociedade, respectivamente.

A esse respeito, Paola Torres (2021) esclarece que o fato de ser mulher nunca interferiu na busca por um emprego ou interfere no trabalho que ocupa, e explicou dizendo:

No trabalho que eu estou hoje, as pessoas... até eles falam lá que a gente precisa, tipo, aprender coisas diferentes, a gente não precisa estar naquela profissão, cada dia que a gente vai vivendo a gente precisa aprimorar mais, tipo, se você tá numa profissão daquela que você está hoje, talvez lá na frente você possa fazer outros cursos, possa estar tomando aula de alguma coisa, que aí você já passa para outro ramo, entendeu? Essa experiência, lá onde eu trabalho tem pessoas que fala: “Você corre atrás para você estar mudando, cada dia mais, você vai melhorando.”. Às vezes até eu tento correr atrás, igual amanhã mesmo a gente já vai ter uma aula de primeiros socorros que já vai servir para a gente. E eles que passam para a gente isso, para a gente estar aprimorando.

Os capitalistas, os donos do capital, objetivam sempre aumentar os lucros a qualquer custo, destruindo a natureza, desumanizando e precarizando o trabalho e a natureza. Com o sistema toyotista, percebe-se que os ganhos são ampliados ao passo que o processo de alienar e explorar são ainda mais intensos. O tempo de trabalho, não se restringe ao horário de chegada até o de saída dos trabalhadores e trabalhadoras como afirma Silva e Buenos Aires (2017). O relógio, influenciado pela ideologia de mercado, não estabelece mais o tempo destinado ao trabalho, uma vez que ao sair das atividades de labor, homens e mulheres continuam ligados as funções que realizam, enquanto empregadas. Essa conexão se dá tanto por meios eletrônicos (telefone, celular, computador pessoal) quanto pela busca das trabalhadoras e trabalhadores (no tempo livre) por se qualificar.

Para Julie Oliveira (2021), o fato de ser mulher já interferiu na procura de trabalho, mas, “Agora não, porque eu estou sendo presidente. Mas, antigamente era mais os homens que comandavam. Aí chegou no dia da eleição, aí eu coloquei meu nome e fui bem votada e estou sendo presidente”. É fato que a inserção das mulheres no mercado de trabalho principalmente a partir da década de 70, foi importante no que se refere a dessemelhança entre os gêneros. Atualmente, a presença feminina em espaços de destaque e protagonismo é maior, o que não significa que a igualdade e a justiça social prevalecem.

Ao contrário de Paola Tôrres e Julie Oliveira, Izabel Nascimento diz que o fato de ser mulher já interferiu na procura de trabalho, em vários lugares em que chegou diziam que para ocuparem as vagas, gostariam que fossem homens. Isso aconteceu quando chegou em Caetité, a saída que encontrou foi trabalhar em casa de família, mesmo que isso fosse atrapalhar a realização das atividades escolares.

A divisão sexual e social do trabalho se dá de maneiras diferentes em cada sociedade. Mas de modo geral consiste em duas concepções: separação e hierarquização segundo Hergoat (2009). A primeira, diz respeito a caracterização do que é trabalho de homem e o que pode ser desenvolvido pelas mulheres. A segunda concepção, intimamente ligada a primeira, se refere ao grau de importância que é dado as atividades realizadas pelos homens em comparação ao que é feito pela figura feminina. Dessa forma, ainda há dificuldades para que as mulheres adentrem alguns setores do mercado de trabalho.

As mudanças na estrutura produtiva, e conseqüentemente, no mercado de trabalho insere as mulheres em diferentes esferas da produção. Conforme Bruschini e Lombardi (2003) outros fatores contribuem para a ocupação das mulheres nos espaços produtivos, como: “[...] as transformações demográficas, culturais e sociais que vêm alterando o perfil das famílias brasileiras. Isso pode ser constatado, por exemplo, pela redução do número de filhos e pelo aumento quantitativo de famílias chefiadas por mulheres.” (AMARAL; VIEIRA, 2009, p. 1). Esses motivos, geram outras sobrecargas ao feminino, uma vez que, precisam trabalhar para suprir suas necessidades e de sua família; estudar se torna primordial já que se qualificar aumenta as chances de ingresso no mercado de trabalho e o “cuidado” com a família, que já era uma obrigação histórica, é acentuada.

É diante dessa trajetória, que o ensino na EJA se difere do regular. As mulheres da EJA, são nas suas idas e vindas marcadas por jornadas triplas (o trabalho fora de casa, associado ao cuidado com os filhos e os afazeres domésticos), são provenientes de experiências de luta e resistência. O tempo que possuem para se dedicarem aos estudos é limitado, o Artigo 37 da

LDB 9.394/96 deixa claro que é destinada aquelas ou aqueles que não tiveram acesso ou conseguiram dar continuidade no ensino fundamental e médio em idade própria, porque tiveram diferentes empecilhos, retornam à escola e a EJA, para tentarem concluir o processo de escolarização, embora a carga de atividades no dia-a-dia, seja intensa.

Nesse aspecto, foi perguntado as alunas sobre a carga horária de trabalho que cumprem por dia nas atividades laborais que desenvolvem. Jarid Arraes afirma que trabalha de segunda a sábado, “Eu entro às 7:50 e saio às 18:10. Saio praticamente a noite. Aí, aquele meio-termo de chegar em casa, ter que arrumar e ir para a escola. Não dá nem tempo de fazer uma janta nem nada mais.” Tal declaração, nos remete a duas situações, a primeira no que cerne ao trabalho precarizado, e em segundo, as idas e vindas do trabalho para a EJA.

Para Izabel Nascimento (2021) não é diferente, trabalha todos os dias, de segunda a sábado “[...] entro 6 horas, tem dia 6:30, mais 6 horas e não tem hora de sair, às vezes saio às 18 horas. Antes da escola voltar ao normal eu saía às 18, 19 horas, tinha dias de chegar aqui 20 horas da noite, porque não tem horário certinho para sair.”

O que evidencia, que a precarização do trabalho, é um dos atributos da reestruturação produtiva, após a mudança do capital industrial para o capital financeiro, na qual o modelo flexível dita as regras da produção. Essa alteração é nítida no mercado de trabalho com o surgimento de novos postos, atividades informais, desemprego, flexibilidade nas contratações (FERNANDES, 2020). Para as trabalhadoras e trabalhadores as consequências são inúmeras, que vão desde o desassalariamento, a trabalhos precários. A isso, soma-se ao dia-a-dia dos sujeitos, a flexibilização do tempo e espaço. Conforme Arroyo (2017) as idas e vindas, passageiros da noite e do amanhecer cruzam as cidades do trabalho para a EJA, em busca por concluir itinerários.

Paola Tôrres e Julie Oliveira desenvolvem atividades formais, trabalhando 8 horas por dia. “Minha jornada de trabalho é de 7 às 5 horas.” Tendo 02 (duas) horas de almoço, destaca Paola Tôrres. No caso de Julie Oliveira, essas 8 (oito) horas de trabalho são desenvolvidas em uma cooperativa, ocupando o cargo de presidente.

A esse respeito, ela acrescenta que durante a pandemia o tempo de trabalho ficou difícil, mas que escalavam os horários para irem à cooperativa. Como vimos, trata-se de um trabalho formalizado, na qual a preocupação se centraliza nos cooperadores. As cooperativas desempenham papel importante na sociedade capitalista, funcionando como alternativa frente a instabilidade do mercado de trabalho. Isso, no tocante a ocupação, as atividades laborais daqueles excluídos do movimento produtivo. Segundo Antunes (2004) as cooperativas acabam

exercendo papel social, ao suprir as lacunas deixadas pela estrutura reprodutiva do capital, agregando parte dos trabalhadores desempregados, retirando mesmo que de forma limitada aqueles que estão na informalidade, nos trabalhos de meio período, sem direitos trabalhistas e previdenciários.

Pelo fato de ser presidente da cooperativa, Julie Oliveira teve que trabalhar todos os dias, ao mesmo tempo que se trata de um cargo de poder, também é uma função de representatividade. Uma vez que a presença da mulher nos espaços sociais, é uma maneira de desmistificar os discursos construídos, e que afirmam que o lugar das mulheres, está nos espaços privados, nas tarefas domésticas, cuidado dos filhos e do marido. A representatividade feminina nos diferentes ambientes, naturalizar essa presença, é defender a igualdade entre homens e mulheres, ao mesmo tempo em que afirma a garantia desses direitos e a criação de modelos diversos de mulheres, porque não existe um padrão, de ser, fazer ou agir (Dicas de Mulher, 2021).

No caso de Paola Tôrres (2021), o tempo de trabalho durante a pandemia não aumentou, e acrescenta: “Tem pouco tempo que eu comecei a trabalhar, vai fazer cinco meses que eu estou nessa função, que eu estou nessa empresa. Antes eu não trabalhava, vendia minhas coisas normalmente, porque eu sou revendedora de cosméticos.” Em sua fala, o empreendedorismo é visto como alternativa, diante do desemprego, o que não significa a saída do desemprego.

O empreendedorismo não é algo tão recente, quanto se imagina. “Semanticamente, os termos “empreendedorismo” e “empreendedor” vêm da palavra francesa “entrepreneur”, que tem origem no latim “imprehendere”” (CARMO et. al, 2020). Da passagem de uma estrutura socioeconômica para outra, o conceito evoluiu de forma a servir os interesses do mercado capitalista. Ganhando importância a partir da década de 70, e mais especificamente, década de 90, quando o discurso empreendedor é utilizado como estratégia diante do desemprego. Conforme Cordeiro e Mello (2006) esse discurso transfere a responsabilidade do sucesso ou insucesso das atividades que desenvolvem, às trabalhadoras e trabalhadores.

