



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**ENTRE SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE  
TRABALHO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS DO DISTRITO FEDERAL**

Autora: Fernanda Santos Lima

Brasília, 2020.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**ENTRE SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE  
TRABALHO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS DO DISTRITO FEDERAL**

Autora: Fernanda Santos Lima

Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Brasília, fevereiro de 2020.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ENTRE SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE  
TRABALHO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS DO DISTRITO FEDERAL**

Autora: Fernanda Santos Lima

Orientador: Prof. Dr. Sadi Dal Rosso (UnB)

Banca: Prof. Doutora Christiane Girard Ferreira Nunes (SOL/UnB)

Prof. Doutora Maria Clarisse Vieira (FE/UnB)

Prof. Doutor Emerson Ferreira Rocha (SOL/UnB)

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília.

Ao querido Professor Sadi Dal Rosso, que aceitou de maneira tão generosa ser meu orientador, e, que ao longo de todo esse processo tive o prazer e honra da convivência e aprendizado. Sem dúvida, uma das coisas mais valiosas dessa caminhada à qual sou muito grata.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa para o Trabalho (GEPT), pelo acolhimento, receptividade e compartilhamento de experiências.

Às queridas Professoras Maria Clarisse Vieira e Christiane Girrard Nunes pela rica contribuição na qualificação do projeto e por aceitarem participar da banca de defesa.

À querida Professora Maria Luiza Pinho Pereira, pelas conversas que muito me auxiliaram na escrita deste trabalho, pela generosidade e contribuições.

Aos Professores Emerson Rocha, Sayonara Leal, Marisa Veloso, Fabricio Neves, Eurico Cursino, Vladimir Puzzone e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia que contribuíram de maneira tão valiosa para a minha formação. Sinto-me honrada pela oportunidade de convivência.

Aos queridos amigos do PPGSOL/UnB, que tanto me incentivaram e contribuíram para que essa etapa fosse concluída.

Aos queridos colegas da Graduação – Bruno Camargos, Di Fuzeti, Rafaella Valdevino e Luana Bittencourt – que tanto me auxiliaram em campo. Expresso meus mais sinceros agradecimentos.

As queridas Gabriella, Michelle, Patrícia, Ester e a todos os funcionários do PPGSOL/UnB, que sempre demonstraram muito disponibilidade em me auxiliar em tudo o que precisei ao longo do curso.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, Coordenações Regionais de Ensino e Escolas que me promoveram esta abertura para realização da pesquisa.

Aos docentes, que ao disponibilizarem seu tempo tornaram esta pesquisa possível. Sem isso, concluí-la seria inviável.

À Deus, por seu infinito amor e graça.

Aos meus pais Valmira e Erisvaldo, por todo amor e dedicação.

Às minhas irmãs Renata e Roberta, que sempre estiveram ao meu lado, ao meu cunhado e amigo João Vítor, pela amizade e por cada palavra de incentivo e motivação e a minha prima Ana Paula, pela fraternidade e por sempre acreditar em mim.

## RESUMO

O trabalho constitui elemento fundante e estruturante da vida coletiva na medida em que as sociedades se constituem e se organizam por meio dele. O trabalho docente se expressa pela mediação para a formação dos alunos nas esferas cotidiana e não cotidiana da vida social e está impregnado pelo objeto humano, uma vez que é permeado por interações entre indivíduos.

O direito a educação é tido como conquista no mundo ocidental no século XVIII, a partir da constituição de um Estado de Direito com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida como modalidade de ensino da educação básica, destinada ao atendimento de indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso e/ou permanência no ambiente escolar e, portanto, não puderam concluir os estudos na idade regular e se constitui em importante instrumento de inserção das camadas populacionais historicamente excluídas.

O objetivo desta pesquisa consiste em compreender as condições de trabalho às quais os docentes encontram-se inseridos e analisar os sentidos do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal. Buscamos nesse sentido identificar o modo como estes profissionais percebem o tempo de trabalho e não trabalho na medida em que explicitamos as dificuldades percebidas para o desempenho da profissão em Educação de Jovens e Adultos, bem como examinar as representações que os professores têm de si enquanto profissionais da educação, especificamente nessa modalidade de ensino.

Dentre os resultados, verificamos que os professores se encontram inseridos em uma conjuntura de precarização do trabalho, mediante jornadas de trabalho elevadas – restando-lhes pouco tempo para descanso e lazer –, carência nos percursos formativos, ausência de materiais didáticos – que traduzem um cenário precário para realização das práticas educativas –, e sensação de insegurança, que não se restringe ao ambiente escolar. Verificamos com base nos relatos dos professores, a concepção de EJA enquanto espaço de acolhimento e troca, na medida em que o objetivo traduzido e concebido é o de criar condições para que os estudantes desenvolvam competências para lidar com situações cotidianas de maneira autônoma. Nesse sentido, a ideia de emancipação da educação é constantemente associada ao ideal de profissionalização, que demonstra em alguma medida um afastamento da concepção freireana de educação e aproximação da concepção bourdieusiana, que parte da ideia de educação para reprodução.

Dentre os sentidos da docência em EJA, os ideais de voluntariado e vocação atravessam os discursos dos professores, na medida em que se enfatiza as ideias de doação de tempo e conhecimento para melhorar a realidade dos indivíduos e o caráter da profissão docente enquanto sacerdócio, onde se privilegia o gosto pela docência. Verificamos ainda a dúplici questão do reconhecimento: se por um lado há ausência de reconhecimento social da profissão vinculada a desvalorização da profissão e invisibilidade da modalidade, por outro, há uma dimensão do reconhecimento associada a afetividade, que parte dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido, sendo este um dos principais motivos afirmados que os motivam a permanecer lecionando na modalidade. Por fim, dentre os fatores desestimuladores apresentados pelos professores estão o acúmulo de jornada de trabalho, baixos salários e as baixas expectativas em relação a perspectivas de melhorias no cenário educacional, sobretudo no que se refere a Educação de Jovens e Adultos, diante do aprofundamento do estado de crise na esfera educacional que parece se agravar na atual conjuntura brasileira.

Palavras-chave: Trabalho docente, Educação de Jovens e Adultos, condições de trabalho, sentidos do trabalho, representações do trabalho.

## ABSTRACT

Work is a founding and structuring element of collective life as societies are constituted and organized through it. The teaching work is expressed by the mediation for the formation of students in the daily and non-everyday spheres of social life and is permeated by the human object, since it is permeated by interactions between individuals.

The right to education is seen as a conquest in the western world in the eighteenth century, from the constitution of a rule of law with the Universal Declaration of Human Rights. From this perspective, Youth and Adult Education (EJA) is defined as a modality of teaching of basic education, aimed at the care of individuals who had no opportunity to access and / or stay in the school environment and, therefore, could not complete the studies in regular age and constitutes an important instrument for the insertion of historically excluded

The aim of this research is to understand the working conditions to which teachers are inserted and to analyze the meanings of teaching work in the Youth and Adults Education of the Federal District. In this sense, we seek to identify how these professionals perceive working and non-working time as we explain the perceived difficulties for the performance of the profession in Youth and Adult Education, as well as examine the representations teachers have of themselves as professionals. education, specifically in this type of education.

Among the results, we find that teachers are inserted in a precarious work environment, through long working hours - leaving them little time for rest and leisure - lack of training courses, absence of didactic materials - that translate a scenario precarious for carrying out educational practices - and a feeling of insecurity, which is not restricted to the school environment.

Based on the teacher's reports, we verified the concept of EJA as a space of reception and exchange, as the translated and conceived objective is to create conditions for students to develop competences to deal with everyday situations autonomously. In this sense, the idea of emancipation of education is constantly associated with the ideal of professionalization, which demonstrates to some extent a departure from the Freirean conception of education and approximation of the bourdieusian conception, which starts from the idea of education for reproduction.

Among the senses of teaching in EJA, the ideals of volunteering and vocation cross the discourses of teachers, as it emphasizes the ideas of giving time and knowledge to improve the reality of individuals and the character of the teaching profession as a priesthood, where the preference for teaching is privileged.

We also verify the double issue of recognition: if on the one hand there is absence of social recognition of the profession linked to the devaluation of the profession and invisibility of the modality, on the other, there is a dimension of recognition associated with affection, which part of the students in relation to the work developed. This is one of the main reasons stated that motivate them to continue teaching in the sport.

Finally, among the discouraging factors presented by teachers are the accumulation of working hours, low salaries and low expectations regarding the prospects of improvement in the educational scenario, especially regarding Youth and Adult Education, given the deepening of the state of crisis in the educational sphere that seems to worsen in the current Brazilian conjuncture.

Keywords: Teaching work, Youth and Adult Education, working conditions, work meanings, work representations

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEEA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CPC – Centro Popular de Cultura

CPCTAL – Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler

DF – Distrito Federal

DNE – Diretório Nacional de Estudantes

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJAIT – Educação de Jovens e Adultos como Educação de Jovens, Adultos e Idosos  
Trabalhadores

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RA – Região Administrativa

SECAD – Secretaria de Ação Continuada

SECADI – Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - Tendências da "Nova Morfologia Do Trabalho" .....	47
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Matrículas EJA por segmento e turno no 2º semestre de 2018 .....	79
Quadro 2 - Participantes da pesquisa .....	92
Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes da pesquisa.....	93
Gráfico 4 - Autodeclaração de Etnia dos participantes da pesquisa .....	94
Gráfico 5 - Nível de instrução dos participantes da pesquisa.....	95
Gráfico 6 - Faixa de Renda (Bruta) dos participantes da pesquisa.....	95
Gráfico 7 – tempo de magistério em educação de jovens e adultos .....	97
Gráfico 8 - Carga horária semanal total dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal .....	98
Gráfico 9 - Carga horária semanal em EJA.....	98
Gráfico 10 - Considera suficiente o tempo destinado ao descanso/lazer? .....	99
Gráfico 11 - Utiliza horário destinado ao descanso para o desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas a Educação de Jovens e Adultos? .....	99
Gráfico 12 - Pensa em deixar de lecionar em EJA? .....	117

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de correspondências entre objetivos específicos e instrumentos de pesquisa .....	22
Quadro 2 - Características Taylorismo/Fordismo x Toyotismo .....	43
Quadro 3 - Organização da Educação de Jovens E Adultos no Distrito Federal .....	75
Quadro 4 - Quantidade de matrículas na Educação De Jovens e Adultos (2015-2019) no Brasil .....	79
Quadro 5 - Renda domiciliar por grupos de Regiões Administrativas do Distrito Federal, 2015.....	87
Quadro 6 - Renda domiciliar por grupos de Regiões Administrativas do Distrito Federal 2018.....	88
Quadro 7 - Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em 2018 .....	91
Quadro 8 – Formação dos Professores participantes da pesquisa segundo área de conhecimento.....	94
Quadro 9 - Reconhecimento Social por lecionar na Educação De Jovens E Adultos .....	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e Dissertações produzidas no Brasil sobre Educação De Jovens e Adultos (2008-2018).....	19
Tabela 2 - Teses e dissertações produzidas sobre Educação de Jovens e Adultos em Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (2008-2018) .....	19
Tabela 3 - Categorização de Temas - Pesquisas realizadas em Programas De Pós-Graduação da Universidade de Brasília sobre Educação De Jovens E Adultos (2008-2018).....	20
Tabela 4 – Movimentos e Campanhas entre 1958 E 1964.....	58
Tabela 5 - Oferta da modalidade EJA nas Unidades Escolares segundo Região Administrativa na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no ano de 2018 .....	77
Tabela 6 - Distribuição de escolas por Região Administrativa do Distrito Federal que possuem oferta de EJA em 2018 .....	78
Tabela 7 - Atividade empregatícia desempenhada para além da docência em EJA.....	96

## INDICE

INTRODUÇÃO .....	15
Objeto, formulação do problema de pesquisa e objetivos.....	15
Justificativa.....	23
CAPÍTULO I – A CENTRALIDADE DO TRABALHO E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO .....	28
1.1. Fim da centralidade do trabalho ou reestruturação precária do capital? - categoria trabalho como fonte de humanização e precarização .....	28
1.2. Do Taylorismo/Fordismo ao Regime de Flexibilização do trabalho/Toyotismo ..	39
1.3. Modelo de Acumulação Flexível e contextualização brasileira .....	44
1.4. Trabalho docente rumo à proletarização? .....	47
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VISÕES E REFLEXÕES ...	51
2.1. Um Projeto Social? – Breve contextualização histórica entre Movimentos, Campanhas e Políticas no cenário brasileiro .....	52
2.1.1. De Colônia a República .....	53
2.1.2. Da Era Vargas ao Governo Militar de 1964.....	55
2.1.3. Da redemocratização ao governo FHC .....	63
2.1.4. Do Governo Lula a tendências atuais .....	69
2.2. Breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal	72
CAPÍTULO III – METODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	80
3.1. Realidade e Experiência .....	80
3.2. Tipo e descrição geral da pesquisa .....	83
3.3. Análise de resultados.....	89
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE RESULTADOS .....	91
4.1. Perfil dos docentes participantes da pesquisa .....	91
4.2. Condições de Trabalho em EJA.....	97

4.3. Sentidos e representações .....	102
4.3.1. Sentidos e representações da Educação de Jovens e Adultos segundo o olhar dos professores .....	105
4.3.1.1. Educação de Jovens e Adultos – entre acolhimento, troca de experiências e a concepção de educação para emancipação.....	105
4.3.1.2. A dupla questão do reconhecimento na docência em EJA .....	110
4.3.1.3. Docência em EJA: entre Vocação e assistencialismo.....	114
4.3.1.4. Ser/estar professor em EJA: o que os fazem permanecer? .....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
ANEXO I.....	132
ANEXO II .....	135
ANEXO III.....	138
ANEXO IV.....	140

## INTRODUÇÃO

### Objeto, formulação do problema de pesquisa e objetivos

As sociedades se constituem por meio do trabalho e organizam-se em torno dele. O trabalho não só garante o sustento individual como fornece elementos de estruturação para a constituição da vida coletiva, das relações sociais, das ideologias e das instituições como um todo. (DAL ROSSO, 1996). Ainda segundo o autor,

[...] a sociedade moderna é a sociedade do trabalho. O ato de trabalhar consome grande tempo do agente social e é executado em horários demarcados e com certo grau e vigor.” (DAL ROSSO, 2002: 326).

Sobre a intensidade do trabalho, Dal Rosso (2008) apreende como “*emprego de energias vitais do sujeito [...] compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho*” (p. 23). Ou ainda, o nível de envolvimento investido pelo indivíduo para o desempenho de determinada atividade; e, por conseguinte, o dispêndio de energia pelo trabalhador para a sua execução.

A intensidade encontra-se diretamente relacionada “[...] a maneira como é realizado o ato de trabalhar” (DAL ROSSO, 2008: 20). Nesse sentido, a análise centraliza-se no indivíduo que trabalha, uma vez que dele é sempre exigido um empenho maior — seja em sua esfera física, intelectual ou psíquica — para que se possa investigar acerca do dispêndio de energia em suas esferas qualitativas e quantitativas (DAL ROSSO, 2008).

As condições de trabalho determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho e seu esforço empregado para dar conta das tarefas adicionais. Dal Rosso salienta ainda que qualquer trabalho — seja ele de qualquer natureza — pressupõe determinado grau de intensidade, e esse grau se faz presente em todo e qualquer trabalho executado, seja ele material ou imaterial (DAL ROSSO, 2006). Nesse sentido,

[...] o grau de intensidade resulta de uma disputa, de um conflito social que opõe o interesse dos trabalhadores ao dos empregadores. Não é o indivíduo trabalhador quem decide autonomamente suas condições de trabalho e estabelece o grau de empenho pessoal com a atividade (DAL ROSSO, 2008: 24).

Nessa assertiva, infere-se que o termo revela ainda uma ligação ao objeto, e não ao sujeito. Não há sentido em se dizer que o sujeito é intenso, já que o trabalho é o que guarda essa intensidade. Dessa forma, é o envolvimento humano, enquanto trabalhador, que se constitui em objeto de estudo propriamente dito das ciências sociais (DAL ROSSO, 2013: 23).

Se a intensidade traduz esse significado para problematizar uma temática envolta de tamanha complexidade, pensar as causas determinantes do aumento desse esforço e analisar o conjunto de características e condições de trabalho, bem como o ambiente no qual essa atividade é desempenhada, torna-se uma condição necessária (CARDOSO, 2013: 358). As condições de trabalho são compreendidas nesse contexto a partir de uma série de elementos, desde o espaço físico em que o trabalho é executado até aspectos socioeconômicos, culturais, organizacionais, afetivos, etc., que contribuem para esboçar esse cenário complexo em que são desempenhadas as atividades relacionadas ao trabalho (BATISTA, 2008).

O trabalho imaterial também sofre transformações por práticas intensificadoras e é capaz de produzir efeitos nocivos sobre a saúde dos trabalhadores (DAL ROSSO, 2008). A docência se enquadra nessa categoria de trabalho. Segundo Marx, a produção não-material — ou imaterial — pode resultar

[...] em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante [...]. (MARX, 1980: 403).

Nesse sentido, “[...] a produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc. [...]” (MARX, 1980: 403). O que classifica determinado trabalho como produtivo ou improdutivo se veicula unicamente às relações sob as quais os trabalhadores encontram-se organizados, de modo que nada tem a ver com a natureza do produto. Nessa assertiva, “o trabalho [...] consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital” configura-se como produtivo, na medida em que se produz mais-valia” (MARX, 1978: 481).

Artistas, professores, de igual modo que operários, podem ser empregados por capitalistas com objetivo de obtenção de lucro. Para o capitalista “[...] a natureza do valor

*de uso e o caráter do trabalho concreto utilizado é totalmente indiferente [...] o trabalho produtivo é puramente meio de obter dinheiro, de produzir mais-valia” (MARX, 1978: 486).*

Dessa forma, o trabalho docente em escola pública era considerado improdutivo para Marx, na medida em que havia o objetivo direto da produção de mais-valia para fins de interesse do capital. Assim, o trabalho produtivo consistiria no trabalho de *“um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar mediante seus trabalhos, o dinheiro do empresário [...]” (MARX, 1978: 486).*

Saviani (1987) parte da afirmativa de que o trabalho docente insere-se na perspectiva de produção imaterial, porém *“[...] os professores das escolas públicas seriam colocados do lado do trabalho improdutivo, uma vez que tais escolas seriam como entidades de prestação de serviço público” (SAVIANI, 1987: 86).*

De acordo com Hypólito (1991), *“enquanto participe da acumulação mediata do capital este trabalho poderia ser considerado como produtivo” (HIPOLYTO, 1991: 6).* Enfatiza ainda a noção de que o trabalho escolar insere-se em algum ponto da lógica capitalista, na medida em que o *“modelo de organização vigente tende, mesmo que com novas conformações, a ser generalizável e dominante em nossa sociedade” (HIPOLYTO, 1991: 10).*

A configuração do trabalho em ambiente escolar representa uma maneira específica de organização do trabalho sob o sistema capitalista. No modelo de acumulação, o processo, os meios e a própria força de trabalho são dirigidos particularmente para a finalidade de produção da mais-valia e acumulação de capital. Nesse sentido, a escola, ainda que seja pública, encontra-se inserida em uma dinâmica marcada e permeada por esses traços de organização da produção (OLIVEIRA *et. al.*, 2002).

Duarte (1993) afirma que a finalidade do trabalho docente se expressa na mediação para a formação dos alunos nas esferas cotidiana e não cotidiana da vida social, com o intuito de estimular a apropriação desses elementos e criar condições de acesso a um conhecimento que os permita a assunção de uma postura crítica diante de sua realidade.

Tardif e Lessard (2014) consideram o aspecto interacional do trabalho docente, reforçando a necessidade de problematização enquanto agenda de pesquisa, ao afirmar que o ato de ensinar constitui-se em *“[...] trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Dessa forma, a impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece*

*ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF E LESSARD, 2014: 31).*

Gadotti e Romão (2007) chamam atenção para o fato de que o ato de “[...] *ser educador não nasce ontologicamente com a pessoa, nem depende de um despertar mágico ou de uma iluminação súbita da consciência [...]*” (GADOTTI; ROMÃO, 2007: 63). Nesse sentido, consideram que esse processo se dá por meio de uma construção que passa pelo saber adquirido, mediante a teia de relações que acabam por produzir convicções e compromissos. Ainda segundo os autores, os professores

[...] são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. [...] [O] trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem [...] (TARDIF E LESSARD, 2014: 38).

Dessa forma, passamos agora do magistério em geral para o magistério em Educação de Jovens e Adultos,

Considerando as condições objetivas de realização do trabalho docente em EJA na rede pública, há que reconhecer o desafio instigante do diálogo entre trabalhadores servidores públicos – professores diante dos interesses do capital, quando limita-se a educação à inclusão social como inserção na sociedade individualista, materialista, competitiva, consumista e não inserção na luta por uma nova sociedade justa e igualitária, radicalmente humana (RÊSES; PEREIRA, 2016 apud RÊSES *et. al.* 2018: 100).

O convite que fazemos por meio desta pesquisa se remete a uma reflexão sobre o **trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos**, na medida em que esse se constitui em nosso **objeto de análise**. O interesse pela temática se justifica pelo fato de que apesar de verificarmos uma quantidade considerável de estudos relacionados a modalidade EJA em cenário brasileiro<sup>1</sup>, há poucos estudos no que se refere a realidade do Distrito Federal na última década, sobretudo no que se refere ao trabalho docente.

Mediante consulta ao portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram produzidas setecentas e sessenta e uma pesquisas – cento e trinta e cinco

---

<sup>1</sup> Com base em resultado de buscas realizadas no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde utilizamos os termos “EJA”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Trabalho Docente” nos campos de busca avançada. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced?edit=23691910>>.

teses e seiscentas e vinte e seis dissertações, entre os anos de 2008 e 2018 no Brasil, conforme Tabela 1:

**Tabela 1 - Teses e Dissertações produzidas no Brasil sobre Educação De Jovens e Adultos (2008-2018)**

<b>Ano</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
2008	42	5	47
2009	42	17	59
2010	58	9	67
2011	67	11	78
2012	56	17	73
2013	73	12	85
2014	54	10	64
2015	62	16	78
2016	65	11	76
2017	69	14	83
2018	38	13	51
<b>Total Geral</b>	<b>626</b>	<b>135</b>	<b>761</b>

Fonte: elaborado pela autora.

As dissertações e teses apresentam ápice entre 2011 e 2017, período em que houve mais apoio governamental para cursos de Mestrado e Doutorado. Ademais, com base neste mesmo levantamento, foram identificados 76 estudos realizados em diferentes Programas de Pós-Graduação vinculados a Universidade de Brasília, onde o Programa de Pós-Graduação em Educação possui a maior quantidade de estudos realizados – 38 dissertações e 12 teses, ou seja, 2/3 da produção sobre EJA, conforme se verifica na Tabela 2:

**TABELA 2 - Teses e dissertações produzidas sobre Educação de Jovens e Adultos em Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (2008-2018)**

<b>Programa</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
Artes	2	-	2
Desenvolvimento Sustentável	1	-	1
Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional	1	-	1
Direitos Humanos e Cidadania	1	-	1
Educação	38	12	50
Ensino de Ciências	10	1	11
Física	4	-	4
Linguística	3	1	4
Matemática	1	-	1
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	1	-	1
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>14</b>	<b>76</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Realizamos ainda uma distribuição dos temas trabalhados por meio das seguintes categorias: Trabalho Docente, Uso de Tecnologias, Representações Sociais, Gênero e Raça, Políticas Públicas, Material didático, Constituições identitárias, Ensino e Aprendizagem, Currículo e Alfabetização e Letramento, conforme Tabela 3:

**Tabela 3 - Categorização de Temas - Pesquisas realizadas em Programas De Pós-Graduação da Universidade de Brasília sobre Educação De Jovens E Adultos (2008-2018)**

<b>Tema</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
Didática, ensino e aprendizagem	26
Alfabetização e Letramento	14
Material Didático	5
Políticas Públicas	6
<b>Currículo, formação dos professores</b>	4
Uso de Tecnologias	4
Ensino Profissional	3
Identidade	3
Educação - aspectos sociais	2
<b>Precarização do trabalho</b>	2
Relações Étnico-Raciais	2
Representações Sociais	2
Concepções pedagógicas, interdisciplinares	1
Ensino à Distância	1
Gênero	1
<b>Total</b>	<b>76</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de verificados estudos sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal sob as mais diversas óticas ao longo da última década, não verificamos trabalhos a partir de uma abordagem sociológica. Verificamos ainda que a quantidade de estudos sobre Trabalho Docente em EJA é baixa, sobretudo no que se refere às condições de trabalho, o que justifica nosso interesse por estabelecer um diálogo sobre o modo como estes indivíduos se relacionam com seu trabalho.

Nesse sentido, partimos da compreensão deste indivíduo trabalhador enquanto sujeito dotado de historicidade. Para os objetivos do presente trabalho, admitimos a influência da sociologia clínica, que nos permite

[...] estender as interpretações aos alicerces da subjetividade marcados pela condição existencial na relação com o grupo familiar, com o grupo político, com as vivências no cotidiano de trabalho, com a sociedade e suas contradições. Mais do que isso, é a via que permite captar a multiplicidade das interpretações que passam pelo sujeito enquanto totalidade dinâmica e contraditória de emoções, de sentimentos, de desejos, de projetos e frustrações e das visões de mundo que ele consegue elaborar (LE VEN, 2005: 21).

Importa-nos ainda o fato de que o trabalho pode ser compreendido enquanto experiência social, na medida em que a “[...] *experiência constrói fenômenos a partir de categorias do entendimento e da razão, [ou seja], formas de construção da realidade*” (DUBET, 1994: 95), que não se remetem unicamente a uma maneira de incorporar um universo de emoções e sensações, mas se constituem em um modo de construir o mundo e estruturam o caráter fluido da vida.

André Levy (2001) afirma que é o fato de não considerar o indivíduo como um mero “depositário de conteúdo subjetivo” que traz o diálogo enquanto mecanismo fundamental para a construção de sentido. Tal postura implica no reconhecimento de que não significa que a história narrada seja efetivamente a história real.

Para Weber (2015), a ação é compreendida pelo comportamento humano ligado a um sentido subjetivo na medida em que a ação social é orientada pelo comportamento de outros, ou seja, são dadas pelo processo de interação social. A diferença reside no fato de que há ações que guardam sentido (ou poderia se dizer ainda, uma motivação), seja ele qual for, e há ações de cunho responsivo, as chamadas ações reativas, que não aparentam ser uma preocupação weberiana. Dessa forma, estabelece que uma ação pode ser orientada (1) de modo racional com relação a fins - meios para alcançar fins próprios, perseguidos de forma racional; (2) de modo racional referente a valores – crença consciente no valor – seja ético, estético ou religioso – que independe de seu resultado; (3) de modo afetivo - predominantemente emocional, ligado ao afeto ou estado emocional e ou, ainda, (4) de modo tradicional, ligado ao costume arraigado (WEBER, 2015: 15).

Para Elias (2001),

A realização do sentido para um indivíduo [...] está intimamente relacionada ao significado que se adquire, ao longo da vida, para as outras pessoas, seja através de sua própria pessoa, de seu comportamento ou de seu trabalho (ELIAS, 2001: 74).

O trabalho também é dotado de sentidos. De acordo com Antunes (2009), “*uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho [...] [e] uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho*” (ANTUNES, 2009: 173) . Segundo o autor, para que um indivíduo tenha uma vida preenchida de sentido em todas as esferas, é necessário a “[...] *demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho*”

(ANTUNES, 2009: 174).

Assim, a **pergunta** a qual se pretende responder por meio deste estudo relaciona-se com o sentido dado ao trabalho pelo indivíduo que trabalha, apresentando-se da seguinte maneira: “Qual a compreensão dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação ao trabalho docente na rede pública de ensino do Distrito Federal?”.

Consideramos a pertinência desta pergunta enquanto problema de pesquisa porquanto conforme demonstrado, não detectamos na literatura recente estudo que responda satisfatoriamente à pergunta formulada – no recorte pretendido. Ademais, a partir deste estudo tencionamos lançar bases para uma contribuição de alcance mais amplo, como pensar construções de representações sobre o trabalho docente em EJA a partir de diferentes regiões do país, condicionadas às condições existentes de vida e trabalho.

O **objetivo geral** consiste em compreender as condições de trabalho às quais os docentes encontram-se inseridos e analisar os sentidos do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos e os **objetivos específicos** são:

- Compreender os sentidos atribuídos ao trabalho docente em Educação de Jovens e Adultos.
- Identificar o modo como estes profissionais percebem o tempo de trabalho e não trabalho e explicitar as dificuldades percebidas para o desempenho da profissão em Educação de Jovens e Adultos.
- Examinar as representações que os professores têm de si enquanto profissionais da educação, especificamente nessa modalidade de ensino.

**QUADRO 1 - Quadro de correspondências entre objetivos específicos e instrumentos de pesquisa**

<b>Quadro de correspondências</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Instrumento de Pesquisa</b>
Sentidos atribuídos ao trabalho docente em EJA	Roteiro de Entrevista, Blocos 1 e 3: itens 1, 9, 10, 12.
Trabalho e não trabalho, condições de Trabalho e dificuldades percebidas no exercício da profissão em EJA	Roteiro de Entrevista, Blocos 2 e 4: itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13,15, 16. Questionário, itens 15 e 16.
Representações do trabalho docente em EJA	Roteiro de Entrevista, Bloco 3: itens 11, 14. Questionário, itens 21,22 e 23

Fonte: elaborado pela autora.

## Justificativa

O sentido da educação é apresentado por Adorno (1995) como elemento norteador para o desenvolvimento de capacidade de autorreflexão crítica. Nesse sentido, afirma que o esclarecimento é capaz de produzir uma esfera de sensibilização em nível intelectual, social e cultural, onde o domínio da educação veicula-se a questão psicológica que, por conseguinte, tende ao estabelecimento de uma consciência moral.

Freire (1983) afirma, nessa perspectiva, que o processo educativo não ocorre de maneira unidirecional. Segundo o autor, “[...] *Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo*” (FREIRE, 1983: 79). Depreende-se, então, sobre a concepção freireana de educação que esta trata-se de um processo conjunto, de modo que, “[...] *deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história [...]*” (ZITKOSKI, 2006: 28).

A educação é traduzida pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 como direito garantido a todo cidadão brasileiro, de modo que é constituído enquanto dever do Estado e da família com o intuito de desenvolvimento do indivíduo de forma plena, no que se refere ao exercício da cidadania e desenvolvimento de aptidões para o trabalho.

O direito a educação é tido como conquista no mundo ocidental no século XVIII, a partir da constituição de um Estado de Direito com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No caso brasileiro, a legislação tem como instrumentos garantidores de tais direitos em primeira instância a Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, além disso, as leis que regulamentam o processo de distribuição do financiamento e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 com vigência de 10 anos (2014-2024)<sup>2</sup> (LISNIEWSKI, 2016).

Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é definida pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) como modalidade de ensino da educação básica, destinada ao atendimento de indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso

---

<sup>2</sup> Destacamos ainda a proclamação da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, que representa um marco para o processo de constituição do direito à educação enquanto reflexo de consenso em nível internacional de que todo cidadão tem o direito de acesso ao ensino elementar. (UNESCO, 2008, p. 32)

e/ou permanência no ambiente escolar e, portanto, não puderam concluir os estudos na idade regular (BRASIL, 1996: 30).

Já o Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024<sup>3</sup>, por meio da meta 9, traz a definição de Educação de Jovens e Adultos como Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT), onde firma-se o compromisso de

**Meta 9** – Constituir um sistema público de educação para os (as) trabalhadores (as) na Rede Pública de Ensino, que ofereça, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, na forma integrada à Educação Profissional, nas etapas de Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e médio (3º segmento) em relação à demanda social, sendo 25% a cada três anos no período de vigência deste Plano (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Assim, a EJA traz consigo a representação de uma dívida para com aqueles que não tiveram acesso à escola — ligada a condições de vulnerabilidade destes indivíduos, muitas vezes inseridos em um contexto de pobreza extrema, que veem uma necessidade muito maior em trabalhar para compor a renda familiar e acabam deixando os estudos para segundo plano — e, por conseguinte, ao seu universo, que passa pelo contato e domínio da escrita e da leitura, sendo cerceados de sua própria autonomia enquanto cidadãos e restringidos a possibilidades de inserção aos mais diversos espaços sociais (Parecer CNE/CEB 11/2000).

Constituída por indivíduos jovens, adultos, idosos, com necessidades educacionais especiais ou não, trabalhadores da cidade e do campo, permeada pela diversidade, complexidade e pluralidade, a EJA traz em sua composição sujeitos com tempos e espaços de aprendizagem distintos e igualmente dotados de saberes e valores culturais diversos (DISTRITO FEDERAL, 2014: 12). Desse modo, a especificidade da EJA reside no fato de que o estudante é essencialmente um trabalhador que se encontra submetido a condições de mobilidade e/ou alterações no turno de trabalho, ao cansaço, etc., (GADOTTI e ROMÃO, 2007) e para participarem das aulas abrem mão de momentos de

---

<sup>3</sup> Das 21 metas estabelecidas no PDE, três tratam da Educação de Jovens e Adultos — metas 9, 10 e 11. A meta 10 se refere a garantia, “[...] na rede pública de ensino do Distrito Federal, a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal, de modo que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo 50% dessa população esteja atendida em um dos segmentos da educação de jovens, adultos e idosos – EJAIT na forma integrada à educação profissional” (DISTRITO FEDERAL, 2014), e a meta 11 propõe “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na rede pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio.” (DISTRITO FEDERAL, 2014)

descanso e convívio junto aos familiares adequando sua rotina em prol disso (OLIVEIRA, 2012).

Na EJA o trabalho é uma questão muito presente. Seja porque os alunos estão tentando manter seus empregos, seja porque estão tentando se qualificar para conseguir um, seja porque acreditam que só com educação poderão consegui-lo mais adiante. Mesmo os jovens que nunca tiveram essa experiência atribuem grande importância à escola para conseguirem uma profissão (GONÇALVES, 2012: 39).

A EJA se constitui em um importante elemento de inserção das camadas populacionais historicamente excluídas (BARCELOS, 2006) na medida em que os personagens dessa modalidade são “[...] *domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de rua, de escritório, ou serventes nas escolas, nos espaços públicos*”. (ARROYO, 2017: 23), “[...] *são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia*” (ARROYO, 2006:22) e Koch (2014) assinala o fato de que essa modalidade cria condições de acesso a espaços de debate e participação da vida pública, em seus mais diversos modos, e cria possibilidades de inclusão (LAFFIN, 2014: 43).

De acordo com a Declaração de Hamburgo, fruto da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), elaborada em 1997, dentre os objetivos demarcados para a Educação de Jovens e Adultos acentua-se a promoção do desenvolvimento do indivíduo de forma autônoma e o senso de responsabilidade individual e coletiva, que corrobora com o fortalecimento da capacidade de lidar com as transformações que ocorrem em diversas esferas da vida social, seja de cunho econômico, político, ou de qualquer outra natureza (Declaração de Hamburgo, p.19). Concordando com essa premissa, Reis (2011) afirma que é possível pensar a educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, como elemento de contribuição para reversão/superação das desigualdades as quais o capitalismo impõe por seu *modus operandi* na sociedade o qual estamos inseridos (REIS, 2011: 48).

No entanto, o descrédito ainda é uma marca presente nessa modalidade. Descrenças estas “[...] *que têm raízes fora, na persistência de estruturas, nas relações de classe, gênero, raça, nas relações de produção na cidade [...]. Descrenças que o golpe reafirma*” (ARROYO, 2017: 30). *A educação dos periféricos*, (ARROYO, 2017), revela espaços periféricos no próprio sistema educacional e nas políticas públicas. Nesse sentido, o descaso com a EJA se evidencia, por exemplo, pelo fechamento de turmas no período noturno sob a afirmação de que a quantidade de alunos é insuficiente para manter o

funcionamento da escola, como vem ocorrendo no Distrito Federal atualmente.

Considerando esse cenário permeado por dilemas, contradições e especificidades, pensar o trabalho docente nessa modalidade de ensino constitui-se em algo fundamental, na medida em que tais elementos trazem uma série de implicações para o fazer docente, inclusive do ponto de vista subjetivo dos atores no trabalho. Dessa maneira, voltamos nossos olhares para a EJA em uma tentativa de ampliar os debates nesta área, com o objetivo de trazer contribuições sobre possibilidades de constituição de uma educação de qualidade<sup>4</sup> que, segundo Freire, se refere a assunção de um "[...] *compromisso social [...] em busca de uma sociedade menos excludente e mais humanizada*" (apud Coimbra; Oliveira, 2011: 83) — frente aos desafios impostos à escola contemporânea<sup>5</sup>.

Dessa maneira, este estudo organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo se dedica a uma breve retomada aos clássicos da Sociologia — Marx, Weber e Durkheim — para refletir sobre as diferentes concepções de trabalho e a questão da centralidade do trabalho, discussão esta inserida na vertente da Sociologia do Trabalho e presente nos autores contemporâneos. O objetivo é o de refletir sobre a oposição a tese de fim da centralidade do trabalho — defendida por teóricos como Gorz e Offe — na qual Antunes, amparando-se em Castel, advoga a ideia de que o trabalho na sociedade do capital apresenta um quadro de cada vez menor estabilidade, uma vez que o trabalho contemporâneo se expressa por sua forma complexificada e intensa tanto em termos de ritmos quanto de processos.

Desde meados de 1970 vem ocorrendo uma série de transformações, tanto nas práticas culturais, quanto políticas e econômicas, conforme tese central defendida por David Harvey em *A condição pós-moderna*. A passagem do modelo taylorista/fordista — que dá indícios de seu esgotamento em fins de 1960 e início de 1970 (ANTUNES, 2009)

---

<sup>4</sup> Nos referimos nesse ponto à qualidade educativa, que segundo Demo (1995), se refere ao acesso universalizado ao conhecimento educativo básico, capaz de garantir à todos condições de ser agente que participa e produz.

<sup>5</sup> A atual conjuntura revela um futuro ainda incerto ao país e à educação como um todo. Sendo assim, a EJA também tem sido permeada por incertezas, com a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) — órgão responsável pela EJA, e outras modalidades como a Educação do Campo e a Educação nas Prisões. Em substituição, o MEC instituiu duas novas secretarias, denominadas Secretaria de Alfabetização (Sealf) e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp), por meio do Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019. No decreto que as instituiu, entretanto, não há nenhuma diretoria específica dedicada à modalidade e as estratégias e princípios da EJA, tampouco aparecem no desenho atual da Política Nacional de Alfabetização.

— para o modelo toyotista, culmina no processo de reestruturação do capital, sobretudo pela ascensão do modelo de acumulação flexível.

Com base em contribuições da Sociologia do Trabalho, realizamos uma breve discussão sobre esta conjuntura atendo-nos também ao caso brasileiro, na medida em que encontramos-nos inseridos em um cenário permeado por uma série de elementos que tornam o trabalho precário.

No segundo capítulo nos dedicamos ao desenvolvimento de uma breve contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos enquanto direito constituído, tanto em nível nacional quanto local (Distrito Federal), na medida em que discutimos sobre os sujeitos/estudantes desta modalidade e buscamos trazer a compreensão das atuais concepções do que se compreende por Educação de Jovens e Adultos, considerando a necessidade de situar o campo no qual encontramos-nos inseridos.

Assim, estabelecemos uma retomada entre movimentos, campanhas e marcos legais que, de alguma forma, contribuíram com o processo de configuração da EJA enquanto política pública. Tal retomada revela um cenário de lutas e embates pela busca do direito a uma educação de qualidade — que reúne movimentos sociais e sociedade civil —, ao mesmo tempo permeado por avanços, retrocessos e contradições entre um governo e outro.

O terceiro capítulo foi dedicado a apresentação dos percursos metodológicos que trilhamos ao longo deste estudo, onde estabelecemos uma breve fundamentação do objeto de análise e apresentação das discussões que respaldam os procedimentos metodológicos associados a coleta e análise de dados.

No quarto capítulo realizamos a apresentação e a análise dos resultados onde desenvolvemos os elementos elencados aos objetivos desta pesquisa — sentidos, representações e condições de trabalho docente em Educação de Jovens e Adultos a luz da teoria sociológica.

Por fim, no último capítulo apresentamos as Considerações Finais, que apontam elementos a partir das narrativas analisadas e dados coletados que indicam um cenário de precarização do trabalho docente em EJA na capital federal.

# CAPÍTULO I – A CENTRALIDADE DO TRABALHO E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

## 1.1. FIM DA CENTRALIDADE DO TRABALHO OU REESTRUTURAÇÃO PRECÁRIA DO CAPITAL? - CATEGORIA TRABALHO COMO FONTE DE HUMANIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

O trabalho é um denominador comum a condição de toda vida humana em sociedade (FRIEDMANN, 1973: 19). As sociedades constituem-se e organizam-se por meio do trabalho, sendo este um dos elementos estruturantes da vida coletiva. Historicamente, o trabalho carrega consigo um caráter ambivalente: entre vida e degradação, felicidade social e servidão, criação e infelicidade. Trabalho e fadiga, Érgon e pónos, assumindo ainda o caráter de *tripaliare*, derivação da palavra *tripalium*, instrumento de tortura e sinônimo de punição (ANTUNES, 2009).

O caráter contraditório do trabalho aparece nas próprias religiões ocidentais, sobretudo de origem judaico-cristãs, que traz como resposta aos dilemas do trabalho se amparando em uma dupla compreensão: em perspectiva negativa, é compreendido como maldição divina – referindo-se a punição pelo pecado original de Adão e Eva que desobedecem a Deus quando comem do “fruto proibido” e são condenados a viver pelo trabalho. Por outro lado, é compreendido também como obra divina, em referência a criação do Universo (DAL ROSSO, 1996).

Essa dubiedade é ilustrada ainda a partir da mitologia greco-romana, por meio do conto de Prometeu e Sísifo (DAL ROSSO, 1996). Segundo a mitologia, Prometeu, um dos titãs que ocupa a Terra antes da raça humana é encarregado de, junto a seu irmão Epimeteu, fazer o homem e aos demais animais. No entanto, acaba sendo castigado por roubar o fogo dos deuses em benefício dos homens e, como condenação, é acorrentado sob ordens de Júpiter num rochedo no Cáucaso, onde um abutre lhe arrancava o fígado que se regenerava na medida em que era devorado. (BULFINCH, 2002).

Segundo Antunes (2005),

Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória, presente no mundo do trabalho, que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossas vidas. E, nesse conturbado limiar do século XXI, um desafio crucial é dar sentido ao trabalho, tornando a vida fora do trabalho também dotada de sentido (ANTUNES, 2005: 138).

Partindo dos clássicos<sup>6</sup> da Sociologia – Durkheim, Weber e Marx – é possível identificar a concepção de trabalho enquanto elemento estruturante da vida coletiva e produtor de identidades como elemento central em suas contribuições; e, para além disso, as contribuições teóricas dos clássicos da Economia de Adam Smith e David Ricardo (DAL ROSSO, 1996). A partir de 1980 as questões levantadas acerca da conjecturação sobre o fim da centralidade do trabalho tem suscitado uma gama de debates, sendo estes os indícios de que a questão do trabalho não deve perder em amplitude ou importância nos anos que seguem, já que a relação entre sociedade e trabalho se constitui enquanto questão guiada e permeada por complexidades (LESSA, 2002).

Retomando de maneira breve aos clássicos da Sociologia, é possível identificar o caráter central do trabalho enquanto elemento fundante e estruturante para o entendimento e explicação dos fenômenos sociais, muito embora sob perspectivas divergentes entre si. Embora não tenhamos a pretensão de realizar aqui uma retomada a cada autor de maneira aprofundada, mas a fragmentos e ao que consideramos elementos centrais na obra de cada um.

Durkheim evidencia os laços de *solidariedade* enquanto elemento chave para todo o seu pensamento e na medida em que o desenvolve, torna-se evidente a apreensão com a manutenção da ordem social. A obra “*Da divisão do Trabalho Social*”, indica que o trabalho está diretamente associado a ideia de solidariedade social, capaz de criar e constituir o que chama de coesão social, que varia de acordo com cada modelo de organização social e divisão do trabalho (DURKHEIM, 2002).

Em suas análises, parte de uma noção que coloca a questão econômica em posição secundária, na medida em que a divisão social do trabalho possui função de criar laços de solidariedade entre os indivíduos, associada a uma dimensão moral. A questão durkheimiana gira em torno da reflexão a respeito de como os indivíduos se unem ao todo social e como estes laços se mantêm, sendo importante ressaltar que essa dimensão moral não se veicula a um sentido ético/não ético, moral/imoral, mas a ideia de estabelecimento de regras – traduzidas por normas acompanhadas de sanções – estabelecidas socialmente e que ligam os indivíduos uns aos outros, que em alguma medida “*fazem de uma*

---

<sup>6</sup> Ítalo Calvino traduz de maneira brilhante o que se quer dizer com o termo “*clássico*” em sua obra intitulada “*Por que ler os clássicos*”. Segundo ele, “[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993: 11) e “[...] provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe” (CALVINO, 1993: 12), o que justifica esta retomada aos clássicos da teoria sociológica neste trecho.

*sociedade, sociedade*” (DURKHEIM, 2002).

No pensamento durheimiano, há ainda uma importante diferenciação quanto aos tipos de solidariedade: mecânica e orgânica. A solidariedade mecânica prevalece em comunidades ditas primitivas – caracterizadas por agrupamentos em forma de clãs, por exemplo. Nesse tipo de sociedade, os indivíduos compartilham dos mesmos valores – em relação aos interesses de manutenção e subsistência do grupo - e crenças religiosas. Nessa medida, esse compartilhamento de valores e crenças é o que assegura a coesão social e manutenção da estrutura social.

Já a solidariedade orgânica predomina em sociedades ditas modernas, onde há diferenciação individual e social promovida pelo advento do capitalismo. Tal processo se dá na medida em que cada indivíduo assume um papel na sociedade e, nessa configuração de sociedade existem rupturas no compartilhamento de valores e crenças, na medida em que os interesses individuais se distinguem uns dos outros, a partir do desenvolvimento de uma pluralidade de consciências coletivas internalizadas pelos indivíduos<sup>7</sup>. Nessa ordem, a função solidária se desenvolve a partir da divisão social do trabalho, que promove ordem social e moral *sui generis* (DURKHEIM, 2002).

Weber suscita como questão central na obra “*A ética protestante e o espírito do capitalismo*”, originalmente publicada em 1904<sup>8</sup>, a busca pela compreensão da expansão do capitalismo ocidental moderno que se desenvolve a partir do século XVI. Segundo ele, esse processo configura-se em um “*fenômeno de peculiaridade individual*” (WEBER, 2004: 41) e, para compreendê-lo, se faz necessário pensar a despeito de que elementos se combinam, como coexistem e se influenciam para a definição de um modo específico de racionalidade, tal qual identifica, que dá sentido a todo um novo modo de vida.

A partir de uma análise dos fenômenos em perspectiva histórica, Weber identifica a influência da religião – sobretudo o calvinismo, dentre as demais correntes advindas do Protestantismo – para a produção de um processo de racionalização que introduz um *ethos* econômico como conduta moral, também chamado “espírito”, cuja máxima é a “[...] *de uma conduta de vida eticamente coroada*” (WEBER, 2004: 45), voltada para o trabalho.

---

<sup>7</sup> Parsons parte desse ponto para refletir sobre a pluralidade de consciências em sua *Teoria da Ação Comunicativa*. Habermas também busca compreender esta questão na medida em que coloca elementos para reflexão sobre como pensar o desenvolvimento de laços de “solidariedade” – em sentido durkheimiano – em um contexto cuja ideia de consciência coletiva se vê cada vez mais suprimida pela consciência individual.

<sup>8</sup> A segunda versão foi publicada em 1920, após sua morte que ocorreu no mesmo ano.