Segundo o Global Entrepreneurship Monitor – GEM (2018), o empreendedor ou a empreendedora são as pessoas que criam negócios, mesmo os mais simples com a intenção de garantir sua subsistência. Dessa forma, o empreendedorismo se caracteriza como umas das ideologias que sustenta a racionalidade neoliberal, a mudança de comportamento de homens e mulheres nas mais diferentes atividades diárias, transformando-as em instrumentos produtivos e resultados lucrativos (GAULEJAC, 2007).

Nesse sentido, as relações trabalhistas durante a pandemia também foram alteradas. Os efeitos tiveram uma abrangência geral, atingindo todas as esferas sociais, a questão do aumento de trabalho nesse período, foi um problema para Izabel Nascimento. Segundo ela:

O tempo de trabalho aumentou muito. Muito, porque a gente como estava em casa aí quando a gente retornou para o trabalho igual a mim, eu trabalhava na feira aí fechou por conta da pandemia aí quando eu voltei eu não encontrei mais trabalho para trabalhar na feira, aí eu fui trabalhar em casa de família, aí aumentou porque eu chegava cedo e saía tarde porque eu não tinha aula. Então, o horário era mais grande à tarde do que antes, porque antes tinha que sair cedo para ir para escola e tal, mas e aí por conta da pandemia a gente sempre saía mais tarde do que o horário marcado (IZABEL NASCIMENTO, 2021).

A pandemia reestruturou e ressignificou todos os aspectos da vida social, sua interferência se materializou nas limitações e perdas, mas em contrapartida, não que seja um reflexo positivo, demonstrou nesse momento fatídico a capacidade de superação e ressignificação do ser humano, notou-se uma nova reformulação da relação de trabalho, também marcada pelo empreendedorismo.

Nas relações trabalhistas, o fator tempo, espaço e disponibilidade, foram um dos principais agravantes, motivados pelo risco de contágio. O significativo realinhamento de gastos e investimentos realizados pelas Políticas municipais, estaduais e da União, aliadas a recessão econômica e o desemprego.

No tocante ao reflexo dos efeitos oriundos da pandemia para rotina de trabalho e estudos, pesquisas evidenciam a sobrecarga e disparidade do trabalho feminino, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: outras formas de trabalho (2019). A mulher dedicou em média 24 horas semanais para tarefas não remuneradas. A ONU mulheres (2020) reitera em seus posicionamentos que as mulheres são as mais atingidas pelo trabalho não remunerado, em situações de crise e conflitos como os da pandemia da covid-19, recaindo sobre elas a responsabilidade em lidar com as transformações advindas das limitações do sistema de saúde e suspensão das aulas.

Como a aluna Izabel Nascimento disse em seu relato anterior, sobre o trabalho na feira livre, foi perguntado a ela qual as atividades que realizava, já que de alguma maneira também recebeu influências da Pandemia:

Eu trabalhei em muita coisa quando eu estudava. Quando vim para cá terminar o ensino fundamental, que foi no oitavo ano, que eu fiz o sétimo e o oitavo, que é o oitavo e o nono, eu comecei a trabalhar em casa de família também, só que era um período bem pequeno, aí, depois não deu certo, eu saí fui, para outra casa de família,

só que na casa dessa outra pessoa que eu fui trabalhar já era muito corrido porque eu cuidava dos meninos e cuidava da casa. Eu saía de casa 5:50 para trabalhar, do serviço eu saía às 7 horas, ia para a escola e só retornava, chegava em casa 10:00, 11:00 horas da noite, não conseguia nem ver meus avós. Aí, eu fui e saí. Só trabalhei um mês, dois meses nesse serviço porque estava muito corrido, não estava dando tempo de estudar e nem nada e eu estava com umas notas muito ruins. Aí eu resolvi estudar e deixar o emprego. Aí, eu fiquei procurando emprego nesse período. Eu fiquei um mês e pouco sem trabalhar. Aí, comecei a trabalhar na feira, ali onde vende comida. Trabalhei lá 9 meses aí começou a pandemia. Trabalhei até no período da pandemia. Quando fechou o mercadão eu parei. Aí, depois, eu estava voltando aos poucos, aí eu comecei a ir umas três semanas. Aí já foi em outra coisa, foi no pastel. Aí, agora, me arrumaram esse outro emprego que eu estou, agora que vai fazer um ano, agora em dezembro. Lá é corrido, mas é o que tá tendo, então não pode reclamar. (2021)

“No senso moral construído na sociabilidade burguesa, as atividades que derivam do ato de cuidar tendem a ser atribuídas às mulheres e naturalizadas de forma a aparecerem como exclusivas e constitutivas da condição feminina.” (GUEDES; DAROS, 2009, p. 123). Esse cuidado persiste mesmo que as mulheres em suas profissões não exerçam a atividade de cuidado. Isso acontece porque precisam cuidar de alguém da família, criança, adolescente ou idosos, pessoas em situação de adoecimento. A aluna, embora não exercia diretamente o cuidado com pessoas, fazia isso em sua atividade laboral, ao trabalhar na cozinha. Em sua fala, é relatado a carga tripla de trabalho, segundo Guedes e Daros (2009) a compaixão, ajuda, bondade são características naturalizadas atribuídas as ocupações femininas. Desse modo, as atividades cotidianas desenvolvidas pelas mulheres têm um caráter altruísta, juntamente as ocupações sociais que desenvolvem.

No relato de Izabel Nascimento, é perceptível que ela vem para a cidade para morar com os avós. Nesta parte, podemos destacar primeiramente, que a cidade é vista como local de oportunidades, pelos quais muitos ainda saem do campo para buscar melhores condições de vida. Ribeiro et al. (2016) esclarece que a economia faz promessas de melhorias e oportunidades, a cidade transforma isso em meras promessas, já que a vulnerabilidade da população é evidenciada. Outro ponto importante que merece destaque no relato da aluna, é o fato de morar com seus avós. Atualmente, com o aumento da expectativa de vida da população, é possível que netos e netas convivam mais tempo com seus avós, algo que não acontecia há tempos atrás, pontuam Dias, Costa e Rangel (2005).

No que tange ao aumento das atividades laborais durante a Pandemia, Jarid Arraes (2021) responde com base no aumento das atividades escolares, já que o tempo é dividido entre o trabalho e a escola.

Aumentou. Principalmente trabalho da escola. Dentro do meu trabalho, nem tanto, diminuiu. Assim... como eu cuido de uma criança, eu chego já no trabalho e já tem o

almoço dele que está pronto, aí no meio dia era só esquentar, só que agora minha patroa cortou esse negócio de ele almoçar às 11 horas, agora está almoçando às 12. Então, encurtou mais o meu trabalho por conta disso. Mas, fica muito apertado para mim por conta da escola, que dentro do trabalho eu tenho que fazer atividades da escola.

É preciso compreender as alunas e alunos da EJA, como trabalhadoras e trabalhadores que desenvolvem distintas atividades diariamente. Para esses sujeitos, existe o tempo de trabalho caracterizado pela flexibilidade, assim como o tempo de escola/EJA. Nesse sentido, os diferentes aspectos da vida também se tornam versáteis. De acordo com Arroyo (2017), o ponto de partida para o direito à educação perpassa por considerar os trabalhos-sobrevivência que desenvolvem as/os discentes. São atividades formais ou informais? São trabalhos precários? Como dividem o tempo entre trabalho, escola, vida pessoal?

Nessa perspectiva, as dificuldades em relação ao mercado de trabalho com a Pandemia da Covid-19 se intensificaram: o recuo econômico, aumento do desemprego, gerou impactos para as trabalhadoras de maneira geral, principalmente, para quem não possui proteção trabalhista.

Como o objetivo da pesquisa trata-se não apenas de conhecer e compreender as narrativas de trabalho das mulheres, como também as perspectivas de vida. Entendendo que esses elementos estão interligados, as alunas da EJA foram questionadas acerca das atividades que costumam fazer no tempo livre.

Jarid Arraes afirma que “Às vezes eu vou para Guanambi, porque a família do meu marido mora lá. Ou, senão, vamos para a roça dos meus avós. Ou então, vamos em algum lugar para lancha e voltamos para casa.” A questão temporal passou a ser preponderante na reestruturação do capital. Torna-se significativo a medida em que é quantificado e se transforma em mercadoria com a expansão industrial. Atualmente, ainda mais requisitado, o tempo das trabalhadoras e trabalhadores concentra-se nas atividades laborais, sem que na maioria das vezes isso seja percebido. Essa questão pode ser confirmada na fala de Jarid Arraes, quando não sabe dizer se sua vida pessoal (família, lazer e vida social) está relacionada à sua vida profissional.

“[...] as diferentes formas de sentir, pensar, agir e estabelecer o tempo seguem padrões culturais que se refletem na ação do sujeito” (AQUINO; MARTINS, 2007, p. 481). O que se percebe, é que o tempo livre, que deveria ser ministrado sem interferências externas, e utilizado a bel-prazer das trabalhadoras/es é deteriorado pelo capital, pelo consumismo.

“No meu tempo livre eu costumo fazer as atividades que, às vezes, os professores passam por que, na maioria das vezes, eu não tenho tempo de responder à noite.” Esse relato de

Paola Tôrres (2021) mostra que o trabalho interfere no tempo livre das estudantes da EJA. Primeiramente, é preciso compreender o que é o tempo livre? Muitos autores consideram esse tempo como aquele em que o trabalho ainda não conseguiu ocupar.

Para Mascarenhas (2004, p. 20) o tempo livre é “todo tempo de não trabalho dedicado ao estudo, destinado às tarefas domésticas, às obrigações cívicas, familiares, políticas, religiosas, etc., bem como reservado às atividades de lazer”. No mundo do trabalho, onde o trabalhador deve ser flexível, polivalente, competitivo, entre outras características. O tempo de trabalho e o tempo livre se configuram de maneira complexa, uma vez que o momento de lazer das mulheres e homens é permeado pelo consumo, ou seja, em nome da reprodução capitalista, o tempo de trabalho e não trabalho se entrelaçam (DUTRA, 2014).

Com base na resposta de Paola Tôrres, pergunto novamente se possui algum momento de lazer, para sair se divertir. Ela me responde: “Você acredita que eu sou muito caseira? Às vezes eu nem saio. Às vezes eu prefiro ficar em casa limpando a casa, lavar alguma coisa do que está saindo. Mas, eu saio, eu saio sim, mas não é sempre, é bem difícil.” (2021) Claro, que ser “caseira” poderia também envolver lazer, mas ela aponta “limpar” e “lavar” como tarefas que realizam quando está em casa.

Desde pequenas, as mulheres estão sujeitas a passar mais tempo realizando as atividades domésticas, foram educadas a ficarem em casa, a estarem em locais privados. Ao passo que vão crescendo isso se torna ainda mais acentuado, uma vez que acaba dividindo esse tempo com outras atividades. O que se vê é que o acesso aos direitos e a inserção feminina nos diferentes âmbitos da sociedade contribuiu para que esse “confinamento” fosse rompido.

Araújo e Scalon (2005) consideram que esses avanços não são observados de igual maneira quando se fala do trabalho doméstico. Muitas mulheres em seu tempo livre deixam a prática do lazer para “ficarem em casa”, não como um momento de cuidado consigo mesma, mas para desenvolver as atividades domésticas. Marcellino (2007, p. 5) aponta como fatores de impedimento para a prática de lazer de mulheres adultas “a rotina de trabalho doméstico, ou dupla jornada de trabalho, e, principalmente as obrigações familiares decorrentes do casamento”.

Quando pergunto se a vida pessoal, família, lazer, está relacionada a vida profissional, Paola Tôrres (2021) diz que tudo está interligado, especialmente em relação a insegurança gerada pelo trabalho informal.

[...] porque eu já tenho muitos planos, porque eu estou já planejando ter um futuro, porque a gente trabalhando... a gente, desempregado, a gente já não compensa muito,

mas depois que abre porta de trabalho para a gente, a gente já pensa alto, a gente já quer fazer alguma coisa, um futuro.

Os motivos que levam homens e mulheres ao trabalho informal são variados, e claro, que o desemprego é o primeiro entre eles. Mas além disso, ainda existem agentes históricos responsáveis por tal situação: “a falta de profissionalização, escolaridade, articulação entre políticas (do trabalho, educação, saúde, previdência, assistência social) para o fomento do enfrentamento da informalidade ainda são elementos que fortalecem a informalidade do trabalho” (XAVIER, 2014, p. 23). Não podendo esquecer que a inserção das políticas neoliberais principalmente nos países em desenvolvimento contribuiu para que o processo se tornasse mais heterogêneo e complexo.

A reestruturação produtiva gerou para o mundo do trabalho um sentimento de insegurança. De acordo com Xavier (2014) mesmo em condições mínimas, as atividades formais ainda representam um sistema de proteção às trabalhadoras e trabalhadores porque estando regulamentados os protegem em casos de acidente, de doenças, entre outras situações. Para quem se encontra no processo de escolarização em fase adulta, o trabalho formal tem significado expressivo, já que permite traçar novos caminhos, delinear perspectivas diferentes de futuro.

No tempo livre do trabalho de Izabel Nascimento (2021), em um tempo que na verdade não é livre ela costuma fazer as atividades domésticas e as atividades sugeridas pelos professores e professoras. Diante disso, há tempo livre para o proletariado? Existe em sua fala, um conformismo diante da situação em que se encontra.

Nossa, meu tempo livre, agora, nesse momento, eu tiro para estudar e fazer aquelas atividades que estavam atrasadas como a gente estudava e tinha que enviar as atividades, então era muita atividade acumulada. Aí, eu tirava a tardezinha do sábado e o domingo para eu fazer as atividades da semana e as outras que tinha, por que acumulava, porque na semana eu não tinha tempo, chegava em casa já para assistir as aulas. E aí tinha que estar prestando atenção no professor falar, aí não podia estar fazendo atividade e eu deixava para fazer no sábado. Antes da escola voltar, às vezes, eu ia na roça ver meu pai. Eu gosto de assistir muitos vídeos contando histórias das pessoas, tem muitas pessoas muito sofridas. Tem horas que a gente reclama do sofrimento da gente, mas tem pessoas que passam muitas coisas pior que a gente, aí eu gosto muito de ver essas coisas. E, às vezes eu tiro um tempinho para conversar com a minha mãe que mora na roça. Agora além de mim, eu tenho que estar ajudando o meu irmão que ele mora na zona rural e pega as atividades por conta da pandemia. (IZABEL NASCIMENTO, 2021).

Os percursos das/dos estudantes da EJA são marcados por profundas dificuldades. O acesso e permanência à escola, associado às questões familiares, com a concepção por exemplo de que o tempo de estudo das/dos adultas/adultos já está ultrapassado. Além das dificuldades

de aprendizagem dos conteúdos, e que por esse motivo são culpabilizadas(os) pelo fracasso no processo de escolarização (RIBEIRO, 2014). Nos levam a considerar até que ponto, as atividades das disciplinas escolares destinadas às/aos alunas/alunos da EJA, para serem feitas em casa, são de fato produtivas, já que ao não terem tempo livre, fazem essas atividades nos fins de semana.

Como se vê, a busca pelo estudo não se dá de maneira fácil para estas alunas e alunos, é um esforço que exige diferentes propósitos e pessoas. Conforme Brasil (2006), ir à escola não é apenas um desafio, se constitui como um projeto de vida. São estudantes que “trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional” (BISPO; FERREIRA; ALVES, 2016, p. 4). Inclusive, se conformam diante das suas reais condições de vida, e as encaram como naturais já que consideram que outras pessoas podem estar em situações piores.

Em relação a vida pessoal da aluna, sua família, lazer, as coisas que gosta de fazer, sua vida social, Izabel Nascimento (2021) esclarece que está intimamente relacionada com sua vida profissional.

Porque eu, antes, quando eu trabalhava de segunda a sábado, às vezes eu poderia filar no sábado, ia para a roça na sexta, só que agora eu não posso fazer isso porque eu cuido de criança, aí eu não vou poder sair e deixar elas. E, antes, quando eu trabalhava só na casa, fazia minhas coisas, era corrido, mas fazia tudo na semana para mim, na sexta-feira, eu pegar o carro e ir para roça. Só que agora não tem como. Então, fiquei um pouco afastada da minha mãe, mesmo que a gente conversa por telefone, mas não é igual quando a gente está junto.

A criação de estratégias, de rebeldia para encontrar afetividade é explícito no relato de Izabel Nascimento. As transformações do modo de produção capitalista, ainda mais nesse cenário de reestruturação produtiva geraram impactos nas relações familiares, de trabalho, nas políticas públicas e em outras esferas da sociedade. (ALBIERO; MEDEIROS, 2017). As interações, principalmente entre a família, foram limitadas à medida em que o “tempo”, tornou-se elemento decisório na escala de produção. Desse modo, as trabalhadoras precisam muitas vezes criar “estratégias de rebeldia”, para encontrar em meio a dias cansativos, divididos entre trabalho e escola, o afeto e os momentos de lazer.

E, até para sair com os amigos ou amigas, também dificulta um pouco, por conta da quantidade de horas que precisa trabalhar, é o que expressa Izabel Nascimento (2021).

[...] apesar que eu sou uma pessoa que nunca fui muito de sair, de ter amizade, não é porque eu não faço amizade é porque eu fui criada mais dentro de casa, então não tive aquele negócio de tá saindo, fui criada mais assim. Aí, a gente fica com receio e eu

também não gosto de dar trabalho e eu moro com os meus avós e eu fico com vergonha também, às vezes. Aí, eu tiro aquele tempo para eu estar com eles, com as minhas tias. Mas, tipo assim, é um pouco complicado sair, ter mais tempo, para dizer assim, ter mais um pouco de tempo só para mim, sempre estou mais ligada no trabalho e agora na escola, que vem tudo e vai embolando e eu não tenho aquele tempo só para mim. Às vezes eu acordo exausta porque, assim, quando é quinta, sexta e sábado, de quinta para sábado é o pior dia. De quinta para sexta é ruim, mas de sexta para sábado é pior, quando eu vou levantar tudo parece que está acabado meu dia porque é muito corrido na sexta aí vai juntando o cansaço da semana e agora que a escola voltou tem que ir a pé para a escola. Aí, vai juntando tudo e dá aquela moleza de levantar, um sono.

A realidade social, familiar e econômica na qual as mulheres estão inseridas, pautada em um contexto e imposições características do patriarcado, limitaram e deturparam o papel da figura feminina na sociedade. As consequências dessa realidade, imposta e construída culturalmente, reverberam na sua estrutura familiar, bem como na sua construção identitária e no papel que ocupa na sociedade.