O elemento que lhe desperta interesse para a realização desta investigação consiste no fato de que, em geral, grande parte das cidades mais ricas haviam se convertido ao protestantismo ainda no século XVI e os grandes proprietários de capital e de mais alto grau de capacitação técnica alemães eram predominantemente protestantes. Essa relação para ele não deveria ser um fruto do acaso. De acordo com Weber, a Reforma Protestante representa uma mudança de lógica que perpassa a questão religiosa e alcança as esferas econômica e social.

[...] significou não tanto a eliminação da dominação eclesiástica sobre a vida de modo geral, quanto a substituição de sua forma vigente por uma outra. E substituição de uma dominação extremamente cômoda, que na época mal se fazia sentir na prática, quase só formal muitas vezes, por uma regulamentação levada a sério, e infinitamente incômoda da conduta de vida como um todo, que penetrava todas as esferas da vida doméstica e pública até os limites do inconcebível (WEBER, 2004: 30).

Enquanto se observa uma inclinação dos católicos ao artesanato – cuja maioria tornava-se mestres artesãos e, por sua vez, tinham menor participação na moderna vida de negócios na Alemanha (WEBER, 2004: 33) pois teriam um reduzido interesse pela aquisição capitalista (WEBER, 2004: 32) –, os protestantes vão sendo cada vez mais impulsionados a vida fabril. Nessa assertiva, aponta as influências tanto do luteranismo como do calvinismo, sendo o último apontado como elemento chave para o desenvolvimento do espírito capitalista, se comparado às demais confissões religiosas (WEBER, 2004: 37).

Em sua análise, Weber considera quatro correntes religiosas como portadoras históricas do protestantismo ascético – ou “puritanismo”: o calvinismo<sup>9</sup>, o pietismo<sup>10</sup>, o metodismo<sup>11</sup> e as seitas anabatistas<sup>12</sup>, partindo da ideia de que estas não se desenvolveram separadas umas das outras, nem eram radicalmente separadas das igrejas não ascéticas

---

<sup>9</sup> Corrente religiosa pela qual se moveram grandes lutas políticas e culturais dos séculos XVI e XVII nos países mais desenvolvidos: Países Baixos, Inglaterra e França (WEBER, 2015: 90).

<sup>10</sup> Se origina na Inglaterra e se desenvolve especialmente na Holanda (WEBER, 2015, p. 87), influenciado pelo luteranismo na segunda metade do século XVII. O principal traço do pietismo consiste na valorização de uma religiosidade pautada na prática íntima e fervorosa da fé, associada ao rigor da conduta moral. (WEBER, 2015: 287).

<sup>11</sup> Surge apenas em meados do século XVIII também na Inglaterra, sem pretensões de fundar uma nova igreja. A separação da igreja anglicana ocorre em decorrência de seu desenvolvimento ao ser levada para a América (WEBER, 2015, p. 87). Movimento liderado por John Wesley (1703-1791), o metodismo tem por ênfase a ideia de santificação pessoal pelas obras. Para isso, é necessário ter uma vida de busca incessante e metódica, reconhecendo que há tempo para tudo (distribuição do tempo) (WEBER, 2015: 286).

<sup>12</sup> Seitas populares inerentes do século XVI na Europa Ocidental, cujo significado está associado a noção de “rebatismo”. Consideram o ato de batizar-se novamente algo crucial, na medida em que a fé deve ser um ato de decisão e somente um adulto é capaz de tomá-la (WEBER, 2015:278). O batismo nesse sentido estaria associado ao ato de confirmação da fé.

(WEBER, 2015: 87) e, apesar das diferenças de práticas de conduta de vida, acabam por se influenciar no decorrer do tempo (WEBER, 2015: 89).

Nesse sentido, a noção de vocação (*Beruf*) desenvolvida por Lutero ao longo de sua primeira década de atividade reformadora – e presente em todos os povos predominantemente protestantes (WEBER, 2015: 71) – introduz uma ideia completamente nova, que parte da

[...] valorização do cumprimento do dever no seio das profissões mundanas como o mais excelso conteúdo que a autorrealização moral é capaz de assumir (...) [cuja] consequência inevitável [foi a] representação de uma significação religiosa do trabalho mundano de todo dia e conferiu pela primeira vez ao conceito de *Beruf* esse sentido (WEBER, 2015:72).

Essa perspectiva traz ainda uma noção contrária a sustentada pelo catolicismo<sup>13</sup>, reconhecendo que o único modo de vida que verdadeiramente agrada a Deus não está na superação da moralidade intramundana – que se dá por meio do isolamento em mosteiros –, mas exatamente o contrário. O cumprimento dos deveres mundanos deve estar em primeiro lugar e, portanto, deve tornar-se sua “vocação profissional” (WEBER, 2015: 72), pautada na “[...] ênfase moral e o prêmio religioso para o quadro intramundano das profissões” (WEBER, 2015:75).

À medida que a doutrina luterana se desenvolve, acaba por ser influenciada pela visão tradicionalista na qual passa a se pautar no pensamento de que “a vida é curta e não faz sentido ficar dando importância para a espécie da profissão que se exerce”. A valorização do trabalho permanece, mas a busca incessante pelo ganho material de modo desproporcional à necessidade pessoal constitui-se em um comportamento altamente condenável, sendo considerado “[...] sintoma de ausência do estado de graça, (...) posto que lucrar só parece mesmo possível às custas dos outros [...]” (WEBER, 2015:76).

Nesse sentido,

[...] o indivíduo deve permanecer fundamentalmente na profissão e no estamento em que Deus o colocou e manter sua ambição terrena dentro dos limites dessa posição na vida que lhe foi dada (WEBER, 2015: 77).

---

<sup>13</sup> A ideia de uma vida reclusa para santificação em que aqueles que se dedicam a uma fé religiosa deveriam dedicar suas vidas à santificação, priorizando a separação de tudo aquilo que possa conduzi-los ao pecado, afastamento de Deus e perda da salvação – doutrina de “negação do mundo”.

Por esse motivo, Weber considera que a ideia de vocação em Lutero apresenta um “alcance problemático” para o que estava à procura, o que não significa dizer que sua doutrina não tenha sido significativa para sua pesquisa como um todo (WEBER, 2015: 78). É importante ainda ressaltar que Weber não atribui a Lutero a responsabilidade de dar bases ao “espírito do capitalismo” (WEBER, 2015:72), muito pelo contrário.

A noção de “vocação numa profissão” “não pode ser derivada *imediatamente* da posição de Lutero” (WEBER, 2015:76), sendo o calvinismo o grande propulsor de uma ética que dá bases ao avanço do capitalismo no Ocidente.<sup>14</sup> A doutrina calvinista<sup>15</sup> – que assume um processo contrário ao luteranismo, cujo conceito chave é traduzido pela ideia de predestinação –, parte da premissa do fiel como um escolhido por Deus e tem por prerrogativa a noção de que parte dos homens tem a salvação garantida enquanto a outra deverá sofrer a condenação eterna.

Para Calvino, não é Deus que existe para os seres humanos, mas os seres humanos que existem para Deus, e todo acontecimento – incluindo, pois, aí o fato indubitável de que só uma pequena parcela dos seres humanos é chamada à bem-aventurança eterna – pode ser entendido exclusivamente como um meio em vista do fim que é a autoglorificação da glória de Deus [...]. De uma coisa apenas sabemos: que uma parte dos seres humanos está salva, a outra ficará condenada (WEBER, 2004:94).

A ideia de um Deus distante cuja graça concedida àqueles a quem foram escolhidos – que pode ser perdida a qualquer momento e inacessível a quem não possui essa eleição – leva o indivíduo a “*um sentimento de inaudita solidão interior [...]*” (WEBER, 2015:95). A busca incessante para se manter “nos caminhos da fé” reforça um “*individualismo desiludido e de coloração pessimista*” (WEBER, 2015:96), em que o indivíduo permanece em um estado de isolamento interior, já que sua confiança deve ser depositada exclusivamente em Deus, não em outros indivíduos.

A base para o trabalho social do calvinista encontra sentido no fato de que o indivíduo deve “agir no mundo” para a autoglorificação do nome de Deus, “[...] *daí porque o trabalho numa profissão que está a serviço da vida intramundana da coletividade também apresenta esse caráter*” (WEBER, 2015:99), cujo cumprimento da missão vocacional-profissional

---

<sup>14</sup> Importante salientar nesse ponto que os efeitos produzidos pela Reforma Protestante se deram de forma imprevista ou indesejada ou, indo mais longe, em sentido contrário ao que os reformadores tinham em mente (WEBER, 2015: 81).

<sup>15</sup> Em virtude da centralidade da doutrina calvinista, dentre as demais doutrinas puritanas no pensamento weberiano, optou-se por sua ênfase em contraponto ao luteranismo.

revela a utilidade do ser humano enquanto instrumento divino, que representa também uma forma de demonstração de amor ao próximo, através da comprovação da fé pelas obras.

O sinal da graça divina estaria associado à prosperidade à qual se alcança neste mundo – quanto mais riquezas se tem, maior a demonstração do favor de Deus, ou seja, maior a demonstração de que se é um escolhido (WEBER, 2015:156) – acrescentando a ideia da necessidade de uma comprovação da fé na vida profissional mundana, fornecendo o estímulo à ascese intramundana<sup>16</sup> (WEBER, 2015:110) de dominação do mundo.<sup>17</sup> Ademais, a falta de uma profissão fixa faz do trabalho desempenhado uma resultante de precariedade e abre caminhos para a vadiagem. Sendo assim, se constitui no melhor caminho para o ser humano (WEBER, 2015:147).

No entanto, salienta que o gozo da riqueza – cujas consequências são o desfrute dos prazeres carnis e, conseqüentemente, o ócio<sup>18</sup> – se constitui em uma prática reprovável à ética puritana. Entretanto, o ato de acumular riquezas como uma resultante de um desempenho advindo do cumprimento do dever vocacional “[...] é não só moralmente aceita, mas é até mesmo um mandamento” (WEBER, 2015:148).

Em outras palavras, se por um lado a ascese intramundana introduz um *ethos* de supressão ao consumismo em suas várias formas – sobretudo no que tange a artigos de luxo – por outro, dá bases a legitimação do enriquecimento desenfreado, rompendo com as cadeias que coíbiam as aspirações ao lucro, sob a justificativa de que tal atitude é assentida por Deus (WEBER, 2015:155).

O resultado para Weber não poderia ser outro: acúmulo de capital “[...] mediante coerção acética à poupança [...] [e por sua vez], o investimento de capital” (WEBER, 2015:157), que lança bases para uma tendência a sustentação de um modo de vida burguês,

---

<sup>16</sup> Consiste em uma conduta de disciplinarização do corpo cuja base é a de um comportamento baseado na abstenção dos prazeres carnis. Weber descreve dois modos de ascese: a “extramundana”, praticada pelos monges, cuja base está na transcendência de caráter contemplativo, portanto praticada fora desse mundo; e a “intramundana”, cuja base é o cumprimento de um dever religioso da realização da vontade de Deus enquanto indivíduo desse mundo. Daí o motivo pelo qual chama de protestantismo ascético (WEBER, 2015:280).

<sup>17</sup> Weber enxerga assim uma mudança de lógica introduzida pelas doutrinas puritanas, em que a salvação deixa de ser uma preocupação pós-morte e passa a ser algo constante nas vidas daqueles que se dedicam a fé cristã. (WEBER, 2015, p. 141) O ser humano necessita a todo o tempo “buscar pela certeza de seu estado de graça” e isso só é possível através da dedicação ao trabalho (WEBER, 2015:143).

<sup>18</sup> “A perda de tempo é, “[...] em princípio o mais grave de todos os pecados [...]. Perder tempo com sociabilidade, com “conversa mole”, com luxo, mesmo com o sono além do necessário à saúde – seis, no máximo oito horas – é absolutamente condenável em termos morais” (WEBER, 2015:143).

cujo comportamento econômico era racionalmente conduzido. Sendo assim, o ascetismo puritano “[...] *faz a cama para o ‘homo economicus’ moderno*” (WEBER, 2015:158) demarcando o

Surgimento de um *ethos professional* especificamente *burguês*. Com a consciência de estar na plena graça de Deus e ser por ele visivelmente abençoado, o empresário burguês, com a condição de manter-se dentro dos limites de correção formal, de ter sua conduta moral irrepreensível e de não fazer de sua riqueza um uso escandaloso, podia perseguir os seus interesses de lucro e devia fazê-lo (WEBER, 2015:161).

Mais do que isso, esse estímulo psicológico para o trabalho como modo de certificação do estado da graça introduzido pela ascese cristã é o que gera uma racionalização fundamentada na ideia de profissão como vocação (WEBER, 2015:164) e acaba por produzir uma “*jaula de ferro*”, que aprisiona aqueles que acreditam ser livres (WEBER, 2015:165).

Desse modo, a ascensão do *desencantamento* do mundo, fruto do ascetismo ético-prático puritano – somado ao processo de autonomização das esferas de valor – em detrimento desse processo de racionalização, acaba por promover uma ruptura entre moral religiosa e ética profissional como base para o desenvolvimento do capitalismo moderno a tal ponto que atinge um nível de autonomia que transcende todas as esferas e assume um modo próprio de funcionamento, que acaba por constituir “[...] *Especialistas sem espírito, gozadores sem coração [...]*” (WEBER, 2015:166) dirigidos pelo apetite incontrolável de acúmulo de posses.

Weber revela ainda uma postura pessimista ao inferir que o capitalismo ganha sustentação em elementos mecânicos que independem de uma ética religiosa e segue triunfante por um fluxo independente, pois “[...] *a ambição de lucro tende a associar-se a paixões puramente agonísticas [...]*” (WEBER, 2015:166). Nesse sentido, importante salientar que em seu pensamento não há um apontamento da religião enquanto caráter determinístico para o desenvolvimento do “espírito” do capitalismo, mas o destaque à centralidade de seu papel. Além disso, este “espírito” se desenvolve a partir do que Weber chama de consequências não previstas – imputadas por esta racionalidade – sinalizando para o fato de que nunca foi objetivo dos reformadores implantar um pensamento cujos resultados apresentam-se tão destoantes da moral cristã.

O caminho apontado por Weber sugere uma autonomização do capitalismo em relação ao *ethos* religioso, cujo funcionamento adquire sentido *per si*, demonstrando

inclusive um caráter contraditório, no sentido de que se verifica um distanciamento dos valores religiosos à medida que o capitalismo ganha autonomia.

Em Marx (1983), a questão do trabalho se constitui em elemento central de seu pensamento, cuja definição é traduzida como

[...] um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeças e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desses movimentos, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983:149).

Nesse constructo, o trabalho é compreendido enquanto processo no qual homem e natureza participam de maneira concomitante, e por meio de sua ação atua sobre ela e a modifica. Em outras palavras,

[...] é indispensável à existência do homem – quaisquer que seja as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre homem e a natureza e, portanto, de manter a vida (MARX, 2014: 65).

O trabalho humano difere do trabalho de natureza instintiva – realizado pelos animais por exemplo – e, na medida em que vende sua força de trabalho impulsionado pela configuração capitalista de sociedade, o homem se afasta de sua condição primitiva, cujo trabalho é respaldado por sua forma instintiva (MARX, 2014).

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes de idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2014:212).

O trabalho é pautado pela operacionalização de um processo de transformação que corresponde a uma determinada finalidade, e seu resultado – ou produto – corresponde ao que intitula valor de uso, que nada mais é do que um processo de adaptação de determinado material da natureza às necessidades humanas a partir de sua mudança de forma. Nesse sentido, o trabalho é incorporado ao objeto sobre o qual se atua (Marx, 2014). Nas palavras de Marx,

Concretizou-se e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu e o produto é um tecido (MARX, 2014: 212).

Partindo de uma análise sobre as transformações advindas a partir do modelo industrial, Marx salienta um processo de ruptura com os modelos de sociedade anteriores,

na medida em que as alterações nas dinâmicas sociais que emergem desta nova configuração alteram dentre vários elementos, a dimensão tempo. Dentre as críticas postas por Marx, a divisão do trabalho constitui relações que lançam bases e dão respaldo ao desenvolvimento do que chama de processo de alienação. Em outras palavras, sobre o estranhamento do trabalhador quanto a mercadoria produzida, na medida em que, este indivíduo não sendo detentor dos meios de produção, tampouco dominando o processo produtivo de maneira totalizante, passa a não mais se reconhecer no produto produzido, ao passo em que o produto produzido parece assumir certa “autonomia”, não sendo percebida enquanto resultante de um processo associado ao seu trabalho. Segundo o autor,

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho social total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (MARX, 1994: 81).

O modelo capitalista de produção acaba por encobrir as relações de exploração inerentes ao processo produtivo, o que chama de caráter fetichista da mercadoria, que transita de relações constituídas entre homens e

[...] assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos que recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo isto de fetichismo [...]. (MARX, 1994: 81)

Avançando na discussão, acerca do debate suscitado sobre centralidade do trabalho na década de 1980 enquanto elemento estruturante da vida social, Dal Rosso (1996) afirma que esta questão é posta na medida em que a produtividade aumenta e cria condições de maior tempo de não trabalho, alterando a dinâmica entre trabalho e não trabalho, labor e ócio.

Segundo Antunes (2011), as metamorfoses sofridas no mundo do trabalho não figuram elementos suficientes para a afirmação do fim do proletariado, que colocaria o trabalho em curso sob um processo de extinção (GORZ, 1982). De outro modo, Antunes (2011) parte da afirmação de que tais transformações na verdade criam um cenário permeado por contradições, onde, se por um lado é verificada uma redução considerável do operariado industrial, por outro é observado o aumento massivo do subproletariado e do trabalho em sua forma precarizada, onde enfatiza o trabalho temporário, terceirizado e

parcial, a expansão da economia informal<sup>19</sup> e o assalariamento no setor de serviços enquanto produto destas transformações. O resultado desta reconfiguração se reflete na expansão do desemprego estrutural que atinge escalas globais e, a fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (ANTUNES, 2011).

Em oposição a tese do fim da centralidade do trabalho defendida por teóricos como Gorz e Offe, Antunes se ampara em Castel (2010), que parte de uma análise sobre as formas de precarização enquanto resultantes dos processos de reestruturação produtiva do trabalho e das transformações de cunho político, econômico e social – concebida como globalização. Nessa perspectiva, Castel parte de uma reflexão a partir da retomada ao curso da história desde as sociedades tutelares do século XIV até a instituição do contrato liberal em meados dos séculos XVIII-XIX, que segundo ele, atinge o ponto alto com o processo de formação das sociedades salariais no Ocidente.

Sobre o que intitula “*crise do futuro*” do trabalho na contemporaneidade, Castel (2010) assinala quatro eventualidades que comprometerão o futuro em termos de organização do trabalho, política econômica e intervenções do Estado Social.

A primeira eventualidade se refere a questão da degradação da condição salarial emergente e observada desde meados dos anos 1970, como consequência da adesão ao processo hegemônico imposto pela lógica mercadológica (CASTEL, 2010).

A segunda eventualidade consistiria “[...] em tentar manter a situação atual mais ou menos como está, multiplicando os esforços para tentar estabilizá-la” (CASTEL, 2010: 564). Para ele, é necessário que a situação atual ao menos se mantenha, melhore de maneira progressiva ou não sofra um processo mais intenso de degradação. Além disso, é necessário que o deslocamento internacional do mercado de trabalho

[...] possa ser controlado, que um “derramamento” razoável da mão de obra possa ser efetuado com categorias de emprego obsoleta rumo a novos empregos produtivos, que a precarização das condições de trabalho não continue a se acentuar a ponto de tornar impossível vincular um mínimo de proteções à maioria das situações de emprego etc. [...] quanto a essas eventualidades, ninguém pode hoje ter certeza absoluta, num ou noutro sentido (CASTEL, 2010: 566).

A terceira eventualidade se pauta no reconhecimento da perda de centralidade do trabalho, que culminaria na “[...] degradação da condição de assalariado [que] tenta

---

<sup>19</sup>De acordo com Girard-Nunes (2002), nas décadas de 1980 e 90, o trabalho informal antes visto como marginalizado, se torna aos olhos de organismos internacionais e governos nacionais, um setor que poderia ser “esponja de empregos”, uma solução para a crise. De um setor “problema” passa a ser um setor de “soluções”. A lógica perversa que sustenta esse setor reside na própria história nacional de exclusão, no caso brasileiro e “[...] é, em grande parte a expressão dessa exclusão” (GIRARD-NUNES, 2002: 20).

*encontrar-lhe escapatórias, compensações ou alternativas* (CASTEL, 2010: 571, grifos meus) para essa vulnerabilidade de massa, explícita através da precarização do trabalho, indivíduos que sobrevivem com programas de renda mínima, desemprego e insegurança social entre os indivíduos que encontram-se momentaneamente incluídos.

A quarta eventualidade reside na necessidade de “[...] preparar uma redistribuição dos “raros recursos” que provém do trabalho socialmente útil” (CASTEL, 2010: 580), que nada tem que ver com uma restauração da sociedade salarial, na medida em que a conciliação entre organização do trabalho e estrutura do Estado social acabam por promover um equilíbrio frágil e o retorno a este padrão se constituiria em algo inconcebível.

O salário é concebido como elemento que reconhece e remunera atividades socialmente úteis para todos, sendo o fundamento de cidadania econômica e social. Representa a participação de cada indivíduo numa produção de sociedade e constitui em elemento base sobre direitos e deveres sociais, responsabilidades e reconhecimentos, sujeições e coerções, na medida em que se trata de uma construção promovida ao longo da história, que já não pode mais se sustentar nas atuais condições, ao passo que é estritamente necessário que se promova possibilidades para que cada indivíduo encontre um lugar “[...] na base de um trabalho efetivo, [em] condições decentes de existência e de direitos sociais” (CASTEL, 2010: 582).

Afirmar o fim da centralidade do trabalho seria um equívoco, já que a crise do trabalho abstrato não se associa a tese do fim do trabalho assalariado no contexto capitalista, e sua eliminação estaria diretamente ligada a própria eliminação do capital. Tampouco poderia ser agregado ao fim do trabalho concreto, compreendido como elemento basilar de toda atividade humana. Para Antunes (2011), tal convicção implicaria em sério desacerto conceitual, ao desconsiderar a concepção marxiana de trabalho concreto e abstrato.

Sendo assim, nos apoiamos no entendimento de Antunes (2009), visto que sua tese central é de que o trabalho na sociedade do capital apresenta um quadro de cada vez menor estabilidade, seja por meio de terceirização ou *part time*, uma vez que o trabalho contemporâneo se expressa por sua forma complexificada e intensa tanto em termos de ritmos quanto de processos.

## **1.2. DO TAYLORISMO/FORDISMO AO REGIME DE FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO/TOYOTISMO**

O período pós-guerra assiste ao crescimento exponencial das indústrias, cuja bases

encontram-se diretamente atreladas ao desenvolvimento de tecnologias no período entre-guerras, levadas a novos extremos da racionalização na Segunda Guerra Mundial. Embora reconhecidamente tenha sido um período de grande crescimento e desenvolvimento econômico – pela produção massiva de carros, navios e equipamentos de transportes, aço e produtos petroquímicos, por exemplo –, foi também um período em que houve forte empenho na reconstrução patrocinada pelo Estado das economias devastadas pela guerra (HARVEY, 2010), revelando as diferentes e contraditórias facetas do modelo acumulativo de produção.

Marcado por um conjunto de mecanismos e práticas de controle do trabalho, de tecnologias, propagação de hábitos de consumo específicos e configurações de poder político e econômico, o binômio taylorismo<sup>20</sup>/fordismo<sup>21</sup>, segundo Antunes (2009), tem como característica central a mecanização e repetição das atividades de trabalho. Nesse sentido, a produção é assistida pela racionalização com base em uma mescla entre “[...] *série fordista e cronômetro taylorista [...], [que cria condições para a apropriação] do savoir-faire do trabalho, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário*” (ANTUNES, 2009:39).