Esse conceito estereotipado “de mulheres recatadas e do lar” atrela-se a efeitos totalmente adversos, dissimulando uma sobrecarga de funções domésticas que se somam ao desafio constante de inserção no mercado de trabalho e a busca por um processo formativo e emancipatório. A própria preparação e avaliação prévia, a viabilidade de se inserir no mercado de trabalho, já é um desafio árduo e desigual ao passo que:

A presença de filhos, associada ao ciclo de vida das trabalhadoras, à sua posição no grupo familiar - como cônjuge, chefe de família etc e a necessidade de prover ou complementar o sustento do lar, são fatores que estão sempre presentes nas decisões das mulheres de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 1995, p. 75).

Enquanto empregada doméstica, o cansaço é algo que está presente no dia a dia de Izabel Nascimento, ainda mais nas sextas-feiras, na qual é comum as faxinas acontecerem.

E lá no meu trabalho eu divido, porque se eu deixar tudo para o dia, eu não dou conta, porque eu cuido de um menino de oito meses e tem uma menina de 6 anos. Aí fica bem corrido, porque o meu tempo de cuidar da casa é o período que o menino está dormindo, porque quando ele está acordado eu não posso fazer nada, é só cuidando deles. É bem corrido e muito cansativo, porque você tem que fazer tudo na carreira, tudo correndo, cansa a mente e cansa o corpo também. Mas, tá bom. É dar graças a Deus porque tenho meu trabalho e já vou formar.

Os direitos relacionados ao empregado doméstico tiveram significativos avanços com a Lei Complementar 150/2015, de modo que sua categorização e direitos trabalhistas são reformulados, objetivando a consolidação de valores sociais, do bem estar e de condições dignas e decentes para realização do trabalho.

Essa categoria trabalhista, em especial as realizadas pelas empregadas domésticas tem seu percurso marcado por uma função desmerecida e por muito pautada na desvalorização, como reitera Calvet (2013) que em razão da origem datadas da escravidão, o trabalho doméstico era realizado por escravos, essencialmente por mulheres e crianças. Essa categoria em muito é desvalorizada, principalmente nos quesitos relacionados a direitos e garantias. Somadas a esses fatores, estão enraizados o acúmulo de funções delegadas a essas profissionais pelos seus patrões, que ora não se adaptaram aos ditames e regulamentos promulgados pela lei 150/2015, ora agem por conveniência e acomodação e conseqüentemente, descumprem os regulamentos.

Nesse cenário, as empregadas domésticas não formalizadas, exercem acúmulo de função, quando as mesmas realizam atividades que não estão previstas no contrato, haja vista que o trabalho doméstico possui categorias específicas com funções preestabelecidas a exemplo da babá, da lavadeira, cuidador de idosos, motorista particular, entre outros.

Em relação ao tempo livre de Julie Oliveira (2021), ela reitera que aproveita para fazer as atividades domésticas, e as vezes, sai com os filhos. Entretanto, passa a maior parte desse tempo em casa. É nítido, que o cuidado e dedicação à família, são aspectos que integra a vida de Julie Oliveira, determinou as idas e vindas de seu processo de escolarização, sendo assim um fator importante em sua trajetória.

No Brasil, em pleno século XXI, ainda é a mulher a responsável pelos cuidados com a família, com a casa, ou seja, as atividades desenvolvidas na esfera privada, estão sobre a responsabilidade feminina.

[...], as mulheres, em sua grande maioria, continuam respondendo pela compra e preparo dos alimentos, pelo cuidado com crianças, idosos, enfermos e pessoas com deficiência, pela manutenção e higiene do espaço doméstico e das roupas dos membros da família, além de zelar pelos cuidados de saúde e educação de todos (MOREIRA; MOSER, 2019, p. 68).

Embora, o discurso que se propaga seja contrário, as atividades desenvolvidas pelas mulheres diariamente, exigem esforços físicos, são cansativas. São esforços laborais que exigem tempo, mesmo que invisibilizados, e contribuem para que outras atividades na escala da reprodução social e econômica sejam desenvolvidas.

Nesse sentido, Julie Oliveira (2021) considera que as vezes sua vida pessoal, a família, o lazer, a vida social, ela está relacionada com a sua vida profissional. “Porque a gente vê as coisas que as pessoas fazem errado e a gente ensina, igual jogar garrafa PET no chão. Aí, a gente fala: “Não. Está errado, pega e coloca aqui que é mais bonito, a cidade vai ficar mais limpa”.

Na fala, é perceptível que o trabalho se coloca como princípio educativo. O trabalho e a educação estão interligados, uma vez que pelo trabalho em sua condição natural, homens e mulheres desenvolvem suas atividades, adquirem conhecimentos e os bens necessários à sua sobrevivência (BERTINETI; LEIRIA, 2013). Dessa forma, são elementos essenciais, e por isso, sua relação dentro da sociedade capitalista, se dá de maneira complexa, Bertinetti e Leiria (2013) consideram que o mundo do trabalho no capitalismo, ver a escola como espaço na qual o trabalhador e a trabalhadora vão ter garantido a formação técnica, desvinculada de uma reflexão crítica do processo de trabalho e de sua realidade.

Ainda nessa perspectiva, Julie Oliveira (2021) afirma que:

Assim, que a população separe mais o material reciclável, porque tem muito material indo para o lixão, muita família indo no lixão. A cooperativa mesmo pretende colocar mais cooperados para trabalhar, mais de 43 pessoas. Porque são muitas famílias passando necessidades, não só aqui em Caetité, como nos outros lugares também.

Seu discurso confirma a importância do trabalho na sua trajetória. Os saberes dos/das alunos/alunas da EJA são saberes construídos nos trabalhos que desenvolvem. “Os saberes são processos coletivos e também pessoais e, portanto, são construções históricas e políticas” (BARROS, 2010, p. 50). Esses conhecimentos se diferem dos conhecimentos científicos ministrados na escola, porém, não são mais ou menos importantes. São saberes, que interligados contribui na formação profissional dos/das estudantes.

Franzoi (1991) afirma que os saberes dos trabalhadores procedem das formas de organização do trabalho e das técnicas empregadas na execução de suas atividades. Esses saberes de classe se entrelaçam com os saberes escolares, com as vivências e experiências fora do trabalho. Assim, pensar o ensino na EJA voltado para esse conhecimento de classe é uma tentativa de romper com a ideia de que os/as estudantes são pessoas sem conhecimentos (BARROS, 2010).

Desse modo, a importância da EJA se estabelece enquanto modalidade de ensino, oportunidade para adolescentes, jovens e adultos que por inúmeros motivos não tiveram acesso ou não concluíram os percursos da escolarização. Nas complexas e heterogêneas tentativas de organização da educação para esses sujeitos, a EJA significa o processo pelo qual as condições de sobrevivência e qualificação poderão ser possíveis, um viver mais digno e justo.

Por esses motivos, e também por uma trajetória de contínuas lutas ao longo do tempo, as alunas e alunos da EJA querem ter o direito de ter direitos, de continuarem pelos itinerários

da vida sabendo-se subalternizados, explorados, inferiorizados, mas acima de tudo sabendo-se cidadãos, produtores de conhecimentos, conhecedores da realidade.

As entrevistas realizadas com as alunas da Educação de Jovens e Adultos destacam um conjunto de fatores que estão a determinar o processo de escolarização. Da mesma maneira, elementos combinados agem produzindo e reproduzindo relações de trabalho que mais do que nunca subalternizam as mulheres.

É perceptível, que na trajetória escolar dessas alunas o sistema educacional, representou o oposto do que poderiam esperar, no que diz respeito aos mecanismos de acesso e permanência nas instituições escolares. Mais do que isso, demonstrou um sistema que ainda se apoia em práticas racistas e pouco preocupadas em como as alunas jovens e adultas aprendem, e principalmente, os itinerários que precisam percorrer dia a após dia para chegarem às escolas, ao trabalho.

Em relação a esse ponto, entende-se que o processo de escolarização ou melhor a necessidade de se adquirir os níveis mais altos de escolarização estão relacionados ao mercado de trabalho e às atividades laborais que as alunas desenvolvem. Por isso, pode-se afirmar que os fatores que agem determinando a escolarização e a entrada dessas alunas ao mercado de trabalho, tem raízes históricas, sociais, políticas e econômicas.

Esses são motivos suficientes para pensarmos uma educação centrada nos caminhos e descaminhos das alunas da educação de jovens e adultos. Isso, pois não falamos de qualquer aluna ou de qualquer aluno, falamos de jovens e adultos (as) que acostumados (as) a privações diversas, continuam a traçar seus itinerários em busca de melhores condições de vida para si, e para os seus.

PARTE IV

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para a sociedade capitalista, o tempo foi e é primordial na produção e acumulação das riquezas, determinante na ampliação do processo de exploração das trabalhadoras e trabalhadores, segundo Mézaros (2007). Que em busca de melhores condições de vida, se dedicam o mínimo aos estudos e o máximo ao trabalho. Para as mulheres que tentam concluir a formação escolar na fase adulta, o cotidiano se divide entre as tarefas fora de casa, os afazeres domésticos, os filhos e a escola, exatamente nesta ordem. Chegam às aulas depois da labuta do dia, e mais uma vez, veem precarizada a formação que lhes são de direito, por vezes, pelo cansaço em que já se encontram, por outras, pela perspectiva do ensino mecânico, enfadonho, desvinculado da realidade em que estão inseridas.

Com o capitalismo contemporâneo, as relações de trabalho são complexas e heterogêneas; caracteriza-se por ser um movimento contraditório de desproletarização e subproletarização, no qual se despedem os antigos proletários fabris e contratam-se trabalhadores para o mercado informal, precário e parcial. O capital financeiro se desenvolve apoiado no taylorismo e fordismo, mas é no sistema flexível, que se estrutura de maneira mais perversa, tornando menos rígida a organização produtiva, o trabalho e os trabalhadores.

Nesse cenário, há uma maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, em setores da indústria antes considerados ‘masculino’, e na área de serviços. Ao mesmo tempo, a força de trabalho feminina se intensifica em ocupações parciais, atividades domésticas, em condições muitas vezes precárias. O capital combina atividades formais e informais, coloca em evidência trabalhos que se encontravam no ‘gueto’ das ocupações, como essenciais no processo produtivo.

O que se observa, é que o sistema patriarcal foi por muito tempo instrumento de sustentação para o capitalismo, e isso não se modificou. Ao contrário, continua a ser responsável pela exploração feminina, pela desigualdade entre homens e mulheres, e ainda entre os diferentes grupos de mulheres a depender da classe, da raça ou situação civil. O que reafirma a premissa de que o gênero por si só, não determina a vulnerabilidade feminina, o acesso ou a falta dele aos espaços.

Na EJA, as alunas buscam não apenas a conclusão dos estudos, mas reescrever suas histórias, ocuparem os diferentes espaços, tomarem decisões em qualquer situação. O processo

educativo na Educação de Jovens e Adultos desse modo, carece de fundamentação, nas experiências e vivências das estudantes.

Pensar o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva das alunas trabalhadoras da EJA, é pensar a correlação entre educação e trabalho, enquanto inerente aos seres humanos e a vida em sociedade. Além disso, é olhar atentamente para a relação entre outras forças, que historicamente estão a determinar as relações sociais.

A escola, responsável pela transmissão, interpretação e produção do conhecimento, ou que pelo menos deveria ter essa função, passou por diversas transformações ao longo do tempo acompanhando as necessidades da sociedade, ou melhor, obedecendo à lógica de produção e reprodução do capital que deu subsídios à criação da dualidade da escola; a voltada para ricos e a designada para os pobres. Ao mesmo tempo, essa escola, sob outro ponto de vista, tem a possibilidade de oferecer uma educação para além das normas do mercado, pensando as alunas e alunos como seres humanos históricos e sociais, e, portanto, como seres transformadores.

Nesta dissertação, não falo como uma aluna egressa da EJA, mas como alguém que se tornou mulher (BEAUVOIR, 1980) que passou a compreender as relações estabelecidas tendo por base os próprios elos familiares. Além das possibilidades enquanto docente e a formação continuada, levaram a questionar os processos educativos e as perspectivas de trabalho das mulheres na Educação de Jovens e Adultos.

Esse questionamento, leva em consideração elementos culturais, econômicos, políticos, e também aspectos sociais e ideológicos, uma vez que as dificuldades que as alunas possuem nos estudos, os motivos que as levam a desistirem da escola e o receio em retomar o processo educativo, está ligado as imposições da própria sociedade, do modelo de ensino que exclui, quando deveria criar estratégias não só de permanência na escola, mas para que os alunos e alunas tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Dessa forma, para se atingir a compreensão dos processos educativos na vida de mulheres trabalhadoras e estudantes do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos no município de Caetité, Bahia, foram definidos três objetivos específicos que consistiram em compreender o processo de escolarização, a partir das experiências e expectativas das alunas trabalhadoras da EJA; analisar as perspectivas que essas mulheres carregam sobre a educação e inserção no mercado de trabalho; produzir um cordel em formato digital, a partir das entrevistas com as alunas trabalhadoras da EJA, a fim de dá visibilidade a trajetória de vida e trabalho dessas mulheres.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada como instrumento de produção dos dados, sendo desenvolvida com 04 (quatro) alunas trabalhadoras do 3º Ano do Ensino Médio na EJA, do Instituto de Educação Anísio Teixeira em Caetité – Bahia, e permitiram alcançar os objetivos. No primeiro, a compreensão do processo de escolarização das alunas, verificou-se que a saída das discentes das instituições escolares se deve ao nosso sistema educacional cada vez mais excludente e refletem duas situações que acomete milhares de estudantes ao longo dos anos: a evasão e a repetência.

As práticas educativas baseadas no medo de ser reprimida, sustentada ainda pelo racismo por parte dos (as) professores (as), demonstra o quanto tais condutas impactam no processo de escolarização. Como afirma Silva (2019) a escola enquanto reflexo da sociedade, contribui para a reprodução de comportamentos e ideologias discriminatórias, consciente ou não dessa reprodução. Colabora para a perpetuação de tais condutas por parte de professoras/professores e da própria estrutura escolar. Além de cooperar para a estigmatização e segregação dos adolescentes, jovens e adultos.

Paralelo a práticas pedagógicas que muito mais desmotivam, a necessidade de trabalhar fala mais alto, e a escola não oferece a esses alunos e alunas o que precisam. Conforme Arroyo (1991) é a escola dos trabalhadores e trabalhadoras que vem apresentando falhas, as desigualdades sociais entre as classes são responsáveis por essas falhas em todos os lugares.

Assim, um dos fatores que provoca a saída dessas alunas da escola, é motivo para que retornem, e se fundamenta na ideia da escolarização enquanto suporte para a qualificação da força de trabalho, na tentativa de melhoria das condições de vida, por meio do aumento dos níveis de estudo.

Os motivos para a desistência dos estudos não param por aí, giram em torno da violência doméstica, seja ela psicológica, moral e física, e os reflexos negativos são perceptíveis no convívio em sociedade e se estendem na própria visão que essas mulheres tem de si. Nesse aspecto, interfere no desenvolvimento das atividades laborais e no processo educativo.

O que fica evidente é a importância da EJA enquanto modalidade de ensino, responsável por oportunizar a essas mulheres a possibilidade de concluir os estudos, mas além disso, propiciam o empoderamento e a transformação de paradigmas e de estereótipos. Nesse sentido, as falas das alunas imprimem a importância da relação professor-aluno e afetividade no ambiente escolar como elementos que interferem e contribuem no processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma ou de outra, cada professor (a) deixa marcas em seus alunos (as), desde o autoritário ao burocrático essas marcas ficam registradas e não se limitam ao espaço da sala de aula, mas envolve todos os profissionais no ambiente escolar. Um espaço de relações afetivas e motivacionais, são condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, ao considerar o real-vivido e experienciado pelos/as estudantes como instrumento de mediação do conhecimento, é possível perceber que de um modo ou de outro a educação formal parece fazer sentido na vida das alunas e alunos da EJA (NASCIMENTO, 2020).

Em relação ao segundo objetivo que trata sobre as perspectivas que essas mulheres carregam sobre a educação e inserção no mercado de trabalho, constatou-se que entre as 04 (quatro) alunas entrevistadas, duas desenvolvem suas atividades laborais no setor informal, como babás ou empregadas domésticas, e as outras no mercado formal. A reestruturação produtiva e implantação das políticas neoliberais, intensificaram as atividades desregulamentadas, de meio período, informais. Conforme Alves (2000) a flexibilização do mercado de trabalho, interveio ainda mais na vida das mulheres e homens, nos percursos, espaços, nas idas e vindas de casa para o trabalho, e, depois para a escola.

Outro ponto que cabe observar, é a divisão sexual do trabalho e a inferioridade feminina versus superioridade masculina presente na fala das alunas, quando perguntamos se o fato de ser mulher já interferiu ou interfere no trabalho que desempenham ou na busca por uma atividade remunerada. Historicamente, a divisão sexual e social do trabalho separa e hierarquiza os sexos socialmente construídos. Tendo a função principal de definir os papéis, o produtivo destinado aos homens, as atividades com maior visibilidade, ou seja, com valor social a cargo da figura masculina. Enquanto, que no papel reprodutivo situa as mulheres.

Somado a essas questões, as alunas enfatizam as idas e vindas para a EJA no período noturno e o trabalho precarizado durante os dias. A precarização do trabalho, é um dos atributos da reestruturação produtiva, após a mudança do capital industrial para o capital financeiro, na qual o modelo flexível dita as regras da produção. Soma-se ao dia-a-dia dos sujeitos, a flexibilização do tempo e espaço. As passageiras do amanhecer cruzam as cidades com destino ao trabalho. Passageiras da noite, saem das atividades laborais para as escolas, mais precisamente para a EJA, na tentativa como diz Arroyo (2017) de concluir os itinerários.

Durante a pandemia da Covid-19, as discentes deixam claro que as atividades aumentaram, e o tempo dividido entre o trabalho, a escola e a vida pessoal se tornaram mais intenso. As dificuldades em relação ao mercado de trabalho com a Pandemia da Covid-19 se

intensificaram: o recuo econômico, aumento do desemprego, gerou impactos para as trabalhadoras de maneira geral, principalmente, para quem não possui proteção trabalhista.

No que tange ao processo educativo nesse período, o que se observou foi que o ensino remoto teve uma importante contribuição como solução empregada no enfrentamento da pandemia e diminuição do seu impacto para o processo de escolarização. Contudo, também acentuou as disparidades socioeconômicas e seus reflexos negativos para o processo de ensino e aprendizagem das classes sociais menos favorecidas.

Os apontamentos das alunas em relação ao processo de escolarização e as perspectivas de trabalho produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas, permitiram a concretização do terceiro objetivo específico que contou com a produção do cordel em formato digital, a fim de dá visibilidade a trajetória de vida e trabalho dessas mulheres, alunas e trabalhadoras da EJA. O cordel traz o relato das alunas, destacando suas falas de maneira criativa e lúdica, ao mesmo tempo em que coloca em evidência os vários elementos que direto ou indiretamente contribuem para o desenrolar dos percursos escolares e de trabalho das estudantes.