Esse crescimento dependeu de um conjunto de compromissos por parte dos principais atores do processo, onde o Estado assume novos compromissos (keynesianos) e constroi novos poderes institucionais. Assim, o capital corporativo encontra necessidade de reorganização com a finalidade de garantia de lucratividade segura e trabalho organizado, assumindo novas funcionalidades e papéis no que se refere ao desempenho no mercado de trabalho e nos processos produtivos de modo geral (HARVEY, 2010).

Nessa lógica, sobre o fordismo pós-guerra, não é correto assumir uma visão simplista interpretando-o como um sistema de produção em massa, uma vez que assume uma postura quase equivalente a um modo de vida total, haja vista que a padronização tanto da produção quanto do consumo em massa ao mesmo tempo em que se apoiou, contribuiu para a estética do modernismo; sobretudo, pela inclinação à ideia de eficiência a qual se

---

<sup>20</sup> Frederick W. Taylor, por meio de seus estudos sobre produtividade do trabalho lança seu tratado intitulado “*Os Princípios da Administração Produtiva*” no ano de 1911, onde advoga a ideia de que a organização das tarefas relacionadas ao trabalho deveria ser fragmentada com base no controle de tempos e movimentos executados pelo operário na cadeia produtiva.

<sup>21</sup> O fordismo surge em meados de 1914 quando Henry Ford introduz um sistema de recompensas aos trabalhadores da linha de montagem de automóveis como mecanismo de alavancagem produtiva. Além disso, parte de um modelo de racionalização da divisão do trabalho, priorizando o posicionamento fixo do trabalhador, com o intuito de maximização da produção (HARVEY, 2010).

veicula de maneira explícita (HARVEY, 2010).

A questão internacional é destacada por Harvey (2010) no que se refere a configuração do fordismo pós-guerra, uma vez que o processo de expansão dependia de um consistente alargamento dos fluxos de comércio e investimento em escala global. Salienta ainda o fato de que o fordismo se estabeleceu com maior firmeza na Europa e Japão após 1940 sendo

[...] consolidado e expandido no período de pós-guerra, seja diretamente, através de políticas impostas na ocupação [...], ou indiretamente por meio do Plano Marshall e do investimento direto americano subsequente. Este último, que começou aos poucos nos anos entre guerras, quando as corporações americanas procuravam mercados externos para superar os limites da demanda efetiva interna, tomou impulso depois de 1945 (HARVEY, 2010: 131).

Esse processo de abertura do comércio e investimento estrangeiro – especialmente da Europa – proporcionou aos Estados Unidos a possibilidade de absorção da capacidade produtiva gerada de maneira excedente na medida em que a propagação internacional do fordismo implicou “[...] na formação de mercados de massa globais e absorção da massa da população mundial fora do mundo comunista na dinâmica global de um novo tipo de capitalismo” (HARVEY, 2010: 131).

Harvey (2010) também analisa a questão da disseminação do fordismo ao discorrer sobre o processo de modernização em países de Terceiro Mundo, cujo discurso desenvolvimentista culmina na propagação de práticas hegemônicas do capital que resultam em ganhos desprezíveis – a exemplo, o padrão de vida instituído a maior parte da população e serviços públicos prestados –, exceto as elites nacionais, que colaboram de maneira ativa com o capital internacional.

Apenas entre fins da década de 1960 e início de 1970 o modelo taylorista-fordista dá indícios de seu esgotamento (ANTUNES, 2009). Retomando a tese central defendida por Harvey em *A condição pós-moderna* (2012), é possível afirmar que desde meados de 1970 vem ocorrendo uma série de mudanças tanto nas práticas culturais quanto políticas e econômicas. Esse processo encontra-se diretamente atrelado

[...] a emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Embora a simultaneidade nas dimensões mutantes do tempo e do espaço não seja prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases a priori em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de “compressão do espaço tempo” na organização do capitalismo (HARVEY, 2012:7).

Antunes (2009) afirma que o quadro de crise do modelo fordista/keynesianista

expressava um cenário de crise estrutural de ordem mais profunda e complexa. Em resposta a esse cenário, o capital dá início a um processo de reordenamento do sistema ideológico e político de dominação, coibindo com o desenvolvimento do neoliberalismo, o processo de desregulamentação dos direitos trabalhistas, aumento expressivo de privatizações do Estado e dissolução do setor produtivo estatal, somado ao intenso processo de reestruturação do trabalho e da produção. O fim do ciclo expansionista do período pós-guerra é seguido por um período marcado por intensa desregulamentação dos capitais produtivos internacionais e expansão dos capitais financeiros.<sup>22</sup>

Nesse sentido, o processo de substituição do capitalismo industrial pelo capitalismo financeiro é impulsionado não mais essencialmente pelas mercadorias, mas pela dinâmica do dinheiro pelo dinheiro, na medida em que se instaura um estado permanente de guerra econômica, em que vemos “[...] *Presidentes e Primeiros Ministros tentando vender tecnologias de seu país as nações que podem comprá-las*” (ENRIQUEZ, 1998:24).

O período entre 1973 e 1975 é caracterizado pela onda deflacionária que configura uma profunda crise fiscal, dando fortes indícios de que os passivos do Estado superavam – e muito – a entrada de recursos. Havia se instaurado também um quadro de grande capacidade excedente entre as grandes corporações na medida em que nas fábricas o cenário era de uma quantidade considerável de equipamentos ociosos em plena capacidade produtiva para intensificar a competição. (HARVEY, 2010).

Uma série de medidas na organização do processo produtivo emergem em detrimento desse quadro deflacionário, representando o início de um novo regime de acumulação caracterizado sobretudo pela flexibilidade – o chamado *regime de acumulação flexível* – que coloca em xeque o modelo fordista, cuja característica central é expressa por sua rigidez, e lança bases para a flexibilização dos processos associados ao trabalho – que culmina também na reconfiguração dos padrões de consumo. Diante disso, há o surgimento

---

<sup>22</sup> O período entre 1965 e 1973 “[...] tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (Harvey, 2010: 135). A questão apontada pelo autor se refere a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e longo prazo em sistemas de produção que impediam a flexibilidade de planejamento e previam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Nesse sentido, havia rigidez em mercados, alocação e contratos de trabalho. A rigidez dos compromissos do Estado foi se tornando cada vez mais intensa na medida em que programas de assistência aumentavam, sob pressão pela manutenção da legitimidade numa conjuntura onde a rigidez na produção tornava restrita expansão da base fiscal para gastos públicos. A política monetária – impressão de moeda – nessa ordem configurava-se em único instrumento passível de flexibilidade, medida que parecia necessária para manter a economia estável e dá início a uma onda inflacionária que acaba por arruinar o período de expansão pós-guerra.

de setores produtivos terminantemente novos, sustentados pelo *boom* de inovação tecnológica, que reverbera também na reestruturação dos modelos organizacionais e comerciais. As regiões até então subdesenvolvidas se veem igualmente “invadidas” por conjuntos industriais, criando condições de ampliação no emprego do “setor de serviços” (HARVEY, 2010).

Esse conjunto de transformações repercute nas mais diversas esferas sociais, na medida em que a emergência desse complexo processo de reestruturação produtiva promove importantes alterações na forma de ser da classe trabalhadora assalariada – inclusive em sua subjetividade (ALVES, 2000).

O modo de acumulação flexível produz ainda uma nova compreensão sobre a dimensão espaço-tempo no mundo capitalista, ao promover o aumento da flexibilidade e mobilidade, criando mecanismos para que os empregadores tenham condições de exercer pressões de maneira ainda mais intensa sobre o controle do trabalho (HARVEY, 2010).

O Toyotismo (ou pós-fordismo) surge assim em uma empreitada estratégica capitalista para lidar com a crise de superprodução advinda do modelo fordista, adotado em diversos segmentos da indústria automotiva, em razão de sua flexibilidade (CATTANI e HOLZMANN, 2006). Conhecido como modelo japonês, o Toyotismo acaba por reestruturar o processo produtivo transformando o modo de acumulação do capital, cujos padrões de acumulação flexível articulam elementos de *continuidade* e *descontinuidade* – de acordo com Antunes e Druck (2013), que sistematizam as principais características diferenciadoras entre os modelos, conforme expresso no Quadro 2:

**Quadro 2 - Características Taylorismo/Fordismo x Toyotismo**

	<b>Taylorismo/Fordismo</b>	<b>Toyotismo</b>
<b>Produção</b>	Padronização da produção Modelo de produção por estoque Produção em série desvinculada da demanda	Personalização da produção Modelo de produção Just in Time Produção vinculada à demanda
<b>Trabalho</b>	Trabalho em caráter parcelar Função única do trabalhador Trabalhador opera uma mesma máquina	Trabalho em equipe Multivariabilidade de funções do trabalhador Trabalhador opera várias máquinas
<b>Características organizacionais</b>	Estrutura verticalizada Ausência de controle de qualidade	Estrutura horizontalizada Controle de qualidade (CCQs)

Fonte: Antunes e Druck (2013) – elaborado pela autora.

No sistema flexível emergem diversos mecanismos voltados para o controle de qualidade (CCQs) cujo objetivo é o de maximização da produtividade e

minimização/eliminação do desperdício. Nessa perspectiva, *Just in time, team work*, subcontratação, flexibilização e terceirização tornam-se no presente momento o grande lema das organizações como um todo. (ANTUNES e DRUCK, 2013).

### 1.3. MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E CONTEXTUALIZAÇÃO BRASILEIRA

A reestruturação produtiva se desenvolve no contexto latinoamericano de maneira que produz intensas consequências para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a utilização do modelo neoliberal com base no Consenso de Washington<sup>23</sup> somado a reorganização produtiva traz uma redução expressiva no parque produtivo industrial. Nessa lógica, a América Latina se insere em um processo marcado por privatizações, terceirização dos serviços e precarização, trabalho temporário e desemprego estrutural, além do aumento massivo da quantidade de pessoas em condições de miséria. (ANTUNES, 2011b). Nesse sentido, a América Latina

[...] foi o continente que primeiro experimentou elementos da pragmática política neoliberal, onde em meados da década de 1970 – portanto, muito antes dos governos de Ronald Reagan e de Margaret Thatcher –, o regime terrorista de Estado instituído pela ditadura de Augusto Pinochet no Chile contou com consultores econômicos oriundos dos principais centros estadunidenses de formação e desenvolvimento neoliberal. Uma onda conservadora de reformas varreu o continente durante aproximadamente vinte anos, estendendo-se do México à Patagônia (ANTUNES, 2011b: 53).

Segundo Antunes (2011b), uma maioria massiva dos países latinoamericanos dotados de áreas industriais implementaram em suas empresas processos de *downsizing*, coibindo em grande redução na quantidade de trabalhadores e desenvolvimento de mecanismos de exploração da força de trabalho, que exprime as profundas mutações nos processos tecnológicos e informacionais. Nessa medida, a flexibilização e as novas formas de gestão produtiva vão sendo introduzidas de maneira intensa, mescladas aos novos processos produtivos baseados no modelo toyotista. Nessa perspectiva,

[...] o processo de reestruturação em nosso continente apresenta um traço particular, proveniente da superexploração da força de trabalho e dos reduzidos níveis salariais, articulados [...] a um razoável padrão tecnológico. Isso acontece porque os capitais produtivos que atuam na América Latina buscam mesclar a existência de uma força de trabalho ‘qualificada’ para operar com os equipamentos microeletrônicos com padrões de remuneração muito inferiores aos dos países

---

<sup>23</sup> O Consenso de Washington se refere a um conjunto de medidas em esfera macroeconômica aplicadas a países periféricos com o intuito da promoção de estabilização monetária.

centrais – onde as empresas têm suas sedes – tudo isso acrescido das formas de desregulamentação, flexibilização e precarização da força de trabalho. A fórmula favorece [...] a intensificação da [...] superexploração do trabalho [...] [que] vem sendo fortemente ampliada durante as duas últimas décadas – quando tornaram-se ainda mais intensos o ritmo e a duração das jornadas de trabalho (ANTUNES, 2011b: 39).

De acordo com Pochmann (2001), grande parte das mudanças pelas quais os países latinoamericanos passaram no processo de reestruturação produtiva ocorreram em função do desenvolvimento econômico estimulado por políticas coordenadas pelos Estados nacionais – baseadas no discurso protecionista de fortalecimento do mercado interno por um lado, e por outro, em função da junção entre capitais produtivos domésticos e internacionais que criaram mecanismos de modificação no modo de inserção de vários países na economia mundial. Nesse cenário, afirma que tal processo culmina no abandono da antiga condição de divisão internacional do trabalho, que em momento anterior se sustentava basicamente por meio da exportação de matérias-primas e de produtos básicos.

Evidenciamos aqui o caráter contraditório do processo desenvolvimentista, onde, de acordo com Pochmann (2001), a estrutura econômica ao longo do tempo foi passando por um processo de modernização na medida em que houve a incorporação de novos segmentos a cadeia produtiva, produzindo um cenário de aumento contínuo na criação de empregos – com ênfase sobretudo nos setores secundário e terciário.

Aponta ainda o período que compreende os anos de meados de 1970 aos dias atuais para enfatizar a instauração de um movimento geral de precarização do mercado de trabalho, na medida em que se enunciava desde então a redução da capacidade de geração de novos empregos formais bem como a diminuição do poder de compra e o crescimento da subutilização da força de trabalho. Desde esse período era possível identificar o rompimento com o discurso desenvolvimentista, mas foi com a crise de 1982 que alterações no comportamento econômico e no mercado de trabalho começam a ocorrer de maneira mais severa (POCHMANN, 2001).

No Brasil, o primeiro grande surto de reestruturação produtiva surge no período pós 1945, associado a um forte processo de instauração industrial que se desenvolve a partir dos anos de 1950 com o governo Kubschek<sup>24</sup>, na chamada “era desenvolvimentista”. O segundo

---

<sup>24</sup> O Plano de Metas não só altera o padrão de acumulação brasileira a partir de um processo massivo de industrialização, mas acaba por redefinir e aprofundar o papel do Estado na medida em que o ideal

momento ocorre na virada para os anos de 1970, durante o período de ditadura intitulado “milagre econômico”<sup>25</sup>, e, por fim, a partir da década de 1990, sob a era neoliberal, a qual se vincula a Terceira Revolução Industrial (ALVES, 2000).

Em meados de 1970, após o país experimentar o ápice promovido pelo ideal desenvolvimentista, experencia uma crise sem precedentes, manifesta sobretudo a partir dos anos 80 em função do processo de internacionalização do capital. Nesse sentido, os mecanismos de concorrência tornam-se cada vez mais agressivos em função da crise mundial que passa a promover novos moldes de acumulação do capital (ALVES, 2000).

A partir da década de 1990 o processo de reestruturação produtiva do capital é intensificado, é estimulado pela nova divisão internacional do trabalho e pelas determinações do Congresso de Washington. Dos governos Collor a FHC, há a adoção de políticas neoliberais na tentativa de promoção e recuperação da produção interna do capital. Nesse sentido, houve uma tentativa de instauração de novos mecanismos de inserção internacional do capital no país, dando início a uma intensa onda produtiva associada a qualidade, tanto nos setores industriais quanto de serviços (ALVES, 2000).

Esse processo que combinou neoliberalismo e reestruturação produtiva do capital acaba por desencadear efeitos avassaladores à classe trabalhadora e ao movimento sindical, por exemplo. A lógica que sustentava a economia brasileira até esse momento – capital nacional, capital estrangeiro e setor produtivo estatal – é profundamente alterado na medida em que a política sintoniza-se ao Consenso de Washington, de modo que a subordinação do país aos interesses financeiros internacionais torna-se ainda mais latente (ANTUNES, 2011b).

Dessa forma, os anos de 1990 é marcado pela implementação de medidas com objetivo de atração de investimento de capitais no Brasil, que culmina na Reforma do Estado, condição necessária para manutenção do modelo no país. Tal processo, que parte de uma

---

desenvolvimentista promove uma “[...] intervenção deliberada para a expansão da acumulação do capital industrial, que deveria se dar com base numa nova inserção do capitalismo brasileiro no sistema do capitalismo mundial” (ALVES, 2000: 107).

<sup>25</sup> O período compreendido entre 1968 a 1973 – intitulado “milagre econômico” – é marcado por elevados índices de crescimento e desenvolvimento no Brasil, destacando-se a forte expansão do mercado de bens e consumos duráveis – indústria automotiva, por exemplo. Nesse sentido, houve um processo de reestruturação produtiva no cenário nacional associada ao paradigma taylorista/fordista, impondo novos padrões de organização industrial pautado no ideal flexível (ALVES, 2000).

combinação entre neoliberalismo e reestruturação produtiva do capital, traz repercussões sem precedentes a classe trabalhadora. Nesse sentido, a forte retração da força de trabalho industrial amplia de maneira expressiva o volume de terceirizados, subproletarizados e subempregados, lançando bases para o desenvolvimento das mais distintas formas de trabalho precarizado. (ANTUNES, 2011b)

Sobre as principais consequências do neoliberalismo somado a reestruturação produtiva do capital na América Latina, o que chama de “*nova morfologia do trabalho*”, Antunes (2011b) apresenta algumas das principais tendências sintetizadas na Figura 1, atentando-se ao caso brasileiro:

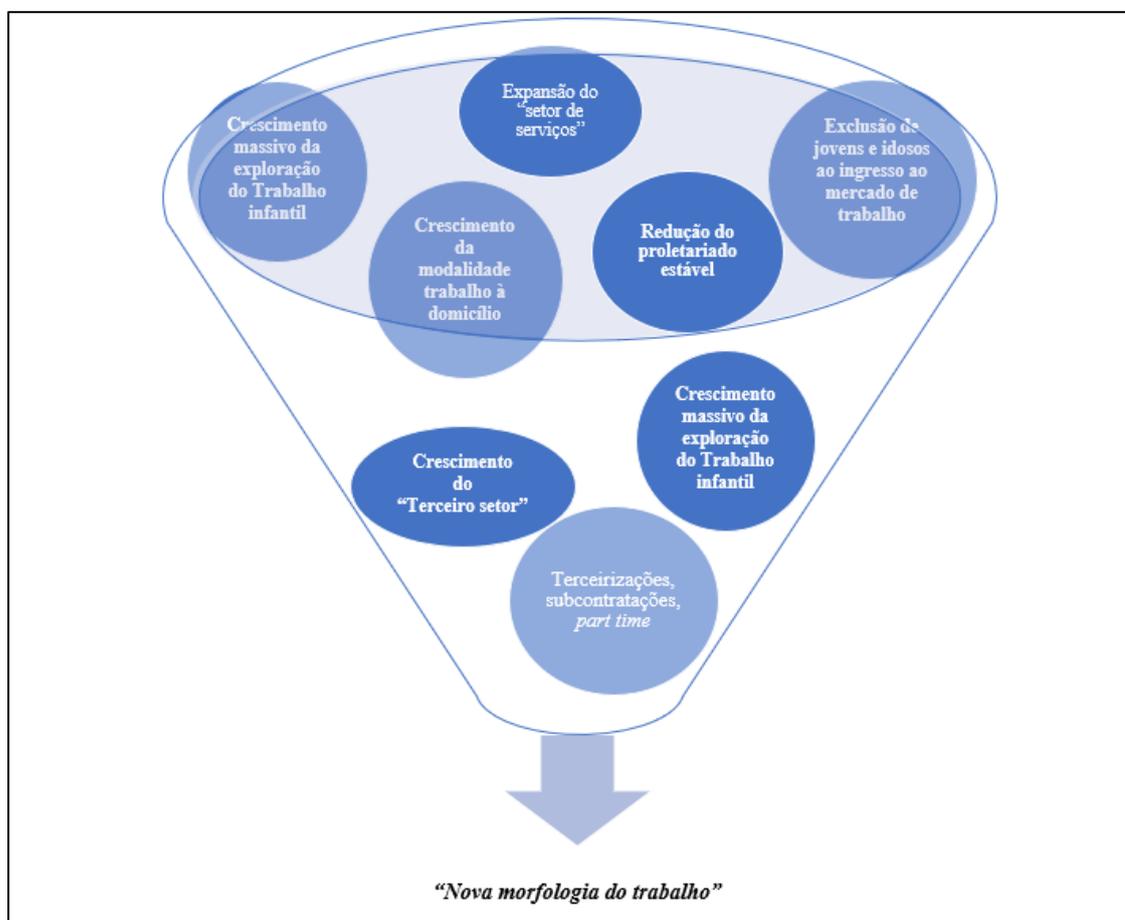


FIGURA 1 - Tendências da "Nova Morfologia Do Trabalho".

Fonte: Antunes (2011b), elaborado pela autora.

#### 1.4. TRABALHO DOCENTE RUMO À PROLETARIZAÇÃO?

A docência, como qualquer outra profissão, merece ser interpretada e descrita a partir de suas condições, condicionantes e recursos que determinam e consubstanciam as ações

cotidianas destes profissionais. O ato de ensinar se constitui em uma atividade humana de cunho interativo, ou seja, sustentado por interação entre indivíduos. De outro modo, ao adentrar o ambiente escolar, sobretudo a sala de aula, o professor se depara com uma esfera de trabalho terminantemente permeada por interações humanas (TARDIF, 2014).

Para que possamos compreender minimamente o trabalho docente mediante a conjuntura apresentada, é necessário, antes de avançarmos, uma retomada – ainda que de maneira breve – as teses da desprofissionalização e proletarização da profissão, muito discutidas nos círculos acadêmicos entre anos de 1970 e 1980 no Brasil. De acordo com Oliveira (2004), tais discussões foram possivelmente impulsionadas pelo processo de abertura política em curso naquele momento.

Para Enguita (1991), as condições de vida e de trabalho dos professores não são as mesmas que as dos operários de indústria automobilística, mas é inegável o fato de que os docentes enquanto categoria encontram-se inseridos e submetidos a processos cuja tendência é a mesma para a maior parte dos trabalhadores assalariados: a proletarização. Estes processos não operam de uma mesma forma, tampouco ao mesmo tempo, nem provocam os mesmos efeitos sobre as categorias de trabalhadores. Alguns são transformados de maneira mais acelerada, outros requerem um período mais longo, outros resistem bravamente a esta tendência (ENGUITA, 1991).

A proletarização é compreendida enquanto processo pelo qual determinado grupo de trabalhadores perde o controle sobre seus meios de produção, os objetivos de seu trabalho e organização de suas atividades, ao passo em que a condição de proletário reside na ideia de que o indivíduo se vê obrigada a vender sua força de trabalho – não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho, de maneira efetiva. (ENGUITA, 1991).

Diante do processo de regulamentação do ensino<sup>26</sup>, a administração passa a determinar que matérias, quais temas serão incorporados e o tempo que será dedicado em cada curso. Em outras palavras, o docente se vê inserido em uma conjuntura de *“perda de*

---

<sup>26</sup> Enguita (1991) afirma nesse sentido que as “[...] regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao que ensinar, mas também [...] ao como ensinar” (ENGUITA, 1991: 48). Implica dizer que ao optar pelo ensino de determinado conteúdo, as autoridades escolares estabelecem também a gama de métodos de ensino possíveis. Ademais, podem impor aos educadores maneiras de organizar as atividades, procedimentos avaliativos, critérios de disciplinarização dos alunos. Assim, o docente se vê em um processo de perda, ainda que de maneira parcial, do controle sobre seu processo de trabalho.

*autonomia*” na medida em que “[...] *tem perdido a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho*” (ENGUIITA, 1991: 48).

Em alguma medida, esta “*perda de autonomia*” é associada pelo autor ao processo de desqualificação do posto de trabalho, uma vez que o docente, ao se perceber em um cenário limitado de condições de possibilidades de tomada de decisões, “[...] *já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo*” (ENGUIITA, 1991: 48). O processo de divisão do trabalho docente assume papel central e reforça o processo de desqualificação, ao criar um mecanismo pautado na “[...] *parcelarização do conhecimento e das funções da escola*”<sup>27</sup> (*idem*).

Para o autor, à docência apresenta um caráter ambíguo entre profissionalização<sup>28</sup> e proletarização<sup>29</sup>, na medida em que categoria docente se localiza mais ou menos em uma posição intermediária e contraditória entre organização do trabalho e posição do trabalhador, e assume uma condição de semiprofissão. Nesse sentido, afirma que os docentes se encontram submetidos à autoridade de uma organização burocrática, seja esta pública ou privada, recebem baixos salários em sua maioria e perderam e muito a capacidade de autonomia para determinação da finalidade que pretende alcançar a partir de seu trabalho.