Esta dissertação, apresenta considerações acerca da trajetória de algumas alunas da modalidade de ensino, levando em consideração a perspectiva do processo de escolarização e trabalho. Entre as lacunas, ainda permanece o fato de que a EJA ainda se encontra no ‘gueto’ das políticas públicas, as portas que se fecham para as alunas e alunos são seladas muitas vezes pela própria escola, pelas práticas pedagógicas limitantes e que não levam em consideração que os sujeitos dessa modalidade não são quaisquer sujeitos, são passageiros, do amanhecer ao anoitecer, que carregam histórias de vida marcadas por resistência.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa evidencia a possibilidade de tornar essas histórias visíveis para tantas e tantos alunos e alunas da EJA, egressos (as) dessa modalidade e também não egressos (as) de que estudar em qualquer que seja a idade é possível, não é tarde e tão pouco motivo de vergonha. A educação além de ser um direito básico, se configura como responsabilidade social de toda a sociedade, e negar isso, é negar também o direito de romper com as estruturas que alimentam o patriarcado, a sociedade de classes, o racismo, entre outros elementos.

Esta pesquisa, representa uma possibilidade de se conhecer e compreender o contexto em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos, considerando as perspectivas das alunas trabalhadoras. Mas oportuniza também, pensar a EJA inserida em um conjunto de ‘faces’ que por detrás estão a limitar a educação para adolescentes, jovens e adultos (as). ‘Faces’ atuais, mais camufladas, mas ainda assim, não impossíveis de serem combatidas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Lúcia Rincón. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999-2001)**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

ALBIERO, Cleci Elisa; MEDEIROS, Jussara. O trabalho, as relações familiares e a formação profissional. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. 2017. Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis, 2017. p. 1-11.

ALMEIDA, Adriana de.; CORSO, Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: EDUCERE, 12., 2015. Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1283-1299.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, Francisca Elenir. **Mulheres Trabalhadoras, sim. Alunas por que não?** Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

AMARAL, Grazielle Alves. VIEIRA, Adriane. A Mulher e a Tripla Jornada de Trabalho: a Arte de Ser Beija-Flor. In: Encontro da ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração), XXXIII, 2009. São Paulo-SP. **Anais**. 19 a 23 set. 2009.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?**, 7ª ed. Campinas – SP: EDITORA DA UNICAMP, 2000.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

APARÍCIO, Ingrid; MELLO, Kelli; OLIVEIRA, Patrícia de. Desenvolvimento de carreira: o papel da mulher nas organizações. **Cadernos de Administração**, v. 1, p. 130-148, 2009.

ARAÚJO, Anna Bárbara; MONTICELLI, Thays; ACCIARI, Louisa. Trabalho doméstico e de cuidado: um campo de debate. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 33, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/TGKDBPYy6cM7XkjLcktwdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi. **Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil**. In: _____ (Orgs.). *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro. Ed. da FGV, 2005, p. 15-77.

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: **Conferência Brasileira de Educação**, 4. Ed. Goiânia, set. 1986.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19- 50.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 145, p.1098-1117, out.-dez., 2018.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte; Autêntica/SECADIMEC/UNECO, 2006.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em rede**: revista de educação a distância, v. 7, n.1, p. 257-275, 2020.

Aulas 100% presenciais são retomadas na rede estadual de ensino de toda a Bahia. **GOVBahia**, o portal oficial do Estado da Bahia, 18 out. 2021. Disponível em: Aulas 100% presenciais são retomadas na rede estadual de ensino de toda a Bahia - Portal Gov Bahia Acesso em: 15 nov. 2021.

BAHIA. **Decreto Nº 19529, DE 16 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390699>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Lisboa, 1977.

BARROS, Anália Bescia Martins de. **A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

BARROSO, Helenice. **Cordel**: uma poética da oralidade e do riso. In. Mesa Redonda - “Folhetos de Cordel, memória e percursos”, organização IELT/Memória Imaterial. 2020” Disponível em: <https://www.memoriamedia.net/index.php/encontros-e-coloquios/197->

eventos/encontros-e-coloquios/contemfesta-2011/2356-cordel-uma-poetica-da-oralidade-e-do-riso. Acesso em 24 de outubro de 2014.

BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Claudia Macedo da. Escola Sem Partido e a ameaça a educação crítica e libertadora. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, CAMPINA GRANDE. **Anais** do Congresso Nacional de Educação. CAMPINA GRANDE: EDITORA REALIZE, 2020. v. 1. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID2464_23052020213344.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

BASTOS. Raul Luis Assumpção. Desemprego Tecnológico. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2a ed., Porto Alegre: Zouk, 2011.

BATISTA, Kátia Torres; ANDRADE, Rildo Rinaldo de; BEZERRA, Nilzete Laurentino. O papel dos comitês de ética em pesquisa. **Revista Brasileira Cirurgia Plástica**, 27(1), 150-155, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcp/a/ZZS4CNSWR6BLhZK4rgZRMKm/?format=pdf>. Acesso em 15 nov. 2021.

BAYLÃO, A. L. S.; SCHETTINO, E. M. O.. **A inserção da mulher no mercado de trabalho brasileiro**. In: XI simpósio de excelência em gestão e tecnologia - SEGET, 2014. RESENDE. XI SEGET, 2014.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERTINETI, E. P.; LEIRIA, Rossana Daniela Cordeiro. Educação e Democracia: Trabalho como Princípio Educativo. 2013. In: XI Congresso nacional de Educação – EDUCERE, 2013. Curitiba-PR. **Anais XI Congresso nacional de Educação – EDUCERE**. CURITIBA: PUC-Paraná, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9572_6472.pdf Acesso em: 16 maio 2022.

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Racismo, violência e direitos humanos**. 2001. Disponível em: [HTTP://152.92.152.60/web/olped/documentos/2296.pdf](http://152.92.152.60/web/olped/documentos/2296.pdf). Acesso em: 13 abr. 2022.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa: Significados e a razão que a sustenta**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 1, n.1, p. 07-26, 2005.

BIROLI, Flávia. Divisão sexual do trabalho e Democracia. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 59, n. 3, p. 719 - 681, 2016.

BISPO, Jérsica Maria Santos Ferreira; FERREIRA, Paula Monique Rodrigues; ALVES, Samantha Tábata Vieira. **Educação de Jovens e Adultos: uma realidade para alunos trabalhadores**. 2016. 12 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Curso de Pedagogia

da Faculdade São Luís de França, Salgado Filho, Aracajú – SE, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc8-1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BRAIT, L. F. R. ; MACÊDO, K. M. F.; SILVA, F. B. ; SILVA, M. R. ; SOUZA, A. L. R. . A relação Professor/Aluno no processo de Ensino e Aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 1, p. 1-15, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/55779/Downloads/admin,+A+rela%C3%A7%C3%A3o+professor+aluno.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC/SEF/COEJA, 2000. Disponível em: CEB11.doc (mec.gov.br) Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2021**, de 28 de maio de 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Complementar Nº 150, DE 1º de Junho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: L14040 (planalto.gov.br) Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2013). **Censo escolar da Educação Básica 2013**. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática**

"**História e Cultura Afro-Brasileira**", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 20/05/2012.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRUSCHINI, C. Mulher e Trabalho: Políticas de Recursos Humanos em Empresas de Ponta. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.95, p.13-24, Nov. 1995.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Mulheres e homens no mercado de trabalho brasileiro: um retrato dos anos 1990. In: MARUANI, M. e HIRATA, H. (orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Senac, 2003.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil 1985/95). In: ROCHA, Maria Isabel Baltar (Org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 13- 58.

CALVET, Felipe. A evolução da legislação do trabalhador doméstico. In: GUNTHER, Luiz Eduardo; MANDALAZZO, Silvana Souza Netto (Coord.). **Trabalho doméstico: teoria e prática da Emenda Constitucional 72, de 2013**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 87.

CARMO, Luana Jéssica Oliveira et. al. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Cad. EBAPE.BR**, v. 19, nº 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/HY7NpJpmW6vh6sKX3YdCrSd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2022.

CEOLIN, George Francisco. Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no Serviço Social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 118, p. 239-264, abr./jun. 2014.

CITTADIN, Diego. **EJA e Mulheres: Os motivos e objetivos do retorno a escola das mulheres Frequentadoras na EJA Unidade de Urussanga - SC**. 2015. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em PROEJA) - Instituto Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/368/EJA%20E%20MULHERES.pdf?sequence=1#:~:text=Observamos%20atrav%C3%A9s%20dos%20resultados%20que,empr ego%20ou%20um%20emprego%20melhor](https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/368/EJA%20E%20MULHERES.pdf?sequence=1#:~:text=Observamos%20atrav%C3%A9s%20dos%20resultados%20que,empr ego%20ou%20um%20emprego%20melhor.). Acesso em: 17 maio 2022.

CORA CORALINA. **Meu Livro de Cordel**. 8ªed. São Paulo: Global, 1998.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

COSTA, Cláudia Borges. Trabalhadoras-alunas da EJA: desafios da sobrevivência e a permanência na escola. **33º Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu/MG, 2010.

CUNHA, Allan Costa; FARIAS, Paulo Sérgio; FRANCISCO, Alexander Ferreira. A vida é um desafio: como a desigualdade social e a evasão escolar caminham juntas no município de Volta Grande. **Revista EJA em debate**, v. 12, p. 1/11-13, 2018.

CUNHA, Bárbara Madruga. Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero. **XVI Jornada de iniciação científica de direito da UFPR**. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.direito.ufpr.br> Acesso em: 06 jan. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Estado de Sítio).

DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DIAS, C. M. S. B.; COSTA, J. M.; RANGEL, V. A. **Avós que criam seus netos: circunstâncias e consequências**. In: FÉRESCARNEIRO, T. (Org.). Família e casal: efeitos da contemporaneidade. Rio de Janeiro: PUCRio, 2005. p. 158-176.

DIAS, Paulo Martins. A Ideologia do branqueamento na Educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira. **Revista Aleph**, n. 22, dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/55779/Downloads/39094-Texto%20do%20Artigo%20sem%20Identifica%C3%A7%C3%A3o-131424-1-10-20191209.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

DUTRA, Renata Queiroz. **A dimensão coletiva dos direitos sociais trabalhistas na perspectiva constitucional**. In: DELGADO, Gabriela Neves. PEREIRA, José Macêdo de Brito. Trabalho, Constituição e Cidadania. A dimensão coletiva dos direitos sociais trabalhistas. São Paulo: LTR, 2014.

FARIAS, Patrício Leandro Dias. **Comparações entre EJA e Ensino Regular**. 2012. 40 fls. Trabalho de Curso (Especialização) Curso em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72700/000884746.pdf?seque>. Acesso em: 19 mar. 2022.

FERREIRA, Núbia Nafaiete Ferraz. **O perfil dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos**: alfabetização e diversidade. 2017. 24 fls. Trabalho de Curso (Graduação) Curso de

Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano, Paço do Lumiar, São Luís - MA, 2017.

FIGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **ORGANICOM**, v. 5, n. 9, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986> Acesso em: 21 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 117p

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª Edição: Liber Livro Editora, 2005.

FRANZOI, Naira Lisboa. **O modelo japonês e o conhecimento informal do trabalhador no chão de fábrica**. 1991. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 11.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica**. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 17 abr. de 2022.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo, SP: Editora Ideias & Letras, 2007.

GÊNERO E NÚMERO E SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Pesquisa SEM PARAR o trabalho e a vida das mulheres na pandemia**. GN/SOF, 2020. Disponível em: [Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf](#) (sof.org.br). Acesso em: 13 nov. 2021.

GESSER, Evanize Eliza Buss; MARTINS, Suely Aparecida. Abandono e repetência na 1ª série do Ensino Médio: desafios e ações. **Cadernos PDE**, vol. 1. 2016. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_evanizeelizabussgesser.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

GESTA - Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas. **Engajamento escolar**, Brasil, 2017. Disponível em: <http://gesta.org.br/tema/engajamento-escolar/#bibliografia>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil**. Relatório executivo – 2017. Brasília, DF: Sebrae, 2018.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E de. (2013). As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, 29(47), 19-33. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Acesso em: 13 abr. 2022.

GOMES, R. M. Mulheres vítimas de violência doméstica e transtorno de estresse pós-traumático: um enfoque cognitivo comportamental. *Revista de Psicologia da IMED*. v. 4, n. 2, p. 672-680, 2012.

GONÇALVES, T. J. A. **Educação dos filhos em famílias monoparentais femininas: o contributo do Educador Social no desenvolvimento de competências sociais**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Portucalense. 2013.

GREG NEWS. **Empregas domésticas**. Youtube, 05 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v7V4tIUYP8>. Acesso em: 24 mar. 2022.

GUEDES, Olegna de Souza; DAROS, Michelli Aparecida. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. *Serviço Social em Revista*, LONDRINA, V. 12, n.1, P. 122-134, jul./dez. 2009.

HARVEY, D. **Política anticapitalista em tempos de covid-19**. In: Davis, M. et al. Coronavírus e a luta de classes. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

IBGE. Estudos e Pesquisas/Informação Demográfica e Socioeconômica. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2ª ed. n. 38, 2021. Disponível em: [Informativo_Estatisticas_de_Gênero \[3\].indd \(ibge.gov.br\)](#). Acesso em: 13 nov. 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Pnad Contínua**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: outras formas de trabalho**: 2019. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101722_informativo.pdf. Acesso em: 09 jun. 2020.

IBGE. **Indicadores IBGE**: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Trimestre móvel jan. – mar. 2020. Rio de Janeiro: IBGE; 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2020_mar.pdf. Acesso em: 05 maio. 2022.

KERGOAT, Daniele. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, H. et al (org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. Editora UNESP: São Paulo, 2009, p. 67–75.

KREPPNER, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 16(1), 11-22. 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LINO, Ellen Rízia Oliveira. **A problemática da evasão escolar: uma revisão bibliográfica integrativa**. 2020. 32 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/728/1/Monografia%20II%20Ellen%20Ri%CC%81zia%20VERSA%CC%83O%20FINAL%20CORRIGIDA%20.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. Campinas: **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, abr. 2011.

MAMONA, Sara Soares Costa. Especificidades da EJA: um conhecimento necessário à formação de professores. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)? Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas?, 2016, Águas de Lindóia-SP. **Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2016.

MARCELLINO, N. C. Algumas aproximações entre lazer e sociedade. **Revista Iberoamericana**. vol.1, n.2, 2007.

MARX, Karl. **Os manuscritos econômicos e filosóficos**: Vol. 22. Textos filosóficos. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática da liberdade**. 2 edição. Goiânia, Ed. UFG, 2004.

MARTUCCELLI, Danilo. Soportes. In: MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2008, p. 37-106.

MONTENEGRO, Rosiran Carvalho de Freitas. Mulheres e cuidado: responsabilização, sobrecarga e adoecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, XVI, 2018, Vitória-ES. **Anais**. Espírito Santo: UFES, 2018. p. 1-19.

MOREIRA, Tassiane Antunes; MOSER, Liliane. Família, trabalho do cuidado e uso do tempo: desafios para mulheres de baixa renda. **O social em questão**, Ano XXII - nº 43, jan./abr. 2019.

NASCIMENTO, B. J. C. A construção de um novo paradigma de educar: do singular ao coletivo, reflexões necessárias em tempos de pandemia. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, Edição Especial, 7(1), 2020.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do. A EJA e seu ensino na Educação Básica: primeiras aproximações. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/a-eja-e-seu-ensino-na-educacao-basica-primeiras-aproximacoes>. Acesso em: 22 mar. 2022.

NEVES, Magda de Almeida. Anotações sobre trabalho e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.149, p. 404 - 421 maio/ago. 2013.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. P. **Educação Escolar**: sentidos atribuídos por estudantes trabalhadores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito**: Identidade e interação na sala de aula. Campinas – SP: Papirus Editora, 1994. p. 132.

ONU Mulheres. **Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe**: dimensões de Gênero na Resposta. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf. Acesso em: 27 março 2021

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic> Acesso em: 15 nov. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus> Ver referência da ONU. Acesso em: 15 nov. 2021.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

PEQUIM. **Declaração e plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher.** Pequim, 1995. In: FROSSARD, H. Instrumentos internacionais de direitos das mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. p. 15-25. 2006.

Pesquisa inédita mostra os impactos negativos da pandemia na saúde da população brasileira. **Conselho Nacional de Secretários de Saúde.** Disponível em: <https://www.conass.org.br/pesquisa-inedita-mostra-os-impactos-negativos-da-pandemia-na-saude-da-populacaobrasileira/#:~:text=Pesquisa%20in%C3%A9dita%20mostra%20os%20impactos%20negativos%20da%20pandemia%20na%20sa%C3%BAde%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira,-Publicado%20em%20%7C29&text=Entre%20o%20per%C3%ADodo%20pr%C3%A9%20pandemia,est%C3%A1%20ruim%20ou%20muito%20ruim.> Acesso em: 09 maio 2022.

PINHEIRO, L.; TOKARSKI, C.; VASCONCELOS, M. Vulnerabilidades das trabalhadoras domésticas no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil. Brasília: Ipea, 2020. (Nota Técnica, n. 75).

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S.; MENEZES, M.P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, Ellen Taline; STELLA, Cláudia. Significados da escolarização para alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(2), 189-207. São Paulo, SP, maio-ago. 2016.

RAMOS, Ellen Taline; STELLA, Cláudia. Significados da escolarização para alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(2), 189-207. São Paulo, SP, maio-ago. 2016.

REZENDE, D. L.. Mulher no poder e na tomada de decisões. In: Natália Fontoura; Marcela Rezende; Ana Carolina Querino. (Org.). **Beijing +20: avanços e desafios no Brasil contemporâneo.** 1ed. Brasília: IPEA, 2020, v. 1, p. 299-368.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística.** v. 2, n. 1, p. 1-16, 2021.

RIBEIRO, Jaciara Batista. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 74 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais – MG, 2014.

RIBEIRO, Priscilla Bonini. Educação para reduzir as desigualdades sociais. **Direcional escolas**, abr. 2016. Disponível em: <https://dizacionalescolas.com.br/educacao-para-reduzir-as-desigualdades-sociais/> Acesso em: 19 mar. 2022.

RIBEIRO, Wagner Costa. A quem interessa a globalização. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 2, p. 18-21. abr. 1995.

RUA, J. O Professor, o Livro Didático e a realidade vivida pelo aluno como recursos para o Ensino da Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**: AGB, Porto Alegre – RS, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Antonio Valricélio Linhares da. Proletarização e subproletarização do trabalho docente: limites e validade da profissionalização como alternativa. **Revista Educere**. v. 7, n. 13, 2012.

SILVA, Eliane Cristina da.; VALORE, Luciana Albanese. Educação e ascensão social: produção de sentidos nos discursos de egressos de um programa social da iniciativa privada. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 176-198, jan. 2019.

SILVA, Gabriela Bins Gomes; BUENOS AIRES, Myrene. A corrosão do tempo livre pelo tempo de trabalho: uma reflexão sobre a captura da subjetividade. **Revista do Curso de Direito do UNIFOR**, v. 8, p. 84-98, 2017.

SILVA, Luana Lima Bittencourt. Racismo no ambiente escolar: vivências de jovens estudantes do Ensino Médio no campo em Belo Campo. **REVASF**, vol. 9, n.20, p. 65-102. Petrolina – PE, set./out./nov./dez., 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/55779/Downloads/admin,+04+-+RACISMO+NO+AMBIENTE+ESCOLAR.docx.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SILVA, V. V. A. da. A Covid-19 enquanto questão social: classe, escolaridade e cor da Pandemia no Pará. **HOLOS**, Ano 37, v.1, 2021. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11519/pdf>. Acesso em: 05 maio. 2022.

Sistema Logosófico de Educação. **Etarismo e suas repercussões foi tema de estudo e de reflexões no 3º Ano do Ensino Médio**. 2021. Disponível em: https://www.colegiologosofico.com.br/noticias/95853/etarismo-e-suas-repercussoes-foi-tema-de-estudo-e-de-reflexoes-no-3-ano-do-ensino-medio_. Acesso em: 03 maio. 2022.

SOIHET, Rachel. O corpo feminino como lugar de violência. **Projeto História**, n. 25. São Paulo: Educ Editora da PUC-SP, dez. 2002.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, DYEGGO ROCHA. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados** (Online), v. 30, p. 123-139, 2016.

SOUZA, Ewerton de. É preciso acolher com mais cuidado a juventude na EJA. **Nova Escola**, 2017. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1875/blog-coordenadoras-em-acao-e-preciso-acolher-com-mais-cuidado-a-juventude-na-eja>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SOUZA, L. R. dos S. de; PASSOS, V. de O. A. Literatura de Cordel: um recurso pedagógico. **Revista Científica da FASETE**, 2018.

SOUZA, T. E. S.; GONCALVES, M. C. P. B.; CUNHA JUNIOR, A. S. O processo histórico de consolidação da Educação de Jovens e Adultos: as políticas públicas voltadas para a EJA e a luta dos movimentos sociais. In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2013, PERNAMBUCO. **Anais**. ANPAE, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/ThianadoEiradoSenadeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SOUZA, Zélia Maria. Educação de Jovens e Adultos mais que ensino, socialização. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, VI., 2019. Fortaleza-CE. **Anais**. Fortaleza, 24 a 26 out. 2019.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

TAMAKI, Isabella; PEDROSA, Giovana. **Representatividade feminina: entenda a importância da nossa voz. Dicas de Mulher**, 2021. Disponível em: <https://www.dicasdemulher.com.br/representatividade-feminina/>. Acesso em: 11 maio 2022.

TAVARES, Maria Augusta. Acumulação, trabalho e desigualdades sociais. In: Conselho Federal de Serviço Social; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. CFESS/ ABEPSS. Brasília – DF, 2009.

TUNES, E; TACCA, M. C. V. R; BARTHOLO JÚNIOR, R. dos S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VASCONCELOS, M. Responsabilidades Familiares. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Revista do Observatório da Igualdade de Gênero**, Brasília, 2009.

VIANA, A. **Acorda Cordel na Sala de Aula**. Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos; FIRMINO, Estevão Armada. A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo. **Íkala**, vol.24, n.2 Medellín May/Aug. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322019000200307. Acesso em: 13 abr. 2022.

XAVIER, Dayana Caroline Rodrigues Macedo. **O mundo do trabalho e aspectos do trabalho informal na atualidade**. 2014. 30 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) Curso em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/39919/R%20-%20E%20-%20DAYANA%20CAROLINE%20RODRIGUES%20MACEDO%20XAVIER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 06 mar. 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE I - Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE – PPGELS
DOCENTE: Dr. Glauber Barros Alves Costa
DISCENTE: Euvania Máira Silva Moura

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Tem filhos(as)? Quantos?
- 3- Qual seu estado civil (solteira, casada, divorciada, ...)?
- 4- Você trabalha?
- 5- Que trabalho você desempenha?
- 6- Se você pudesse escolher, qual profissão gostaria de ter?
- 7- O fato de ser mulher já interferiu e/ou interfere no seu trabalho? De que maneira?
- 8- Qual sua jornada de trabalho (horas de trabalho por dia)?
- 9- Como ficou seu tempo de trabalho durante a pandemia do COVID-19?
- 10- Trabalha todos os dias?
- 11- Durante a pandemia, você trabalhou todos os dias?
- 12- Em seu tempo livre, quais atividades costuma fazer?
- 13- Para você, sua vida pessoal (família, lazer e vida social) está relacionada à sua vida profissional? Explique.
- 14- Quando você iniciou os estudos?
- 15- Quando e quais os motivos que levaram a desistir da escola?
- 16- Por quanto tempo, se afastou dos estudos?
- 17- Quais as diferenças, entre a escola que você estudava e a escola que está estudando agora?
- 18- O que mais lhe agrada na escola?
- 19- O que mais lhe desagrada no processo de escolarização?
- 20- A escola que tem, é a escola que deseja? Por que?
- 21- Por quais razões, retornou à escola?
- 22- Encontrou dificuldades ao retornar? Quais?

- 23- Você encontra dificuldades para continuar a estudar? Quais?
- 24- Nesse período de pandemia, você teve dificuldades para prosseguir nos estudos?
- 25- O término do Ensino Médio lhe permitirá ter mais chances de conseguir um trabalho, ou ascender-se no emprego? Explique.
- 26- Após a conclusão do Ensino Médio, você pretende continuar os estudos?
- 27- Tem algum assunto que gostaria de falar, que ainda não foi mencionado?

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As alunas trabalhadoras da EJA: escolarização e o mercado de trabalho

Pesquisador: Euvania Máira Silva Moura

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42925421.9.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus VI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.891.524

Apresentação do Projeto:

Trata-se da análise do projeto de pesquisa intitulado "As alunas trabalhadoras da EJA: escolarização e o mercado de trabalho", a ser desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino Linguagem e Sociedade (PPGELS), Mestrado Profissional.

O estudo é apresentado numa abordagem qualitativa, utilizando, como fonte direta de dados será a Educação de Jovens e Adultos no Instituto de Educação Anísio Teixeira, em Caetité – Bahia.

Propõe dividir a pesquisa em duas etapas. A primeira constitui-se na análise dos estudos já realizados sobre o tema a fim de contextualizar esta nova pesquisa. Em seguida, terá início as visitas a campo com o objetivo de conhecer a escola, as alunas da EJA, e tornar possível o mergulho nas distintas realidades.

Propõe empregar o estudo de caso, em seguida visitas ao campo, quando serão realizadas observações e conversas, as primeiras informais que possuem a intenção de conhecer todo o contexto através das ações efetuadas pelas alunas trabalhadoras no ambiente escolar.

Pretende ainda realizar a aplicação de um questionário para 30 alunas de diferentes etapas do Ensino Médio na EJA, com o objetivo de promover a identificação do perfil das estudantes, o processo de escolarização: a atividade profissional que desenvolvem, a saída e retorno à escola ou os possíveis motivos que levaram a acumular defasagens ao longo do período escolar.

No que tange a realização de entrevistas, objetiva desenvolver junto a 04 (quatro) mulheres

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.891.524

trabalhadoras da EJA, que por imposições da família ou da sociedade tiveram que abandonar os estudos.

A etapa seguinte, integra o processo de análise dos resultados.

Propõe-se a pesquisadora a analisar para compreender como ocorre o processo de escolarização das alunas trabalhadoras do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, considerando as narrativas de vida e trabalho dessas mulheres, com o intuito de produzir um livreto digital que dê visibilidade a suas trajetórias.

Indica que, como hipótese, que "são várias as forças que se correlacionam, que determinam as idas e vindas de mulheres no ambiente escolar. Desde a família, às imposições da sociedade capitalista, desigual, patriarcal, que se apossa das histórias de trabalhadores e trabalhadoras para que se delongue o controle daqueles que estão no poder".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o processo de escolarização das alunas trabalhadoras do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, considerando as narrativas de vida e trabalho dessas mulheres com o intuito de produzir um livreto digital que dê visibilidade a suas trajetórias.

Não são apresentados os objetivos secundários ao Projeto Básico, entretanto, estes podem ser conhecidos a partir da análise do Projeto Detalhado, correspondendo ao que segue:

- Compreender o processo de escolarização, a partir das experiências e expectativas das alunas trabalhadoras da EJA;
- Analisar as perspectivas que essas mulheres carregam sobre a vida e inserção no mercado de trabalho;
- Produzir um livreto em formato digital, a partir das narrativas das alunas trabalhadoras da EJA, a fim de dá visibilidade à vida e trabalho dessas mulheres.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.891.524

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Colocar o texto do TCLE convidando e apresentado as características do projeto e depois benefícios e Riscos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.42925421.9.0000.0057

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.891.524

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1692674.pdf	08/05/2021 15:14:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	08/05/2021 15:13:59	Euvania Máira Silva Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	02/02/2021 09:27:45	Euvania Máira Silva Moura	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	02/02/2021 09:24:42	Euvania Máira Silva Moura	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	02/02/2021 09:14:02	Euvania Máira Silva Moura	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DA_COPARTICIPANTE.pdf	02/02/2021 09:11:29	Euvania Máira Silva Moura	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	02/02/2021 09:08:57	Euvania Máira Silva Moura	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_COM_O_DESENVOLVIMENTO.pdf	02/02/2021 09:06:45	Euvania Máira Silva Moura	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL.	02/02/2021 09:03:30	Euvania Máira Silva Moura	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	02/02/2021 08:54:30	Euvania Máira Silva Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 07 de Agosto de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br