De outro modo, Oliveira (2004) afirma que, diante da variedade de funções que a escola pública assume, o professor se vê então diante de uma multiplicidade de atribuições que muitas vezes perpassam seu escopo de atuação. Muitas vezes, se veem *obrigados* “[...] *a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras*” (OLIVEIRA, 2004: 1132). Entretanto, a autora afirma a impossibilidade de proletarização total do professor, uma vez que seu trabalho é essencialmente intelectual, o

---

<sup>27</sup> A parcelarização do conhecimento está associada ao que Enguita chama de proliferação de especialidades de conhecimento e confinamento dos educadores em áreas/disciplinas. Já a parcelarização das funções da escola se associa a questão da delimitação de funções que são atribuídas a indivíduos específicos – “[...] *é o caso da orientação, da educação especial, do atendimento psicológico, etc.*” (ENGUIITA, 1991: 48).

<sup>28</sup> Nesse sentido, a profissionalização é concebida por Enguita enquanto “[...] *expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho*” (ENGUIITA, 1991: 41), não se apresentando enquanto sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade ou formação.

<sup>29</sup> A proletarização para Enguita deve ser compreendida de maneira livre de superficialidades que o associem de maneira simplista ao trabalho fabril. Nesse sentido, afirma que um grupo profissional se trata na verdade de uma “[...] *categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista*” (ENGUIITA, 1991: 42).

que não significa dizer que as condições de trabalho não interfiram e acabam dificultando esse processo.

Em suma, segundo Arroyo (2013) entre as representações sociais da docência persiste a visão inferiorizada dos profissionais e do próprio campo da educação básica, que são “[...] vistos como inferiores no conjunto dos corpos docentes porque são desqualificados, ou mal qualificados” (ARROYO, 2013: 44). A essa apreensão se soma a própria visão inferiorizada sobre o campo ou nível em que trabalham a educação básica. Ainda segundo o autor, o sistema hierárquico educacional sugere status distintos ao nível superior, que se distingue do médio, fundamental e primário. A própria concepção implícita em seus nomes reflete estruturas hierárquicas de alguma maneira inferiorizantes para a educação básica, que legitima visões deteriorantes acerca dos profissionais que trabalham nesses níveis, tidos como primários – ou elementares.

O contexto histórico apresentado mediante debates suscitados pela Sociologia do Trabalho, nos permite afirmar que o cenário ao qual nos encontramos inseridos é permeado por uma série de elementos que contribuem para um panorama de precarização do trabalho. Diante deste fato, pretendemos situar o processo de constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto direito constituído para que mais a frente possamos refletir sobre o trabalho docente nesta modalidade de ensino.

## CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VISÕES E REFLEXÕES

Neste capítulo buscaremos realizar uma breve contextualização acerca do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos<sup>30</sup> enquanto direito constituído, discorrer sobre o sujeito estudante desta modalidade<sup>31</sup> e compreender as atuais concepções do que se compreende por Educação de Jovens e Adultos, considerando a necessidade de situar o campo no qual encontramos-nos inseridos.

Assim, buscamos estabelecer uma retomada entre movimentos, campanhas e marcos legais que de alguma forma contribuíram com o processo de configuração da EJA enquanto política pública, na medida em que revela um cenário de lutas e embates pelo direito a uma educação de qualidade, ao mesmo tempo permeado por avanços, retrocessos e contradições entre um governo e outro. De acordo com Jamil Cury (2002),

[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o

---

<sup>30</sup> Para que evitemos equívocos de cunho interpretativo, gostaríamos de ressaltar que o termo Educação de Jovens e Adultos (EJA) é utilizado em todo este trabalho, mas é importante esclarecer o fato de que tal nomenclatura passa a ser utilizada somente em meados de 1990, “[...] sinalizando que a persistência do fracasso escolar, aliada à entrada precoce dos jovens no trabalho acabou por gerar a exclusão desse segmento do ensino regular, tornando-os candidatos potenciais dessa modalidade educativa” (VIEIRA, 2006: 46). Ainda segundo a autora, a variação nas nomenclaturas utilizadas ao longo do tempo reflete de alguma maneira “[...] as transformações que se processam nas maneiras de olhar e conceber a educação desses grupos sociais” (VIEIRA, 2006: *idem*) e as modificações que vão ocorrendo ao longo do tempo. Mudanças essas que se encontram diretamente associadas “[...] as transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam os diferentes momentos históricos” (VIEIRA, 2006: *idem*). Até a década de 1950, o termo cunhado – educação de adultos – além de se referir ao público a que esta educação era destinada – o adulto – indicava que esta oferta era destinada ao adulto analfabeto. Em fins de 1950 e início de 1960, a expressão “cultura popular” trazia a ideia de emergência da dimensão política ao campo, presente em uma série de movimentos sociais e educativos que marcaram esse período, muitos deles influenciados pelos ideais do educador Paulo Freire. Nos anos de 1970, reaparece o termo “educação de adultos” no âmbito de políticas do Estado, em resposta opositora as experiências orquestradas no período anterior, vinculada as políticas oficiais de alfabetização em massa e ensino supletivo. Já nos 80, segundo a autora, a utilização da expressão “educação de adultos trabalhadores” dá visibilidade aos educandos jovens e adultos em sua condição de classe, designados até então como “alunos trabalhadores”. Em alguns momentos podemos nos referir a educação de adultos, educação de jovens e adultos ou Educação de Jovens, Adultos, Trabalhadores e Idosos (EJAIT) – que emerge de um processo de mobilização de cunho internacional e resulta de articulações entre sociedade civil, política e movimentos sociais em torno destas pautas (SOBRAL, 2018) – com o intuito de traduzir a mesma ideia.

<sup>31</sup> Em maio de 2000 é aprovado o Parecer CNE 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sob a coordenação do Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que passa a ser reconhecida enquanto modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, e usufruindo de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (CURY, 2000: 2). Como em alguns momentos do texto nos utilizamos do termo modalidade, é importante lembrar essa terminologia e tornar clara esta ideia de que a Educação de Jovens e Adultos se constitui enquanto modalidade a pouco menos de vinte anos.

desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça (CURY, 2002: 247).

Importante salientar que não temos a pretensão de tratar elementos históricos e políticos de maneira aprofundada, tampouco estender este quadro de análise as demais modalidades de ensino, uma vez que reconhecemos o fato de que esta seria uma tarefa demasiadamente complexa.

## **2.1. UM PROJETO SOCIAL? – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ENTRE MOVIMENTOS, CAMPANHAS E POLÍTICAS NO CENÁRIO BRASILEIRO**

Ao longo de sua história, a educação de jovens e adultos no Brasil encontrou-se elencada em ao menos duas concepções – caráter emancipatório e caráter compensatório. Nesse sentido, é importante salientar o fato de que o modo como as políticas e programas voltados para esta temática são efetivados e conduzidos estão diretamente associados a adesão de uma ou outra maneira de conceituação. (UNESCO, 2008)

O modelo emancipatório é inaugurado por Paulo Freire em meados de 1960, em suas experiências de educação e cultura popular. Embora a concepção freireana de educação perpassasse este campo, uma infinidade de suas experimentações pedagógicas emergiu da alfabetização de jovens e adultos tanto no Brasil quanto em países africanos, o que associa seu pensamento de maneira inegável a esse campo educativo. A adesão a essa concepção de educação expressa o “[...] *compromisso político com a transformação das relações assimétricas de poder que servem a exploração e alienação*” (DI PIERRO, 2017: 17).

Nesse sentido, Freire parte de uma concepção de indivíduo enquanto produtor de cultura em constante e permanente movimento de busca por aperfeiçoamento, de modo que a educação nessa perspectiva assume um papel de possibilidade de construção da autonomia do sujeito em sua prática libertadora e emancipatória. Para isso, a valorização do saber adquirido pela experiência do sujeito e as múltiplas expressões da cultura popular são considerados elementos centrais para o processo de aprendizagem. (DI PIERRO, 2017)

Já a visão compensatória parte da concepção de reparação dos direitos educativos violados na infância e adolescência, com o intuito de reposição da escolaridade não realizada na idade considerada própria. O fato de que as principais práticas em educação de jovens e adultos no contexto brasileiro sejam voltadas para alfabetização, elevação de escolaridade e certificação de estudos básicos, fez com que esse caráter fosse o mais difuso até os dias atuais (DI PIERRO, 2017).

Compreendendo o fato de que tratamos aqui de um longo período histórico da educação brasileira, optamos por uma fragmentação da exposição em quatro subtópicos, assim denominados: *De Colônia a República, Da Era Vargas ao Governo Militar de 1964, Da redemocratização ao governo FHC e Do governo Lula às tendências atuais*.

### **2.1.1. DE COLÔNIA A REPÚBLICA**

A Educação de Jovens e Adultos não se trata de algo recente. O período colonial é marcado pelo desenvolvimento de ações educativas de caráter missionário lideradas por cruzadas religiosas que desembarcam em território brasileiro, sobretudo com a população adulta. Além da função catequizadora<sup>32</sup>, o objetivo era a transmissão de normas de comportamento e conhecimentos relacionados ao funcionamento da economia colonial – inicialmente instituída aos indígenas e posteriormente aos negros que foram trazidos no processo de escravização (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Superado o período inicial de colonização, a educação voltada aos indígenas perde muito de sua importância, uma vez que o domínio de técnicas de leitura e escrita mostravam-se pouco necessárias para o cumprimento das atividades econômicas da colônia. (PAIVA, 1983:165)

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), na esfera jurídica, a primeira Constituição Brasileira – datada de 1824 – firma sob forte influência de ideias iluministas “*a garantia de instrução primária e gratuita a todos os cidadãos*” (BRASIL, 1824:87), que em tese deveria ser estendida aos adultos. Porém, o período imperial foi marcado pela exclusão ao direito de reconhecimento a cidadania para grande parte da população – negros, indígenas e mulheres por exemplo – pelo não pertencimento a elite econômica dominante. Outro agravante se

---

<sup>32</sup> O processo histórico da educação de adultos no Brasil vai além da trajetória de desenvolvimento e constituição no campo educacional, cujo processo de institucionalização se inicia com a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa, em um processo de aculturação dos nativos (PAIVA; 1983: 165).

refere ao fato de que a educação básica era delegada às Províncias, que por sua vez dedicaram maiores esforços na educação das elites, deixando a educação da maior parcela da população com a menor quantidade de recursos destinados a esta finalidade.

Ao final da era imperial, 82% da população brasileira com idade superior a cinco anos de idade era analfabeta, algo em cerca de 14 milhões de pessoas (HADDAD; DI PIERRO 2000: 109). Significa dizer que, se por um lado havia o indicativo de descaso dos governantes para com a educação da população, por outro, o estreitamento na ligação entre elites agrárias e poder imperial eram postos em evidência. Ser alfabetizado ou não nesse contexto era de baixa relevância, uma vez que o modo de produção agrícola não apresentava tal exigência e grande parte da própria elite agrária era não alfabetizada (RÊSES, 2017: 28).

A Constituição de 1891<sup>33</sup> – que marca a transição para a instituída era Republicana – não aponta uma mudança de posicionamento do Estado em relação a implementação de uma educação inclusiva, privilegiando ainda a formação e manutenção de elites em detrimento da grande massa ao centralizar ainda a responsabilidade de oferta do ensino nas mãos das Províncias, sujeita aos interesses políticos das oligarquias regionais.<sup>34</sup> Outro ponto importante a ser lembrado é que, o texto constitucional vigente no período previa a exclusão de adultos iletrados do processo eleitoral em uma conjuntura cuja população adulta era predominantemente iletrada (HADDAD; DI PIERRO, 2000)<sup>3536</sup>.

Sobre os elevados índices de analfabetismo registrados no Brasil, Carneiro (1964) aponta que este elemento não pode ser pensado de forma isolada – o analfabetismo brasileiro

---

<sup>33</sup> A Constituição de 1891 traz uma noção federalista de delegação de responsabilidade pelo ensino básico às Províncias e Municípios. Nesse sentido, a União assume um compromisso maior com os ensinos secundário e superior (HADDAD; DI PIERRO: 2000).

<sup>34</sup> Muito embora neste período a alfabetização tenha ocupado posição de destaque entre políticos e intelectuais, tratada como *vergonha nacional*, o que se verifica na prática é que pouco se realizou em termos de desenvolvimento de ações educativas de longo alcance, com o intuito de atingir camadas menos favorecidas. (UNESCO: 2008, p. 21)

<sup>35</sup> O censo realizado 30 anos após proclamada a República no país – no ano de 1920 – exhibe elevados índices de analfabetismo. A quantidade de analfabetos acima dos cinco anos de idade chegava a 72% (HADDAD; DI PIERRO: 2000).

<sup>36</sup> Para Paiva (1987), a Lei Saraiva apresentava como principal objetivo a difusão do ensino elementar, com vistas a modificar a composição do bloco detentor de poder. Entretanto, tal finalidade não foi alcançada, fortalecendo o preconceito contra analfabetos. Se até a Era Imperial a capacidade do analfabeto não havia sido posta em xeque – devido a maioria da população ser composta por pessoas iletradas –, a partir do momento em que de alguma forma há essa valorização da educação enquanto instrumento de ascensão social, o analfabeto passa a ser notado enquanto inábil, desqualificado e responsável pelo retardo no desenvolvimento econômico do país.

não se assume enquanto resultado da emergência de uma estrutura econômica defasada, por exemplo – pois nota-se na legislação diversos indícios de exclusão às camadas menos favorecidas, se tratando dessa forma de uma questão política.

Nesse interim, a educação de adultos passa a ser de fato reconhecida enquanto direito apenas em meados dos anos 1930 (HADDAD, 1997) e se firma enquanto problema nacional somente ao final da década de 1940 (HADDAD; DI PIERRO: 2000).

### **2.1.2. DA ERA VARGAS AO GOVERNO MILITAR DE 1964**

A Revolução de 1930 constitui em um marco no processo de reformulação do papel do Estado brasileiro sob forte discurso de reafirmação nacionalista. Este período é marcado pelo fortalecimento do Estado, e, na esfera educacional, a nova Constituição propõe um Plano Nacional de Educação<sup>37</sup> (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A partir de então a oferta da educação pública para todos ganha um novo sentido, uma vez que, durante esse período o cenário político e econômico sofre mudanças significativas (LEITE, 2013: 63). O Brasil passa de um sistema escravista ao final do século XIX – cuja base econômica até então é predominantemente agrária – e passa a uma nova configuração, sustentada pelo trabalho assalariado, graças ao processo de industrialização em decurso. Assim, a primeira metade do século XX é marcada pela emergência de um sistema que tem como base central o mercado interno (FURTADO, 1920: 233).

Nessa perspectiva,

As mudanças políticas e econômicas pelas quais o país passou a partir da crise econômica de 1929 abalaram toda a estrutura do Brasil, levando a uma mudança de rumo e dando início ao processo de industrialização. Esta mudança impactou todo o cenário econômico e acabou por implantar também mudanças políticas. Neste novo ambiente, o analfabetismo passou a ser um grave problema e um desafio para o país enfrentar. As raízes desse analfabetismo crônico nacional ficaram evidentes frente à necessidade de industrialização (LEITE, 2013: 63).

Até este momento, a falta de escolarização não era tida como problema de grande gravidade pelo Estado. No entanto, as transformações provenientes desse período tanto no cenário econômico quanto político nacional evidenciam a necessidade de combate ao

---

<sup>37</sup> O Plano Nacional de Educação instituído neste período traz determinações expressas de maneira clara com relação aos papéis que competem a União, aos estados e municípios no campo educacional. A receita para manutenção e desenvolvimento do ensino passa a estar vinculada no âmbito constitucional (HADDAD, DI PIERRO: 2000).

analfabetismo e qualificação da grande massa trabalhadora a nova realidade, que era pouco a pouco instituída ao cenário brasileiro (LEITE, 2013: 63)<sup>38</sup>.

A partir de 1940 o Estado brasileiro assume uma postura distinta em relação a responsabilização pela educação de adultos, que conquista espaço e é constituída enquanto política nacional. Há um crescimento significativo da oferta de oportunidades de acesso à educação pelo Estado a uma parcela cada vez maior da população nesse período que, justificado por constituir em mecanismo de supressão de tensões<sup>39</sup> entre classes sociais nas grandes cidades, e, sobretudo, pelo interesse na promoção de qualificação mínima da força de trabalho

[...] para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 111).

De encontro com essa ideia, Vieira (2000) afirma que os discursos dos grandes empresários brasileiros são constantemente atravessados pela preocupação em sustentar a reprodução do capital de maneira ampliada, com vistas a assegurar os altos níveis de competitividade mediante ao mundo globalizado, onde “[...] a visão produtivista é hegemônica” (VIEIRA, 2000: 52) e a função social do Estado tem se tornado cada vez mais ausente.

O início da década de 1950 traz índices ainda alarmantes de analfabetismo. De acordo com Beisiegel (1982), neste período, 55% da população acima dos 18 anos de idade não possuía qualquer instrução, fato este que levou a uma intensificação nos trabalhos ligados a EJA já em trâmite desde 1942, com a instituição do Fundo Nacional de Ensino

---

<sup>38</sup> Vieira (2000) afirma que a partir de 1930, com o impulso de centralização do governo Vargas, é iniciado o processo de criação de uma estrutura institucional com vistas a dar uma resposta aos problemas educacionais do período. Dessa maneira, “[...] [e]stavam dadas as condições básicas para o desenvolvimento de uma política nacional de educação jovens e adultos” (VIEIRA, 2000: 61).

<sup>39</sup> Para Haddad e Di Pierro (2000), esta “[...] ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais” (HADDAD; DI PIERRO: 2000, 111). Ademais, os anos seguintes a redemocratização em 1943, são marcados por uma sucessão de mobilizações em torno do problema da educação de adultos. As esquerdas desempenham papel fundamental neste processo frente a organização de atividades educativas por meio dos Comitês Democráticos associados ao Partido Comunista recém-legalizado, onde surgem mais tarde os Centros de Cultura Popular e as Universidades Populares (PAIVA, 1983, 175).

Primário<sup>40</sup> por meio do Decreto-Lei nº4.958, mediante estudos e pesquisas realizadas pelo INEP<sup>41</sup>. Esse fato marca a institucionalização da educação popular pela União, incumbindo-lhe a função de regulamentação e implementação.

A aprovação do Decreto nº19.513, de 25 de agosto de 1945 torna a educação de adultos oficial garantindo a destinação de recursos – 25% de cada auxílio federal – a aplicação na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos (BRASIL, 1945) e em 1947 é implementada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)<sup>42</sup> – primeira grande campanha de alfabetização em massa, segundo Paiva (1983) –, que promove um espaço de reflexão pedagógica acerca do analfabetismo e suas consequências para a sociedade como um todo. Entretanto, nesse cenário não se chega a produzir um método enquanto proposta para a alfabetização de adultos, que só se consolida em meados dos anos de 1960, com o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que passa a nortear uma infinidade de experiências em educação de adultos organizadas por atores nem sempre associados ao aparelho estatal (DI PIERRO *et al.*, 60).

O Plano de Metas do governo Juscelino Kubistchek (1956-1961) traz uma ideia de educação reduzida à formação técnico-profissional. Contudo, em 1956, alguns técnicos influenciados pelos debates em nível internacional que se instauravam em prol do planejamento educacional tentam apresentar uma visão de educação enquanto condição necessária para o desenvolvimento econômico do país. Neste período, mais precisamente em 1958, há a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com o objetivo de redução dos índices de analfabetismo destinada a diversas faixas etárias aplicada

---

<sup>40</sup> O objetivo era a instituição de um “[...] programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos” (DI PIERRO e HADDAD, 2000: 111).

<sup>41</sup> Criado por lei em 13 de janeiro de 1937 e nomeado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, no ano posterior o órgão iniciou seus trabalhos com a publicação do Decreto-Lei no 580 que regulamenta a organização e a estrutura da Instituição e modifica sua nomenclatura para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <http://inep.gov.br/historia> Acesso em: 12 fev. 2019.

<sup>42</sup> A CEAA funcionou no período que compreende os anos de 1947 a 1963, quando foi extinta. Coordenada pelo Diretório Nacional de Estudantes (DNE), as atividades iniciais da Campanha foram desenvolvidas com base em plano de ensino supletivo para adolescentes e adultos, cuja reformulação era realizada anualmente, contando com a colaboração de representantes das unidades federadas (PAIVA, 1983).

em cinco regiões do país, que acaba sendo extinta em 1963 por sob alegação de dificuldades financeiras (PAIVA, 1983)<sup>43</sup>.

Nesse sentido, o período que compreende os anos de 1958<sup>44</sup> a 1964 foi marcado por ações onde “[...] a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as “reformas de base” defendida pelo governo popular/populista de João Goulart” (GADOTTI; ROMÃO, 2006: 36). Destacamos alguns dos movimentos de maior relevância<sup>45</sup>, exemplos de iniciativas de caráter regional ou local, conforme Tabela 4:

**TABELA 4 – Movimentos e Campanhas entre 1958 E 1964**

Movimento de Cultura Popular do Recife	1960	Ação conjunta com a prefeitura de Recife
Movimento de Educação de Base (MEB) <sup>46</sup>	1961	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e patrocínio do governo federal
Centros Populares de Cultura (CPC)	1961	União Nacional dos Estudantes (UNE)
Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL)	1961	Secretaria Municipal de Educação de Natal
Programa Nacional de Alfabetização	1964	Ministério da Educação e Cultura

Fonte: HADDAD; DI PIERRO, 2000: 113 – elaborado pela autora.

Segundo Di Pierro *et. al.* (2001) tais movimentos estiveram embalados

[...] pela efervescência política e cultural do período, [...] [que] evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros

<sup>43</sup> Nesse sentido, a relevância da CNEA não está associada apenas a influência que exerce sobre programas de educação popular que viriam a surgir no momento seguinte. Paiva (1983) afirma que junto ao Congresso de Educação de Adultos, inaugura uma nova fase no campo educacional, cuja ênfase está no planejamento educacional e no estudo dos problemas ligados a educação.

<sup>44</sup> Em 1958 ocorre a realização do II Congresso Nacional de Adultos do Rio de Janeiro, onde expressa grande preocupação entre os educadores no estabelecimento de características próprias a modalidade. Até então, as ações dos educadores reproduziam as mesmas ações da educação infantil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 112).

<sup>45</sup> Vieira (2000) afirma que a abertura política em 1945 cria condições para que diversos movimentos isolados de educação de adultos emergissem, em suma, vinculados a movimentos de esquerda. Neste período a educação das massas ganha importância, uma vez que “[...] a ampliação das bases eleitorais significava possibilidade de continuidade ou ruptura do poder político e estruturas socioeconômicas” (VIEIRA, 2000: 63).

<sup>46</sup> Segundo Paiva (1983), os primeiros passos para a criação do MEB se deram antes da posse de Jânio Quadros, concretizado por meio do Decreto nº50.370 que determinou o fornecimento de recursos pelo governo federal ao Movimento cujo funcionamento se deu essencialmente por meio de emissoras católicas, conveniadas ao MEC. Nesse sentido, o MEB concentrou esforços na organização do sistema de rádio educação, cujas atividades estiveram predominantemente concentradas no Nordeste – pelo menos em seu primeiro ano de funcionamento. No ano de 1962 perde muito de seu caráter orientado pela religião e ganha uma conotação de movimento de cultura popular por meio da busca por uma metodologia capaz de superar a organização radiofônica das escolas (PAIVA, 1983: 223).

movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos críticos, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (DI PIERRO, *et. al.*, 2001: 60).

No âmbito das relações internacionais, destacamos a amplitude dos movimentos em prol da educação de adultos, que impulsiona novas campanhas e projetos no Brasil. A UNESCO<sup>47</sup> apresenta papel fundamental nesse processo, cujo papel era o de denunciar

[...] ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alerta[r] para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000:111).

Paiva (1983) afirma que o período subsequente à renúncia do presidente Jânio Quadros “[...] mostrou-se tão fecundo quando confuso” para a educação (PAIVA, 1983: 225). Neste período, mais precisamente em dezembro de 1961 há a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>48</sup> e elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em 1962.<sup>49</sup>

Torres (2007) afirma que estes movimentos assumem caráter de adoção de atividades de resistência, onde se destaca o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, de grande importância para a história da educação de adultos, dando visibilidade aos movimentos de educação e cultura popular - com a participação de 78 organizações – e cria um ambiente de construção de possibilidades de conhecimento e avaliação sobre os caminhos até então percorridos no cenário educacional. Além disso, cria uma atmosfera de reflexão sobre possibilidades de avanço, concorrendo para a constituição da Comissão Nacional de Cultura Popular e das diretrizes para o Plano Nacional de Alfabetização (SOARES e FÁVERO, 2009).

---

47 Criada em 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, o objetivo da UNESCO constitui-se na busca pela garantia da paz mundial por meio de cooperação entre as nações e promoção de auxílio aos Estados-Membros – que atualmente somam-se 193 países – a procura de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. (UNESCO BRASIL, SITE). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>.

48 A LDBEN determina uma série de alterações no cenário educacional, dentre elas, a transferência de responsabilidade aos governos estaduais e municipais pela organização e execução dos serviços educativos. Ao governo federal incumbiu-se a responsabilidade pelo estabelecimento de metas nacionais e uma ação supletiva por meio de auxílio financeiro e assistência técnica com o objetivo de sanar deficiências regionais (PAIVA; 1983: 225).

49 Do período que compreende os anos de 1962 e 1963, o governo lança dois outros programas destinados à educação de adultos: o Programa de Emergência e a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, extintos em março de 1963.

Dessa forma, o paradigma pedagógico encontra ênfase na centralidade do diálogo como princípio educativo e assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel enquanto sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO, *et. al.* 2001: 60).

O Golpe de 1964 acaba sendo uma dura investida contra os preparativos para o início do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire a convite do governo. A repressão sofrida pelos movimentos de educação popular acaba por levá-lo ao exílio, onde escreve suas primeiras obras, que o tornam reconhecido mundialmente (UNESCO, 2008: 22)<sup>50</sup> <sup>51</sup>. Nesse contexto não cabe uma discussão sobre a Constituição de 1967, tendo em vista o fato de que não traz alterações significativas para o campo da EJA (SILVA *apud* Rêses *et. al.*, 2017: 30).

O MEB perdura até hoje devido sua ligação com a Igreja. No entanto, sua atuação, segundo Gadotti e Romão (2007),

[...] foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções (HADDAD; DI PIERRO: 2000, 113).

Enquanto ações de cunho repressivo aconteciam em oposição a concepção freireana da educação, programas como a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) em Recife – de caráter conservador e liderada evangélicos norte-americanos – receberam consentimento e apoio do governo militar, ganhando amplitude nacional na tentativa de ocupar lacunas deixadas pelos movimentos de cultura popular, aos quais eram pouco a pouco dizimados pelo Estado. Entretanto, a Cruzada acaba sendo progressivamente extinta<sup>52</sup> entre 1970 e 1971 sob fortes críticas em relação ao modo como era conduzido (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

---

<sup>50</sup> A exemplo, *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*, esta última considerada a principal obra de Freire (GADOTTI, 2004).

<sup>51</sup> Di Pierro *et. al.* (2001) salienta para o fato de que o exílio não se constituiu em empecilho para que educador Paulo Freire continuasse a desenvolver sua proposta de educação conscientizadora para a educação de jovens e adultos (DI PIERRO, *et. al.* 2001: 60).

<sup>52</sup> A extinção da Cruzada se deve a uma série de críticas recebidas quanto ao modo como foi conduzido – acusada de servir “[...] de maneira assistencialista aos interesses do regime militar” (HADDAD, DI PIERRO: 2000: 114).

A Cruzada ABC parece surgir como um movimento de contestação aos movimentos educativos desenvolvidos no Nordeste em período anterior. Sua perspectiva política, seus objetivos, métodos e maneira de interpretar o fenômeno educativo eram completamente distintos da concepção freireana de educação. O analfabeto era tido como potencial mão de obra marginalizada, diante do surto de industrialização que aos poucos adentra o Nordeste onde o objetivo educacional era o de dar ao nordestino a possibilidade de acompanhar o processo desenvolvimentista que chegava à região.<sup>53</sup> A preservação das estruturas e difusão do espírito religioso são elementos muito marcantes nesta campanha (PAIVA, 1983).

Sendo assim, a educação de jovens e adultos promovida pelo então governo acaba por colaborar para a “[...]manutenção da coesão social e legitimação do poder autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um estado de exceção” (UNESCO, 2008: 24), na medida em que era necessária a produção de respostas aos cidadãos quanto a garantia de um direito legítimo constituído. As estratégias adotadas estavam intimamente ligadas aos interesses hegemônicos do modelo instituído pelo regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Como a supressão da escolarização básica de jovens e adultos não era uma opção possível, uma vez que, diante das comunidades nacionais e internacionais “[...] seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir” (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 114). Em 15 de dezembro de 1967 há a criação do Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), por meio da Lei 5.379/67, que adquire condição de grande campanha em 1970, sendo instituído em nível nacional como expressão da tecnificação na área educativa, que parecia firmar-se ao final da década (PAIVA, 1983)<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> A Cruzada ABC pode ser compreendida dessa forma como um esforço de anulação ideológica dos efeitos produzidos pelos movimentos anteriores. As ideias de povo explorado eram substituídas pela concepção de povo marginalizado, incapaz de ser economicamente ativo e de contribuir o desenvolvimento local. Era necessária a educação para inseri-lo de forma mínima ao contexto econômico local. O discurso econômico desenvolvimentista era associado a industrialização e reforçava-se o papel da religião enquanto instrumento de promoção da paz social. Todo esse ideal foi inculcado e sistematizado por meio da elaboração dos materiais didáticos (PAIVA, 1983).

<sup>54</sup> De acordo com Di Pierro *et. al.* (2001), o Mobral acaba por contribuir com o processo de legitimação da nova ordem implantada em 1964, devido a sua presença em todo o país. Além disso, a iniciativa apresentava o objetivo de corresponder as orientações advindas de agências internacionais vinculadas a Organização das Nações Unidas, especialmente a Unesco, que desde fins da Segunda Guerra Mundial vinham advogando pelo combate ao analfabetismo e universalização da educação como estratégia de manutenção da paz e desenvolvimento socioeconômico.

O MOBRAL contou com um volume significativo de recursos governamentais para sua organização, que se deu de maneira autônoma em relação ao Ministério da Educação e Secretarias Estaduais. (DI PIERRO *et. al.*, 2001). Desse modo, o MOBRAL

[...] instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO *et. al.*, 2001: 61).

Concebido sob promessa de extinção tão logo que minimizado os índices de analfabetismo, o MOBRAL pouco se articulou com o sistema de educação básico (Di Pierro *et. al.*; 2001), sendo instituído sem participação de grande parte da sociedade e em um cenário de completa ausência de diálogo com os educadores (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nessa lógica, Haddad e Di Pierro (2000) salientam a questão da centralização do processo educativo por meio da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, incumbida pelo processo de organização, execução e avaliação do processo educativo, bem como treinamento de pessoal. Uma das críticas apontadas pelos autores se refere ao processo de produção do material didático – delegado a empresas privadas, cuja responsabilidade era a de reunir equipes pedagógicas com esta finalidade – elaborado para distribuição em nível nacional, apesar das grandes variações linguísticas e socioculturais reconhecidamente presentes em território brasileiro. Por conseguinte, as características do Movimento contribuíram para a criação de

[...] uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário; descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 115).

De acordo com Sartori (2011), o MOBRAL deixou ainda um estigma para muitos adultos, já que participar do programa tornou-se em muitas regiões sinônimo de ignorância. Outros elementos alvo de críticas se referem aos critérios empregados para verificação de aprendizagem, o pouco tempo destinado ao processo de alfabetização e insegurança no que se refere a confiabilidade dos indicadores produzidos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Durante o regime militar houve a criação de uma legislação específica que “[...] *pela primeira vez na nossa história, organizou a educação de jovens e adultos em capítulo*

*próprio por meio do Ensino Supletivo”* (VIEIRA, 2000: 97), com as Leis 5540/68 e 5.692/71). Diferentemente dos movimentos de cultura popular, a proposta metodológica encontra bases no que se poderia chamar de “*racionalização massificada*”, cuja prioridade era a promoção de soluções de caráter essencialmente técnico. O objetivo era justamente a promoção da oferta de uma escolarização “neutra”, deixando de lado o enfrentamento do problema da exclusão do sistema escolar de uma maioria massiva da sociedade enquanto essencialmente político (HADDAD; DI PIERRO: 2000).

Diante dessa realidade, torna-se claro que a educação de jovens e adultos não tem sido uma prioridade da política educacional, muito embora o ensino supletivo tenha sido implementado de maneira efetiva em todo o território nacional, de acordo com Vieira (2000), mas acaba não cumprindo sua função como escola, para Haddad (1991),

[...] não porque era um ensino tradicional, ou porque se aproximava do Ensino Regular em sua estrutura, mas sim, por ter sido pouco ofertado, e, quando o foi, se caracterizou como de baixa qualidade ou de difícil acesso por ser uma oferta pelo ensino privado (HADDAD, 1991: 176-177).

Com a redemocratização do país em 1985, o MOBRAL acaba extinto após uma sucessão de críticas, dando lugar a Fundação Educar<sup>55</sup>, operado de maneira bastante semelhante e extinta cinco anos após sua criação, durante o governo Collor.

### **2.1.3. DA REDEMOCRATIZAÇÃO AO GOVERNO FHC**

A retomada do governo nacional pelos civis finda o período no qual o Brasil esteve sob domínio dos militares e dá início a uma nova lógica institucional, cujas bases encontram-se respaldadas pela democratização das relações sociais e alargamento de direitos sociais. Nesse sentido, ações organizadas pela sociedade por meio de movimentos sociais trazem o direcionamento de demandas educacionais para o centro das discussões, inseridas em processo de legitimação das instituições políticas da democracia representativa, cuja resultante está vinculada a promulgação da Constituição Federal de 1988, instrumento este que materializa

---

<sup>55</sup> A Fundação Educar não possuía funções de órgão executor de políticas, tampouco a estrutura financeira do MOBRAL. Sua atuação consistiu em fomento e apoio técnico às atividades desempenhadas por prefeituras municipais e organizações da sociedade civil. Nesse sentido, acaba assumindo ainda um caráter órgão descentralizado e submetido ao MEC (VIEIRA, 2000).

[...] o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal” (HADDAD; DI PIERRO, 2000: 119).

A Constituição de 1988 traz elementos que demarcam o avanço no âmbito normativo ao estender o dever do Estado para com indivíduos que não possuem escolaridade básica, independentemente da idade. Além disso, passa a destinar 50% dos recursos recolhidos por meio de impostos vinculados ao ensino com intuito de combater os elevados índices analfabetismo e promover a universalização do ensino fundamental (HADDAD, 2006).

Contudo, o que se verifica na prática é que as políticas educacionais implementadas

[...] não correspondem as expectativas geradas pela nova Constituição, frente à uma reforma do Estado respaldado por orientações neoliberais, as políticas educacionais de 1990<sup>56</sup> acabam priorizando a universalização do acesso de crianças e adolescentes ao ensino fundamental enquanto os demais níveis e modalidades são postos em posição secundária na agenda pública (UNESCO, 2008: 26).

Assim, a educação de jovens e adultos do período da redemocratização é marcado por contradições. Se por um lado sua afirmação no campo jurídico enquanto direito formal era posta de maneira expressa, por outro, esse direito era negado no âmbito de formulação e instituição de políticas públicas que trariam de fato sua concretização (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O governo Collor<sup>57</sup> representa um período de retração em relação às conquistas obtidas até 1980. Sob a justificativa da necessidade de “enxugamento” da máquina estatal, ajuste das contas públicas e controle inflacionário (HADDAD; DI PIERRO, 2000), promove a extinção da Fundação Educar em 1990 e criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)<sup>58</sup> em setembro do mesmo ano – dois anos antes de seu *impeachment* -

---

<sup>56</sup> No plano internacional, o ano de 1990 é marcado pela assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia.

<sup>57</sup> Embora o ano de 1990 tenha sido declarado pela ONU como Ano Internacional da Alfabetização, realizado a Conferência Mundial sobre Educação para Adultos e aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano Para Satisfazer as Necessidades Básicas de aprendizagem, segundo Vieira (2000) a partir desse período é desencadeado um processo de desqualificação no que se refere a políticas de EJA, na medida em que não se verificam esforços reais para que os compromissos firmados fossem efetivamente cumpridos.

<sup>58</sup> O PNAC é lançado com pretensões de redução em 70% a taxa de analfabetismo no país em um período de 5 anos. Apesar da criação da Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania composta por diversas personalidades de notório conhecimento em alfabetização, o programa não vai adiante.

(DI PIERRO; HADDAD, 1993: 499), que um ano depois é também “[...] enterrado como indigente, sem ritual ou anúncio fúnebre” (DI PIERRO, 1992: 23).

Nesse sentido, Haddad (1994) afirma que o PNAC

[...] se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994:97).

Dentre outras medidas, uma das promessas de operação do PNAC pautava-se na substituição da atuação da extinta Fundação Educar, onde haveria o incentivo de promoção da educação a jovens e adultos por instituições públicas, privadas e comunitárias por meio da realização de transferência de recursos federais. No entanto, o programa acaba sendo abandonado pelo vice-presidente Itamar Franco em seu curto mandato pós *impeachment* de Collor, que em 1993 suscita consulta participativa com o intuito de criar um novo plano de política educacional – o Plano Decenal<sup>59</sup> –, uma vez que este era requisito fundamental para que o Brasil pudesse ter acesso de maneira prioritária aos créditos internacionais ligados aos acordos declarados na Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>60</sup> (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Já o governo Fernando Henrique Cardoso – eleito Presidente da República em 1994 e reeleito em 1998 – deixa de lado o Plano Decenal (HADDAD; DI PIERRO, 2000) e dá início a uma série de medidas que impulsionam um processo de não responsabilização do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos, direcionando esta modalidade ao

---

<sup>59</sup> O Plano Decenal é concluído em 1994 – pouco antes do término do governo Itamar Franco – fixando metas de provisão de oportunidade de acesso ao ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos em situação de baixa escolaridade. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

<sup>60</sup> Também conhecida como Conferência de Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada na cidade de Jomtien (Tailândia) em 1990, com objetivo de estabelecer compromissos globais no que se refere a garantia de acesso a conhecimentos básicos e necessários a uma vida digna. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). A conferência resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, incluindo uma série de definições e novas abordagens no que se refere as necessidades básicas de aprendizagem, metas para a educação básica e compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, que trazia como meta principal assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, acesso aos conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondessem às necessidades elementares da vida contemporânea (MENEZES e SANTOS, 2001).

atendimento por iniciativa privada e filantrópica, convergindo com o aprofundamento das reformas liberais implementadas à época. (ALMEIDA e CORSO, 2015: 1292).

Corroborando com esta afirmativa, Fávero (2011) salienta que nesse contexto

[...] ocorreu ainda, a focalização das políticas e a redefinição das funções das esferas públicas e privadas, através da adoção das parcerias com instituições privadas, além da desconcentração das ações do Estado. (FÁVERO, 2011: 35)

Em 1996, por meio do Projeto de Emenda à Constituição 233, a obrigatoriedade do ensino fundamental a jovens e adultos é suprimida<sup>61</sup>, sendo mantida apenas a garantia de oferta gratuita. Assim, o Estado fica desobrigado da realização de ações de caráter mobilizador no campo da educação de adultos (DI PIERRO; *et. al.* 2001), inclusive no que se refere a destinação de recursos (SARTORI, 2011). Ademais, o artigo 60 da Constituição Federal de 1988, que trata das Disposições Transitórias, sofre supressões no que se refere ao compromisso com a eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos bem como a vinculação de 50% dos recursos para esta finalidade e pela universalização do ensino fundamental. (HADDAD; 1997)

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) expressa bem este cenário, uma vez que as matrículas realizadas no ensino supletivo são excluídas na contabilização do alunado do ensino fundamental, dado utilizado como base de cálculo para o repasse de recursos aos estados e municípios, que acaba por desestimular a ampliação de vagas (DI PIERRO, *et. al.* 2001). Nessa assertiva, a educação – em adequação aos moldes neoliberais<sup>62</sup> - acaba ficando em segundo plano no que se refere à financiamento (SARTORI, 2011).

A promulgação da nova LDB – Lei 9.394/96 – datada de 20 de dezembro de 1996, “[...] vem completar esse movimento claro de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em uma educação de segunda classe” (HADDAD; 1997: 8), acentuando-se a posição secundária ocupada pela EJA no rol de políticas educacionais (RUMMERT;

---

<sup>61</sup> De acordo com Haddad (1997), a alteração ao inciso I do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 se dá de maneira muito sutil. O texto original do inciso I: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” é substituído por: “*ensino fundamental e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria*”, nos termos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL:205).

<sup>62</sup> A lógica neoliberal prevê redução do Estado enquanto interventor tanto na economia quanto em ações de cunho assistencialista. Sendo assim, este período é marcado por privatizações em diversos setores da economia por consequente abertura do mercado a livre concorrência em cenário internacional (SARTORI, 2011).

VENTURA: 2007, 31). Nesse aspecto, a nova LDB não deixa de tratar da educação para jovens e adultos, porém, deixa claro que a prioridade está na educação fundamental para crianças em detrimento dos demais grupos (HADDAD; 1997).

Uma das principais críticas direcionadas a nova legislação, se refere ao Artigo de nº 38<sup>63</sup>, que faz referência ao Ensino Supletivo – proveniente do regime militar –, representando uma retomada a essa concepção de educação na medida em que a modalidade era moldada de maneira descaracterizada no sentido de promoção de reconhecimento da necessidade de uma estrutura e modelo próprios ao seu funcionamento, além de desconsiderar a necessidade de participação ativa do Estado mediante promoção de ações com intuito de criar condições de permanência “[...] de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação” (HADDAD; 1997: 13).

Em 1996 há a criação do programa Alfabetização Solidária (PAS), que se trata de uma campanha cujo objetivo central está em levar alfabetização aos municípios do Norte e Nordeste, regiões que apresentam os mais elevados índices de analfabetismo entre 15 e 19 anos de idade (VIEIRA, 2000).

O PAS foi criado com o intuito de atuar em conjunto entidades “parceiras”, com empresas que custeavam parte dos gastos por aluno enquanto a parte restante era custeada por fundos públicos, advindos do MEC); universidades, que eram responsáveis pela execução de ações de alfabetização a partir da seleção e capacitação de coordenadores e alfabetizadores; municípios, responsáveis elementos de caráter operacional como salas de aula e merenda, por exemplo. Os alfabetizadores eram indivíduos do próprio município ou estudantes universitários que recebiam um curso de capacitação e as aulas organizadas em módulos de seis meses de duração cada um, onde alunos e alfabetizadores apenas podiam participar de um módulo (BARREYRO, 2010).

A campanha “Adote um analfabeto” (ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA, 2001), que incentivava a realização de doações de pessoas físicas, cidadãos individuais mediante débito de uma parcela no cartão de crédito destinada ao Programa, convertia um direito garantido na Constituição Federal brasileira em uma ação de cunho filantrópico. Entre os anos de 1997

---

<sup>63</sup> A Lei 9394/96 traz em seu artigo 38 o seguinte texto: “Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”.

e 2002, “[...] o Programa Alfabetização Solidária acaba ocupando o vácuo que o Fundef não preenchia, com parte de recursos advindos do âmbito privado (de empresários e outros doadores individuais)” (BARREYRO, 2010: 185).

Para Vieira (2000), a educação de jovens e adultos passou por um processo de deterioração na década de 90, onde “[...] conclamou-se a sociedade civil para assumi-la, consagrando a filantropia e a implementação de políticas de caráter compensatório nesta modalidade de ensino” (VIEIRA, 2000: 129). Além disso, para a autora, este é um período em que as políticas de EJA possuem um traço muito forte de caráter compensatório, que retomam de alguma forma as concepções provenientes das campanhas de alfabetização dos anos de 40 e 50, que desconsidera o conhecimento acumulado historicamente pela EJA.

Por outro lado, Sartori (2011) aponta o fato de que é a partir deste momento que a EJA passa a ser compreendida e incorporada enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, sendo incluída ao ensino regular. Tal cenário fortalece a ação de fóruns estaduais<sup>64</sup>, cuja articulação é fundamentada em rede, como sinal de resistência e descontentamento da sociedade civil para com os rumos que a política estatal ia tomando nesta área (AGLIARDI, 2012).

O Fórum EJA, segundo Paiva (2009) emerge de um processo de mobilização de cunho internacional em torno do direito à educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT) e é resultante de articulação da sociedade civil e política em torno destas pautas. A partir de então, iniciativas similares se espalham pelo Brasil totalizando 27 fóruns (Estados e Distrito Federal). Esse movimento de descentralização é de suma importância para ampliação e interiorização das discussões e lutas em defesa desse direito (SOBRAL, 2018).

Destacamos ainda o ano de 1997, em que a UNESCO promove a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) –com participação de aproximadamente 1.500 representantes de 170 países, onde uma série de compromissos são assumidos diante do direito de todo cidadão ao acesso à educação, por meio da aprovação da *Declaração de Hamburgo*, que define educação de jovens e adultos como “[...] *chave*

---

<sup>64</sup> Destacamos aqui a atuação do GTPA-Fórum EJA – DF (Grupo de Trabalho Pró Alfabetização do DF), que será explanada mais à frente.

*para o século XXI [...] [cujo elemento é capaz de] modelar a identidade do cidadão e dar significado a sua vida” (UNESCO, 1997: 19, grifos meus).*

#### **2.1.4. DO GOVERNO LULA A TENDÊNCIAS ATUAIS**

Para a compreensão do desdobramento histórico da EJA inserido as redes de ensino, é fundamental mencionarmos as transformações advindas do século XXI. O primeiro grande marco se refere a eleição de Luís Inácio Lula da Silva ao cargo de Presidente da República, nas eleições de 2002. A escolha de Lula marca a ruptura com os mandatos FHC (1995-2002), e dá a EJA um novo contorno enquanto política educacional<sup>65</sup>, inserida ao rol de prioridades do governo junto a programas emergenciais de combate a extrema pobreza – como o Fome Zero (DI PIERRO, 2005) –, promovendo importantes reformulações na implementação da política nacional de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, principalmente em seu segundo mandato (FÁVERO, 2009).

Dentre as principais iniciativas do governo Lula destacam-se (i) o Programa Brasil Alfabetizado, implementado em 2003; (ii) criação da Secretaria de Ação Continuada (SECAD)<sup>66</sup>, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em 2004; (iii) aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização aos Profissionais de Educação (Fundeb), por meio da Emenda Constitucional nº 53, que o institui e Lei nº 11.494/07, que o regulamenta, em substituição ao Fundef, a partir de 2007, que traz a inclusão de matrículas da EJA na previsão de destinação de recursos (BRASIL, 2007)<sup>67</sup>; (iv) instituição da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, em 2007 e (v) implementação do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), em 2010 (FÁVERO, 2009).

---

<sup>65</sup> Muito embora reconheçamos ainda dificuldades inerentes a este processo, foi o período em que temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação no campo, diversidade étnico racial, etc., passam a compor uma mesma pasta – que em momento anterior eram atribuídos a outras Secretarias (SARTORI, 2011).

<sup>66</sup> O objetivo da SECAD é o de contribuir para a redução de desigualdades no âmbito educacional, estimulando a participação social em políticas públicas assecuratórias pela ampliação do acesso a educação (SARTORI, 2011). A partir de 2012 passa a se chamar Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

<sup>67</sup> Nesse sentido, a inclusão do ensino de jovens e adultos no sistema de financiamento acontece de maneira desvantajosa, de modo que os gastos com a modalidade não podem exceder o teto de 15% do Fundo. Além disso, o fator atribuído de ponderação não favorece a cobertura de despesas totais para o desenvolvimento e manutenção de um ensino de qualidade, elemento este que indica a tendência de inibição do aumento da quantidade de matrículas (UNESCO, 2008).

Por meio da SECAD, a proposta então era de reunir de forma periódica representantes dos mais diversos segmentos da sociedade – inclusive sociedade civil e lideranças de diferentes movimentos sociais –, com representantes de todos os estados brasileiros, com o objetivo de estabelecer uma agenda de compromissos anuais e metas para a Educação de Jovens e Adultos (SARTORI, 2011: 86).

Nesse sentido, as medidas adotadas pelo governo vão para além dos programas de alfabetização, que passam a estar orientadas ao atendimento de demandas da educação continuada com a criação do ProJovem em 2005, cujo intuito é o de reintegrar e qualificar profissionalmente jovens de idade entre 18 e 24 anos que terminaram o quarto ano, mas não concluíram o oitavo do ensino fundamental (FÁVERO, 2009).

Outro ponto que cabe aqui ser destacado se refere a inovação nas políticas desenvolvidas pelo MEC, período este em que houve uma busca pela ampliação do diálogo com diferentes segmentos da sociedade, com o propósito de estabelecer de um pacto pela expansão e fortalecimento da oferta da educação de jovens e adultos em todo o país. Essa iniciativa foi intitulada de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, cujos trabalhos se iniciaram em 2008.

Retomando o aspecto legal, em 2010 é instituído as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos<sup>68</sup> que estabelece a duração dos cursos e idade mínima para ingresso, certificação nos exames e desenvolvimento em Educação a Distância, construída a partir de uma interface entre Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e sociedade civil<sup>69</sup> (SARTORI, 2011).

Em 2011, Dilma Rousseff – primeira mulher a assumir a presidência da República do Brasil – é eleita presidenta com 55 milhões de votos, dando seguimento ao modo de governo de Lula, com ênfase em políticas assistenciais. No contexto de políticas públicas

---

<sup>68</sup> Instituído pelo Conselho Nacional em 15 de junho de 2010, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, fruto de um processo de revisão do Parecer CNE/CEB 23/2008 que trata de Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A revisão foi necessária devido à sua não homologação pelo Ministério da Educação ao final de 2009. O MEC realizou diversos apontamentos a serem rediscutidos para que as novas Diretrizes Operacionais fossem homologadas. Um dos pontos em discordância por exemplo, se refere a questão da idade mínima para ingresso nos cursos de EJA (SARTORI, 2011).

<sup>69</sup> Em 2007 foram realizadas três audiências públicas, que contaram com articulação dos Fóruns de EJA e movimentos sociais, muito embora se reconheça o fato de que nem todas as demandas apresentadas foram atendidas da maneira esperada (SARTORI, 2011).

voltadas para EJA, houve continuidade nas ações desenvolvidas no governo anterior, com um adicional significativo: a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>70</sup> no ano de 2011, que se constitui na oferta de cursos técnicos ou de curta duração, não relacionados a EJA diretamente.

Para Vieira, Reis e Sobral (2017), a partir dos discursos oficiais do governo é possível inferir que no Pronatec há uma relação que se deseja estabelecer entre oferta e demanda de empregos no mercado. Diante disso, a formação profissional dos trabalhadores acaba assumindo um caráter “[...] *salvacionista para o desenvolvimento econômico do país, esquivando-se de uma discussão real sobre os fundamentos da crise estrutural do capitalismo*” (VIEIRA, REIS e SOBRAL., 2017: 207).

Apesar dos avanços conquistados na agenda política dos governos Lula e Dilma, não houve uma ruptura efetiva da concepção de EJA formulada no contexto neoliberal do Estado brasileiro e de educação, que atravessaram a década de 1990. A repercussão disso pode ser verificada na

[...] fragmentação, sobreposição e pulverização de ações, projetos e programas para EJA, que continuam regidos pela lógica de parceria ‘conciliatória’, cujos resultados não serviram para constituir uma política pública de Estado com efetividade social, para reverter o cenário de marginalização (CARVALHO, 2012 :5).

Desde agosto de 2016 o Brasil se vê inserido em uma conjuntura de profunda instabilidade, mediante uma série de atentados a ordem democrática – evidenciada pelo processo de *impeachment* (golpe) da presidenta Dilma. A assunção de Michel Temer à presidência representou uma severa retomada ao projeto neoliberal, que culminou no apagamento dos direitos sociais nas mais diversas esferas, a exemplo, a aprovação da Reforma Trabalhista em 2017, e, no campo educacional, expressa pela reforma do Ensino

---

<sup>70</sup> Instituído pela Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, o Pronatec inicialmente não contempla em seus dispositivos a integração entre educação básica e profissional – que pressupõe uma formação mais integral. Para Vieira, Reis e Sobral (2017), essa omissão da terminologia “integrada” no texto inicial do programa leva a uma reflexão sobre que objetivos se pretende alcançar a partir da política instituída. Nesse sentido, é verificado “[...] *um distanciamento entre as concepções da educação profissional vigentes no Pronatec e nas que fomentam cursos integrados*” (VIEIRA, REIS e SOBRAL, 2017: 206), que só vai ser diminuído em 2013 com a alteração do programa por meio da Lei n. 12.816, de 5 de junho de 2013, onde reabre-se a possibilidade de financiamento de cursos integrados pelo Pronatec, que inclusive inclui a modalidade de educação de jovens e adultos. Apesar de o Pronatec ter passado a contemplar a integração, o que se verifica mediante os discursos oficiais é a permanência da lógica de “[...] *formação do trabalhador como mão de obra que é formada para aumentar a produtividade e a competitividade do país*” (*idem*).

Médio, que revelam com clareza os planos de mercantilização da educação, e pela onda repressiva da “Lei da Mordaza”, ou Escola sem Partido.

A atual conjuntura – com a eleição do então presidente Jair Bolsonaro – revela um futuro ainda incerto ao país e à educação como um todo. A EJA também tem sido permeada por incertezas, com a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável pela EJA e outras modalidades como a Educação do Campo e a Educação nas Prisões. Em substituição, o MEC instituiu duas novas secretarias, denominadas Secretaria de Alfabetização (Sealf) e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp), por meio do Decreto nº 9.465, 2 de janeiro de 2019. No decreto que as instituiu, entretanto, não há nenhuma diretoria específica dedicada à modalidade e as estratégias e princípios da EJA, tampouco aparecem no desenho atual da Política Nacional de Alfabetização.

Essa invisibilização da EJA na estrutura administrativa do MEC culmina no risco de que as demandas educacionais para este público não sejam institucionalmente respondidas de maneira efetiva, reforçando sua trajetória, permeada por discontinuidades, avanços e retrocessos, reforçando a ideia de que “[...] a erradicação do analfabetismo com a oferta de EJA ainda é um sonho distante, em decorrência da omissão do Estado em relação à garantia do direito à educação” (FREIRE e CARNEIRO, 2016: 39). Após 31 anos de Constituição Federal de 1988 e 23 anos de LDB, “[...] a EJA ainda continua na sala de espera” (HADDAD e XIMENES, 2014: 255).

## **2.2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO DISTRITO FEDERAL**

Neste momento, empreenderemos nossos esforços em trazer alguns elementos e contribuições para que possamos refletir sobre a conjuntura histórico-constitutiva da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal. A ausência de pesquisas sobre a temática sobre o cenário local se apresenta como uma dificuldade, diante da insuficiência de dados documentais, uma vez que se apresentam de maneira bastante restrita. Sendo assim, nos ateremos em apresentar alguns dos principais marcos que contribuíram de maneira significativa para a constituição da modalidade na capital federal.

De acordo com Paiva (1983), a experiência da educação popular e da educação de jovens e adultos no Distrito Federal é de grande importância não somente no que concerne à educação de adultos, mas ao movimento educativo de modo geral. Nesse sentido, destacamos o fato de que, em 1989, Paulo Freire é convidado pela então prefeita da cidade de São Paulo, Luiza Erundina filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT) para exercer o cargo de Secretário Municipal da Educação. Uma das marcas deixadas nesse período está na criação do Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo, criado em parceria com movimentos sociais e populares, como forma de reestabelecimento de alianças entre sociedade civil e Estado. (Freire apud RÊSES; VIEIRA; REIS, 2012).

Durante sua gestão houve a realização do Congresso Brasileiro de Alfabetização promovido pelo Grupo de Estudos e Trabalho em Alfabetização, na Universidade de São Paulo – USP, em setembro de 1990, onde participaram naquela oportunidade membros do GTPA do Distrito Federal e entorno. Rêses, Vieira e Reis (2012) assinalam ainda o fato de que

[...] a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco declarou o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização, e Paulo Freire se tornou o principal personagem e símbolo daquele momento. (RÊSES; VIEIRA; REIS, 2012: 542).

Em 1990, reconhecido como Ano Internacional da Alfabetização, por ocasião da Semana Universitária e a convite da Reitora da Universidade de Brasília, Paulo Freire profere uma palestra no auditório da Faculdade de Tecnologia onde rememora sua trajetória enquanto educador e o trabalho desenvolvido em Brasília nos anos de 1960.

Nesse interim, destacamos a atuação do Fórum EJA DF, de suma importância para o processo de constituição da EJA na capital federal. Criado em 20 de outubro de 1989, inicialmente intitulado Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal (GTPA-DF), foi vislumbrado enquanto espaço político com intuito inicial de erradicar o analfabetismo tanto no DF quanto no entorno (RESES, VIEIRA e REIS, 2012: 541), estimulado pelos preparativos para o Ano Internacional de Alfabetização que aconteceria no ano seguinte, promovido pela UNESCO (SOBRAL, 2018).

Em 1992, o GTPA-DF participou ativamente da mobilização e elaboração de duas emendas populares no que se refere ao compromisso com a educação de jovens e adultos apresentadas pelo Cepafre, pelo CPEC/Gama e Sindicato dos Auxiliares de Administração

Escolar no Distrito Federal – SAE, com mais de duas mil assinaturas, incluindo registros digitais de pessoas não alfabetizadas, tendo recebido o apoio de Deputados Distritais do PT, do PCdoB, do PPS e do PDT. A aprovação dessas emendas resultou no texto do artigo 225 da Lei Orgânica do Distrito Federal, promulgada em 1993, que prevê o atendimento mediante o acesso à educação a jovens e adultos (RÊSES, *et. al.* 2012).

No ano de 2002, o GTPA-DF se estabelece enquanto Fórum de Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal no IX Encontro Pró-Alfabetização do DF e Entorno, passando a ser denominado GTPA – Fórum EJA DF<sup>71</sup>, assumindo um importante papel de articulador político da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT), papel este assumido desde sua constituição, segundo Sobral (2018). Além do desenvolvimento de ações de alfabetização de jovens e adultos por meio de parcerias<sup>72</sup>, passa a realizar encontros em esfera local, articula-se com movimentos sociais, encontros nacionais e comissões do legislativo e executivo.

A bandeira defendida pelos Fóruns de EJA do Brasil, e, em especial o GTPA-Fórum EJA, se refere a busca pela realização de uma formação que prioriza o desenvolvimento integral dos sujeitos, com vistas a garantir a “[...] *reintegração da vida que está na contramão da marginalização social, política, cultural e afetiva que, hegemonicamente, a classe trabalhadora vivencia*” (SOBRAL, 2018: 144). Destacamos o fato de que sua atuação teve papel de suma relevância na conquista das metas 8, 9, 10 e 11 do Plano Distrital de Educação – PDE (2015-2024):

Meta 8: Garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, em escolas do campo, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano [...]

Meta 9: Constituir na Rede Pública de Ensino condições para que 75% das matrículas de educação de jovens, adultos e idosos sejam ofertadas aos trabalhadores, na forma integrada à educação profissional, nas etapas de ensino

---

<sup>71</sup> A sigla acaba mantida com vistas a preservar a marca histórica de sua constituição, em 1989, de acordo com Sobral (2018). Ainda segundo a autora, o GTPA – Fórum EJA DF é um movimento social organizado mediante coordenação colegiada eleita em plenária e aberto ao estabelecimento de parcerias junto a movimentos populares, Organizações não governamentais locais, nacionais e mundiais, entidades religiosas, poder executivo, ministério público, instituições de ensino superior públicas e privadas assim como cooperativas, dentre outras entidades. Recomendamos ao leitor acesso ao portal Fóruns EJA Brasil para mais informações. Disponível em <http://forumeja.org.br>.

<sup>72</sup> Ressaltamos o caráter autônomo do movimento, que não dispõe, por opção, de estruturas formais de funcionamento, infraestrutura e recursos financeiros com vistas a preservação de sua autonomia política, na medida em que todas as suas ações são sempre resultantes de cooperação e exercício coletivo entre sindicatos como SINPRO/DF, SINDSEP, SINDSER, ASEFE, e Universidade de Brasília, por meio da Faculdade de Educação (FE/UnB).

fundamental (1º e 2º segmentos) e médio (3º segmento) em relação à demanda social, sendo 25% a cada três anos no período de vigência deste Plano.

Meta 10: Garantir, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal, de modo que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo 50% dessa população esteja atendida em um dos segmentos da educação de jovens, adultos e idosos – EJAIT na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na Rede Pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2015b: 29-37).

Em âmbito local, a EJA é respaldada pela Seção IV da Resolução nº 1/2012, que estabelece diretrizes para o Sistema de Ensino do Distrito Federal, formulada pelo o Conselho de Educação do DF, consonante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo essa normativa, a oferta da EJA é organizada mediante regime semestral com vistas a atender a toda a educação básica – anos iniciais e finais – que compreendem o Ensino Fundamental e Médio, conforme Quadro 3:

**Quadro 3 - Organização da Educação de Jovens E Adultos no Distrito Federal**

<b>Segmento</b>	<b>Educação Básica</b>	<b>Carga horária</b>
1º Segmento	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	1.600 horas
2º Segmento	Anos finais (6º ao 9º ano)	1.600 horas
3º Segmento	Ensino Médio	1.200 horas

Fonte: Currículo em Movimento da Educação Básica Educação de Jovens e Adultos, elaborado pela autora.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica para Educação de Jovens e Adultos, o primeiro e segundo segmento são regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental – Resolução CNE/CEB nº 7. Já o terceiro segmento, é regido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com base na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

O Primeiro Segmento equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental, dividido em 4 etapas semestrais onde cada etapa corresponde a um ano do Ensino Fundamental. A condição para matricular-se no Primeiro Segmento da EJA, é ter idade mínima de 15 anos, não sendo necessário ser alfabetizado, tampouco experiência escolar anterior.

O Segundo Segmento equivale aos anos finais do Ensino Fundamental sendo dividido em 4 etapas semestrais, podendo ser concluída em, pelo menos dois anos de estudo

contínuo. Para matricular-se no Segundo Segmento, é necessário que o estudante tenha no mínimo 15 anos de idade, seja alfabetizado e tenha nível de conhecimento compatível com os requisitos desse segmento. As etapas do Segundo Segmento correspondem aos anos/séries do Ensino Fundamental, organizados da seguinte maneira:

- 5ª etapa da EJA (equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental)
- 6ª etapa da EJA (equivalente ao 7º ano do Ensino Fundamental)
- 7ª etapa da EJA (equivalente ao 8º ano do Ensino Fundamental)
- 8ª etapa da EJA (equivalente ao 9º ano do Ensino Fundamental)

O Terceiro Segmento equivale ao Ensino Médio, dividido em três etapas semestrais, podendo ser concluído em no mínimo três semestres letivos de estudo contínuo. Para que o estudante possa se matricular, é necessário a idade mínima de 18 anos e tenha concluído o Ensino Fundamental ou Segundo Segmento da EJA. Cada etapa do Terceiro segmento corresponde a um ano do Ensino Médio, da seguinte forma:

- 1ª etapa da EJA (equivale ao 1º ano do Ensino Médio);
- 2ª etapa da EJA (equivale ao 2º ano do Ensino Médio); e
- 3ª etapa da EJA (equivalente ao 3º ano do Ensino Médio).

De acordo com o Censo 2010/IBGE, a população do DF era composta 2.500.000 (dois milhões e quinhentos mil) habitantes. Em estudo recente realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD), de 2018, esse número subiu para 2.894.953 (dois milhões oitocentos e cinquenta e quatro mil novecentos e cinquenta e três), sendo 52,2% do sexo feminino e idade média de 33 anos (PDAD, 2018).

Segundo dados do Censo Escolar 2018, a oferta de Educação de Jovens e Adultos encontra-se presente em 107 unidades escolares na Rede Pública de Ensino (entre urbanas e rurais), distribuídas da seguinte forma, conforme expresso na Tabela 5:

**TABELA 5 - Oferta da modalidade EJA nas Unidades Escolares segundo Região Administrativa na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no ano de 2018**

<b>Região Administrativa</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>
Águas Claras	-	-	-
Brasília	3	-	3
Brazlândia	3	1	4
Candangolândia	1	-	1
Ceilândia	15	2	17
Cruzeiro	1	-	1
Fercal	1	-	1
Gama	7	2	9
Guará	4	-	4
Itapoã	2	-	2
Jardim Botânico	-	-	-
Lago Norte	1	-	1
Lago Sul	-	-	-
Núcleo Bandeirante	2	-	2
Paranoá	4	2	6
Park Way	-	-	-
Planaltina	10	2	12
Recanto das Emas	6	-	6
Riacho Fundo	1	-	1
Riacho Fundo II	2	-	2
Samambaia	9	-	9
Santa Maria	5	-	5
São Sebastião	4	1	5
SCIA	2	-	2
SIA	-	-	-
Sobradinho	5	1	6
Sobradinho II	3	-	3
Sudoeste - Octogonal	-	-	-
Taguatinga	4	-	4
Varjão	1	-	1
Vicente Pires	-	-	-
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>11</b>	<b>107</b>

Fonte: Censo Escolar DF (2018), elaborado pela autora.

Nesse sentido, observa-se a baixa quantidade de escolas que ofertam a modalidade. Dezenove das trinta e uma Regiões Administrativas (RA's) possuem até três escolas com oferta da modalidade EJA, enquanto somente 7 possuem seis ou mais, conforme Tabela 6:

**Tabela 6 - Distribuição de escolas por Região Administrativa do Distrito Federal que possuem oferta de EJA em 2018**

<b>Escolas</b>	<b>Regiões Administrativas</b>
0	7
1	6
2	4
3	2
4	3
5	2
6 ou mais	7
<b>Total</b>	<b>31</b>

Fonte: Censo Escolar DF (2018), elaborado pela autora.

Segundo dados obtidos com base nos Censos entre os anos de 2017 e 2019, verificamos que o 3º segmento apresenta a maior quantidade de matrículas em EJA. No entanto, o número total de matrículas vem caindo nos três segmentos. No 1º semestre de 2018 e 2019, verificamos uma redução em quase 94% no número de matriculados, onde número total de matrículas foi igual a 44.842 e 42.017 respectivamente — excluindo-se as matrículas da Educação Profissional Técnico Integrado da SEEDF., conforme Quadro 3:

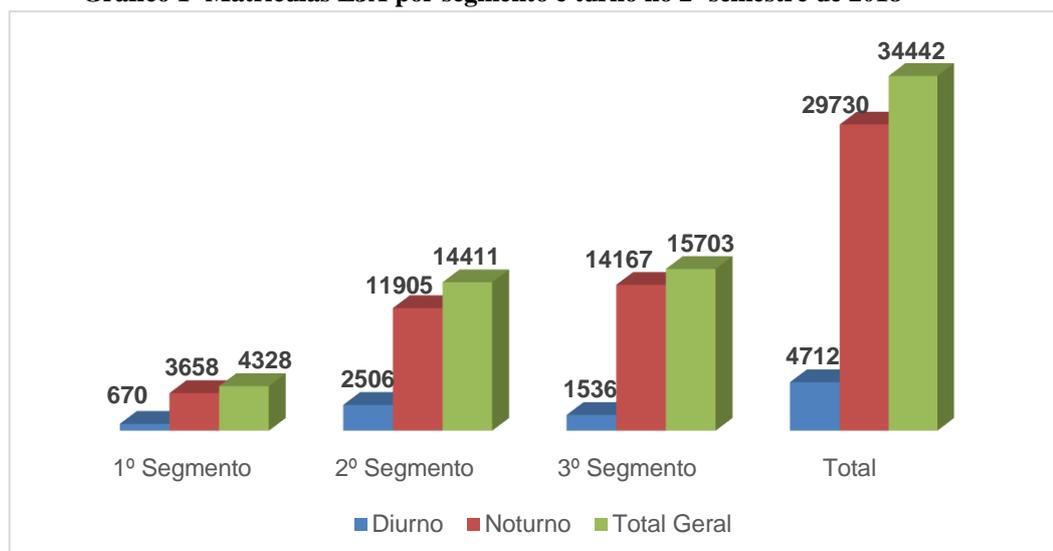
**Quadro 3 - Quantidade de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2017-2019) no Distrito Federal**

<b>Segmento</b>	<b>2017</b>			<b>2018</b>			<b>2019</b>		
	<b>1º sem.</b>	<b>2º sem.</b>	<b>Total</b>	<b>1º sem.</b>	<b>2º sem.</b>	<b>Total</b>	<b>1º sem.</b>	<b>2º sem.</b>	<b>Total</b>
1º Segmento	5.520	4.799	10.319	5.362	4.328	9.690	5.130	4.110	9.240
2º Segmento	21.193	17.144	38.337	19.107	14.411	33.518	18.338	13.614	31.952
3º Segmento	22.635	19.206	41.841	20.373	15.703	36.076	18.549	13.360	31.909
<b>Total</b>	<b>49.348</b>	<b>41.149</b>	<b>90.497</b>	<b>44.842</b>	<b>34.442</b>	<b>79.284</b>	<b>42.017</b>	<b>31.084</b>	<b>73.101</b>

Fonte: Censo Escolar DF 2017, 2018 e 2019, elaborado pela autora.

De acordo com o Censo Escolar 2018, a maior quantidade de matrículas é verificada predominantemente no período noturno, de modo que o terceiro segmento (Ensino Médio) recebeu a maior quantidade de matrículas, conforme demonstra Gráfico 1:

**Gráfico 1- Matrículas EJA por segmento e turno no 2º semestre de 2018**



Fonte: Censo Escolar DF (2018), elaborado pela autora.

Em 2019, o número de escolas que ofertam a modalidade que já era baixa diminuiu ainda mais: de 107 em 2018 para 103 no primeiro semestre de 2019. Quatro escolas deixaram de ofertar a modalidade à população. Segundo informações obtidas pela Gerência de Disseminação de Informações Estatísticas Educacionais vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal, as escolas que deixaram de ofertar a modalidade estão distribuídas entre as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) Gama, Ceilândia e Paranoá<sup>73</sup>.

Segundo dados extraídos dos Censos Escolares de 2018 e 2019, no Brasil somam-se 3,2 milhões de alunos matriculados em EJA neste ano, número que apresenta tendência de queda em relação aos anos anteriores. Nos anos de 2018 e 2017, a quantidade de matrículas alcançava a marca dos 3,5 milhões de matriculados, número superior aos anos de 2016 e 2015, com cerca de 3,4 milhões de matrículas na modalidade, conforme expresso no Quadro 4:

**Quadro 4 - Quantidade de matrículas na Educação De Jovens e Adultos (2015-2019) no Brasil**

2015	2016	2017	2018	2019
3.491.869	3.482.174	3.598.716	3.545.988	3.250.788

Fonte: Censo Escolar dos anos 2018 e 2019, elaborado pela autora.

<sup>73</sup> As escolas que deixaram de ter oferta em EJA no primeiro semestre de 2019 foram o Centro Educacional Casa Grande, vinculada a CRE Gama, Escola Classe do Setor P Norte – CRE de Ceilândia e as Escola Classe Café sem Troco e Escola Classe 03, ambas vinculadas a CRE Paranoá.

## CAPÍTULO III – METODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Neste capítulo buscamos apresentar o trajeto trilhado ao longo deste estudo, cujo intuito é o de refletir a respeito das compreensões sobre o trabalho docente da EJA na capital federal. Para isso, realizamos uma breve fundamentação do objeto de análise bem como apresentamos o aporte teórico que respalda em alguma medida os procedimentos metodológicos associados a coleta e análise de dados.

### 3.1. REALIDADE E EXPERIÊNCIA

Em “*The Perception of Reality*”, William James, ao invés de perguntar “O que é a realidade?<sup>74</sup>”, parte do questionamento “Em que circunstâncias pensamos as coisas como reais?” para afirmar que o importante da realidade é a sensação do que é real. Nesse sentido, há uma tentativa de demonstrar os diversos e variados mundos que nossa atenção e interesse podem tornar reais para nós mesmos e os possíveis subuniversos e ordens de existência — cada um possuindo um estilo único de existência, na medida em que concebe um status especial ao mundo dos sentidos (em acordo com Brentano, mestre de Husserl).

Em 1945, Alfred Schutz retoma a discussão em “*On Multiple Realities*”, uma vez que parte da afirmação da existência de inúmeras classes de experiências diferentes como diferentes áreas limitadas dotadas de sentido. Segundo ele, podemos imergir em diversas realidades, desde um jogo até o susto que levamos ao cair em um sonho. Além disso, existem áreas dotadas de sentido, contrariando a ideia de subuniversos, pois o que constitui a realidade é o sentido de nossa experiência e não a estrutura ontológica dos objetos, atribuindo sua prioridade a nós mesmos, e não ao mundo. Dessa forma, Schultz afirma que o mundo da vida cotidiana, o mundo do sentido comum, tem uma posição privilegiada entre as distintas áreas de realidade, já que somente dentro dele é possível a comunicação com semelhantes, concebendo, assim, a ideia de “mundo do sentido comum” ou “mundo sociocultural”. Para

---

<sup>74</sup> A realidade social se apresenta como detentora de muitos níveis de significado (BERGER, 1972). Nesse sentido, o “social” é pensado pelo sociólogo para se referir “[...] a qualidade de interação, inter-relação, reciprocidade” na medida em que “[...] A trama de significados [e] expectativas [...] constitui o material da análise sociológica” (BERGER, 1972, p. 37).

ele, nossos corpos participam sempre de um mundo cotidiano, visto que somos capazes de afetar e sermos afetado por ele.

Harold Garfinkel amplia o argumento de realidades múltiplas ao seguir buscando regras que, ao serem observadas, nos permitem gerar um mundo de espécie determinada. O xadrez gera um universo para aqueles que podem jogá-lo, por meio de um conjunto de regras próprias. Segundo o autor, “*Se a vida cotidiana funciona da mesma forma, sua explicação seria um ótimo meio de explicação da vida social*” (GARFINKEL *apud* GOFFMAN, 2012: 05). Partindo desses autores, é possível pensar a existência de semelhança estrutural entre vida cotidiana e diversos mundos, cujo pensamento é retomado por estudiosos influenciados pela tradição fenomenológica.

Goffman, em um de seus eixos de análise parte dos chamados “*marcos de referência*”, onde propõe uma reflexão sobre os elementos que circunscrevem determinada realidade por meio da observação da vida cotidiana — o chamado “*giro fenomenológico subversivo*” (GOFFMAN, 2012: 02). Nesse sentido, o autor estabelece a organização da experiência como algo que o ator pode assumir mentalmente, voltando sua atenção para a estrutura da experiência dos indivíduos em qualquer momento de suas vidas sociais — os chamados quadros da experiência (*frames*) —, reconhecendo a divisão de papéis por fatores técnicos e sociais.

Segundo ele, não existe uma realidade única, mas realidades múltiplas, na medida em que um indivíduo pode assumir uma infinidade de papéis. Para pensar a ancoragem dos atos no mundo, parte da noção de que os atos de um indivíduo são em parte expressão e resultado de seu *eu permanente*, e este *eu* estará sempre presente por trás dos papéis particulares desempenhados em qualquer contexto. Sendo assim, os atores assumem uma identidade social (que se constitui na fragmentação da categorização social) e, por meio dela, uma identidade pessoal<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> A partir dessa visão de multiplicidade de papéis que um indivíduo pode assumir — cuja realidade é ou pode se apresentar de forma teatralizada ou performática —, Goffman afirma que para falar de ancoragem dos atos no mundo é necessário pensar as ações enquanto resultante deste “*eu permanente*” em que cada pessoa e cada artefato envolvido em uma atividade emoldurada, possuem biografias contínuas e vidas rastreáveis, de modo que cada uma destas biografias asseguram uma continuidade de perceptibilidade absoluta (GOFFMAN, 2012: 298).

Para Dewey, o universo se constitui em um conjunto de elementos infinitos que se relacionam de maneira diversa. É essa multiplicidade e variedade de relações que o faz instável, precário e o faz mudar a todo o momento. *“Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é [...] o que chamamos de experiência.”* (DEWEY apud TEIXEIRA, 1985: 113). Nesse sentido, não se constitui em atributo puramente humano, *“alargando-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros.”* Ainda segundo o autor, a experiência é entendida como um modo de existência da natureza, de modo que esta *“[...] é tão real quanto tudo o que é real”* (*idem*).

Em *“Sociologia da Experiência”*, François Dubet articula a noção de experiência para designar condutas sociais, na medida em que parte da afirmação de que a sociedade moderna *“[...] possui uma unidade funcional complexa que permite a análise em termos de sistemas nos quais cada elemento só tem utilidade pela combinação que o liga ao sistema geral da sociedade”* (DUBET, 1994: 47). Desse modo, a noção de experiência é apreendida de modo que permite uma mediação entre sujeito e sociedade.

A experiência social é formada a partir da não adequação da concepção clássica de sociedade, ao reconhecer o fato de que os atores são *“[...] obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que já não é então um sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados”* (DUBET, 1994: 94), onde articula dois aspectos centrais: as práticas sociais e as lógicas da ação. Nesse sentido, a experiência social é compreendida enquanto

[...] atividade cognitiva, [...] maneira de construir o real e sobretudo, de o ‘verificar’, de o ‘experimentar’. A experiência constrói fenômenos a partir de categorias do entendimento e da razão. [...] são formas de construção da realidade (DUBET, 1994: 95).

Essas categorias, para o sociólogo, evidentemente são, em primeiro, lugar sociais, ou seja,

[...] formas de construção da realidade [...] a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido da vida (DUBET, 1994: 95).

O objeto da sociologia da experiência se refere a subjetividade dos atores, cuja postura está menos vinculada a um postulado ontológico – associado a condição humana – do que a uma necessidade de método, pois é elemento essencial de que dispõe a sociologia da ação. Nessa lógica, a subjetividade dos atores deve ser levada em conta, não porque

representa “[...] a expressão de uma verdadeira liberdade, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas [...]” (DUBET, 1994: 101) na medida em que “[...] o sociólogo lerá nessa experiência coisas em jogo e problemas sociais” (*idem*).

Assim, a ação social não pode ser definida meramente por orientações normativas e culturais dos atores, mas é constituída por uma combinatória entre estes elementos, de forma que é também “[...] definida pela natureza das relações sociais” (DUBET, 1994: 110). As lógicas que estruturam a experiência não se apoiam apenas em orientações de caráter normativo, mas há a necessidade em considerar também a perspectiva das relações sociais.

A análise da experiência social estabelece três procedimentos fundamentais: o primeiro de ordem analítica — porque coloca a necessidade de isolar e descrever as lógicas da ação existentes em cada experiência concreta —, o segundo cujo objetivo é o de compreender a atividade do ator no sentido de apreender o modo como combina e articula as diversas lógicas e, por fim, o terceiro, pautado no movimento da experiência para o sistema com o intuito de tentar compreender as diferentes lógicas de sistema social diante do modo como os atores se colocam nos planos individuais e coletivos (DUBET, 1994).

Para Dubet (1994), as lógicas da ação não são totalmente condicionadas pelo ator, uma vez que são também condicionadas pela natureza do sistema social ao qual encontra-se inserido. Significa dizer que “[...] os elementos que compõem a experiência social não pertencem ao ator, mas lhe são dados e preexistem a ele, ou lhe são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação” (DUBET, 1994: 139).

Dessa maneira, as escolhas metodológicas se justificam na medida em que interpretamos o trabalho enquanto experiência social.

### **3.2. TIPO E DESCRIÇÃO GERAL DA PESQUISA**

É importante, antes de mais nada, diferenciar a pesquisa sociológica dos demais tipos de pesquisa. Diferentemente de pesquisas de opinião, a pesquisa sociológica, apesar de poder ser concebida das mais diversas maneiras, sempre estará vinculada a um modelo

teórico explicitamente expresso. Nesse aspecto, seus objetivos encontram-se amparados na cientificidade, ou seja, inseridos em problemáticas ou tradições da sociologia, na medida em que pressupõe a racionalidade entre meios e fins de investigação, e requer ainda um esforço na definição da relevância científica destes fins, estabelecida em função da relevância teórica. (THIOLLENT, 1982).

O fascínio da sociologia nesse sentido reside no fato de que “[...] nos leva a ver sob nova luz o próprio mundo em que todos vivemos” (BERGER, 1972: 31), sendo o sociólogo, dessa forma, descrito como indivíduo que “[...] se ocupa de compreender a sociedade de uma maneira disciplinada” (BERGER, 1972: 26). Significa dizer que as descobertas afirmadas acerca dos fenômenos sociais estudados estão inseridos em um quadro de referência no qual as operações obedecem a certas regras de verificação. Na medida em que o interesse sociológico é respaldado pela compreensão, há, em certa medida, abandono ao quadro de referência, passando-se para o domínio dos valores, convicções e ideias (BERGER, 1972).

Bourdieu (1983) afirma a impossibilidade de existência de neutralidade do sociólogo, já que este ocupa um lugar no mundo, e, o ato de assumir essa posição o revela enquanto detentor de certo capital — seja econômico, simbólico ou cultural — na medida em que a produção de conhecimento se dá numa relação direta com a intensidade de interesse em revelar o censurado.

Para o desenvolvimento deste estudo nos utilizamos de uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, a partir das seguintes técnicas para coleta de dados: aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Nos apoiamos ainda na concepção bourdieusiana do “*pensar relacional*”, compreendida aqui como condição necessária, tendo em vista que a realidade é relacional e as relações constituem em elemento central no mundo social (BOURDIEU, 2004).

Admitimos ainda a influência da Sociologia Clínica no processo constitutivo desta pesquisa, na medida em que esta abordagem admite pensar elementos da subjetividade do indivíduo ao promover uma articulação entre elementos sociais e psíquicos. Se por um lado a visão sociológica admite a ideia de que os destinos humanos são condicionados pelas condições materiais, a psicanálise destaca o inconsciente como elemento central para a determinação da personalidade, das representações e dos discursos produzidos pelo sujeito

(GAULEJAC, 2006).

A perspectiva clínica admite a ideia de que o real, a fantasia e o afeto encontram-se estreitamente associados, na medida em que compõem um sistema complexo. Separar elementos objetivos e subjetivos, reais e fantásticos, conscientes e inconscientes significa, em última instância, conceber as múltiplas determinações do indivíduo e, ao mesmo tempo, compreender as influências dos elementos sociais e do funcionamento psíquico (GAULEJAC, 2006).

Nunes e Silva (2018) afirmam que

[...] o programa da sociologia clínica remete à origem etimológica da palavra clínica, do grego *klinè*, que significa “estar ao lado do leito para ajudar uma pessoa que sofre”. Ou seja, o sociólogo clínico se propõe a “estar perto do vivido” dos indivíduos, grupos, organizações, instituições e outras formações sociais. (NUNES e SILVA, 2018: 182).

Sobre a abordagem qualitativa, Bauer e Gaskel a define como “[...] *pesquisa não numérica*”. (BAUER e GASKELL, 2002: 20). Nesse sentido, salientam o fato de que, em pesquisas sociais, a grande preocupação está no modo como as pessoas efetivamente se expressam, denotam elementos importantes para elas e pensam, tanto em relação às suas próprias ações como as ações de outrem (BAUER; GASKEL, 2002: 21). Sua finalidade é explorar os diferentes aspectos das representações acerca de determinado assunto, o que justifica a escolha desta abordagem.

Quanto à aplicação de questionários, Naville (1973) afirma que estes podem ser submetidos de forma direta ou não. Nesse sentido, as questões apresentadas devem ser formuladas com o devido cuidado e clareza, com o intuito de evitar riscos de erro de compreensão. Além disso, é necessário atentar-se a qualidade do respondente, tendo em vista o não enviesamento dos resultados obtidos.

Quanto as entrevistas semiestruturadas, é possível afirmar que uma das características se refere a possibilidade de que “[...] *questões mais ou menos abertas sejam levantadas à situação de entrevista na forma de um guia de entrevista*” (FLICK, 2004: 106), de modo que a expectativa é de que o entrevistado possa responder as questões levantadas de forma livre. Uma das vantagens de utilização desse método se remete a utilização de um guia de entrevistas que aumenta a possibilidade de comparabilidade dos dados obtidos (FLICK, 2004: 106). Além disso, a entrevista é capaz de revelar informações de maior complexidade, já que tendem a ser “[...] *emocionalmente carregadas por*

*favorecer o aparecimento de sentimentos subjacentes a uma opinião expressa.*” (SELLTIZ et al., 1987: 20).

Para a abordagem clínica, o relato se constitui em possibilidade de se falar sobre o vivido, onde Gaulejac (1999) salienta a necessidade de análise sobre o social, o emocional, o afetivo, e o psicológico nas histórias de vida relatadas. Ainda de acordo com o autor, a dimensão imaginária da narrativa também é passível de análise, uma vez que o sujeito que fala se expressa também de alguma maneira nas aspirações, nos sentimentos, nas emoções, desejos, esperanças, as crenças, a família, ao presente, ao futuro.

De acordo com Dal Rosso (2008), as técnicas dialogais do tipo entrevista ou questionário permitem explorar elementos que dependeriam em menor escala da avaliação subjetiva dos trabalhadores, uma vez que apresentam descrições de fatos ou eventos. Além disso, “[...] *permite também explorar avaliações mais particulares aos trabalhadores, emissão de juízos de valor, tomadas de posicionamentos políticos ou avaliações e preferências subjetivas*” (DAL ROSSO, 2008: 92). Sendo assim, o desafio do pesquisador consiste justamente no desenvolvimento de uma escuta sensível, cujas bases encontram-se elencadas no reconhecimento e na

[...] aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir as opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado (BARBIER, 2002: 94).

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, foi realizada a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas<sup>76</sup> com professores da rede pública de ensino do Distrito Federal que atuam no 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, ao longo do primeiro semestre de 2019, em cinco escolas localizadas em diferentes RA's do DF.

Quanto a seleção dos participantes deste estudo, nos utilizamos dos seguintes mecanismos:

#### **a. Seleção das Regiões Administrativas (RA's) e escolas**

---

<sup>76</sup> Partir da fala dos trabalhadores constitui em elemento central para esta pesquisa, considerando o fato de que concordamos com a premissa de que “[...] *a linguagem se constitui em um sistema de sinais vocais dotada da “capacidade de comunicar significados, que são expressões diretas da subjetividade*” (BERGER e LUCKMANN: 1972: 55). Nesse sentido, ainda de acordo com os autores, a linguagem permite a tipificação de experiências a partir de agrupamentos e construções de categorias de representação simbólica (*idem*).

A seleção das Regiões Administrativas foi realizada com base na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), desenvolvida em 2015 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN-DF), que estabelece a categorização das Regiões Administrativas do DF a partir de renda domiciliar e *per capita*, conforme expresso no Quadro 4:

**Quadro 5 - Renda domiciliar por grupos de Regiões Administrativas do Distrito Federal, 2015.**

Grupo	Região Administrativa	Renda Domiciliar Mensal	
	Distrito Federal	Domiciliar	Per capita
Grupo I Alta Renda Domiciliar (acima de R\$ 10.000)	Lago Sul	5192,38	1652,97
	Park Way	21695,66	8117,53
	Sudoeste/Octogonal	13956,59	6589,90
	Plano Piloto	12391,62	5559,75
	Jardim Botânico	11873,82	3930,39
	Lago Norte	11687,13	4736,75
Grupo II Média-Alta Renda Domiciliar (entre R\$ 10.000 e R\$ 5.000)	Águas Claras	8615,45	3339,91
	Vicente Pires	8604,11	2757,51
	Guará	7415,25	2683,23
	Cruzeiro	7333,68	2725,23
	S I A	5858,53	1763,13
	Sobradinho II	5800,24	1732,52
	Taguatinga	5736,83	1998,14
	Sobradinho	5675,96	1775,79
	Núcleo Bandeirante	5187,49	1842,38
Grupo III Média-Baixa Renda Domiciliar (entre R\$ 5.000 e R\$ 2.500)	Riacho Fundo	4868,09	1624,19
	Gama	4541,79	1396,93
	Candangolândia	4478,05	1460,98
	Samambaia	3465,87	914,61
	Brazlândia	3418,65	983,66
	Planaltina	3359,22	933,80
	Santa Maria	3267,50	887,63
	Riacho Fundo II	3119,76	930,37
	São Sebastião	3092,70	966,96
	Ceilândia	3073,62	914,75
	Recanto das Emas	2899,28	803,92
	Paranoá	2769,59	756,88
	Itapoã	2551,29	702,38
	Grupo IV Baixa Renda Domiciliar (abaixo de R\$ 2.500)	Fercal	2276,21
Varjão		2269,49	627,80
SCIA - Estrutural		1972,99	521,80

Fonte: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), CODEPLAN (2015).

Em 2018 foi realizado novo estudo<sup>77</sup> onde as composições dos grupos de RA's, passam a ser definidos e caracterizados da seguinte maneira:

- Grupo 1 (alta renda): Plano Piloto, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way e Sudoeste/Octogonal. Em 2018, a população desse grupo era de 401.508 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 15.614;

- Grupo 2 (média-alta renda): Águas Claras, Candangolândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Sobradinho II, Taguatinga e Vicente Pires. Em 2018, a população desse grupo era de 922.213 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 7.253;

- Grupo 3 (média-baixa renda): Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, SIA, Samambaia, Santa Maria e São Sebastião. Em 2018, a população desse grupo era de 1.263.766 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 3.106;

- Grupo 4 (baixa renda): Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA–Estrutural e Varjão. Em 2018, a população desse grupo era de 307.466 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 2.465.

As cinco RA's foram selecionadas com base em conveniência, de modo que há pelo menos uma RA selecionada em cada Grupo. A escolha se deu com o intuito de abarcar diferentes realidades e possibilidades de compreensão dos entrevistados.

A seleção das escolas também foi realizada com base em conveniência e, para dar respaldo a escolha, foi realizado o mapeamento das escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos no 3º segmento (Ensino Médio), conforme delineado no Quadro 5:

**Quadro 6 - Renda domiciliar por grupos de Regiões Administrativas do Distrito Federal 2018.**

Grupo		Regiões Administrativas
I	Alta Renda Domiciliar	Plano Piloto Lago Norte
II	Média-Alta Renda Domiciliar	Cruzeiro
III	Média-Baixa Renda Domiciliar	São Sebastião
IV	Baixa Renda Domiciliar	Estrutural

Fonte: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), CODEPLAN (2018), elaborado pela autora.

<sup>77</sup> Para acesso a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018: <[http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD\\_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf)>.

**b. Aplicação de questionário (Anexo I) com professores que atuam na EJA em cada uma das escolas selecionadas**

A aplicação dos questionários foi realizada com 51 professores – 16 mulheres e 35 homens – que atuam no 3º segmento (Ensino Médio), nas escolas que compreendem este estudo com o intuito de obter informações referentes ao perfil socioeconômico dos participantes e condições de trabalho de maneira mais geral. Além disso, por meio da aplicação dos questionários foi possível tomar conhecimento sobre o tempo de atuação na modalidade EJA, critério utilizado para a realização das entrevistas.

**c. Entrevista com os professores que atuam na EJA em cada uma das escolas selecionadas**

Dentre os 51 professores que preencheram os questionários, 17 participaram das entrevistas. Inicialmente priorizamos a realização das entrevistas com professores com maior tempo em exercício de docência em EJA. No entanto, o critério não foi mantido de maneira engessada, considerando as dificuldades que se puseram em campo.

### **3.3. ANÁLISE DE RESULTADOS**

Flick afirma que “[...] a interpretação de dados é o cerne da pesquisa qualitativa [...]” (FLICK, 2004: 188). Partindo dessa premissa, a análise dos dados foi realizada com base nos resultados obtidos tanto da aplicação dos questionários quanto da realização das entrevistas semiestruturadas, na tentativa de elucidar as percepções em relação a experiência docente na Educação de Jovens e Adultos do DF. Para isso, consideramos a realização de análise de conteúdo como maneira de apreensão dos sentidos do texto (Franco, 1994) por meio de categorização, definida como “[...] operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação [...] com critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2011: 147).

O processo de análise de conteúdo consiste na organização das falas dos trabalhadores em categorias orientadas tematicamente. De acordo com Franco (1994), o processo de formulação de categorias pode ainda ocorrer em dois momentos:

- (i) *a priori* – onde a classificação do material (seja transcrições de entrevistas ou registros de campo por exemplo) é realizada com base em categorias

pré-estabelecidas a luz da teoria; ou

- (ii) *a posteriori* – cujas categorias “[...] emergem da ‘fala’ [...] do conteúdo das respostas” (FRANCO, 1994: 174).

Neste estudo realizamos uma combinação entre estes modos de categorização. Bauer e Gaskell (2002) afirmam que a análise de conteúdo é capaz de reconstruir representações nas dimensões sintática – por meio de análise de frequência e ordenação das palavras por exemplo – e semântica – cuja ênfase está na identificação de temas abordados. Além disso, de acordo com Naville (1973), a análise de conteúdo é um instrumento eficiente para reduzir os resultados obtidos nas entrevistas.

Bourdieu (2008) afirma que só é possível compreender tudo o que é dito em uma conversa se soubermos ler as estruturas das relações objetivas que se colocam por trás das palavras ditas. Ao contrário de uma visão pautada na ingenuidade da personalização das pessoas sociais, o que se coloca em jogo é a revelação de estruturas imanentes as narrativas produzidas pelo indivíduo entrevistado.

Por fim, considera-se ainda a necessidade de sistematização das informações coletadas por meio dos questionários no intuito de esboçar o perfil dos professores que atuam na EJA, ainda que sem pretensões universalizantes.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo buscamos apresentar os resultados obtidos a partir deste estudo onde inicialmente descrevemos o perfil dos docentes participantes da pesquisa e, na sequência, estabelecemos um diálogo com base nos dados e narrativas produzidas pelos professores, fruto da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, na medida em que organizamos estes elementos com o intuito de refletir sobre as condições de trabalho, os sentidos e as representações da docência em EJA.

### 4.1. PERFIL DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Embora não tenhamos a pretensão de traçar o perfil de docente que atua na Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, reconhecendo o fato de que o tamanho da amostra com a qual trabalhamos não nos permite tal feito, consideramos de suma importância descrevê-lo para situarmos sobre que sujeitos estamos falando.

Os dados mais recentes são do ano de 2018, cedidos pela Gerência de Disseminação de Informações Estatísticas Educacionais vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde o quadro de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal encontra-se distribuído da seguinte forma, conforme Quadro 6:

**Quadro 7 - Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em 2018**

Nível	Sexo				Total
	Feminino	% Fem.	Masculino	% Masc.	
Fundamental	825 (56%)	66%	655 (44%)	48%	1.480
Médio	416 (37%)	34%	718 (63%)	52%	1.134
Total	<b>1.241</b> <b>(47%)</b>	-	<b>1.373</b> <b>(53%)</b>	-	<b>2.614</b>

Fonte: Censo Escolar DF (2018), elaborado pela autora.

É possível inferir, a partir dos dados apresentados, a prevalência na quantidade de professores do sexo masculino no quadro docente em Educação de Jovens e Adultos do DF – 53% contra 47% do sexo feminino. Quando verificamos esta relação sobre os níveis de ensino, percebemos que a maioria dos docentes que atuam no Ensino Fundamental são mulheres – 56% - enquanto no Ensino Médio há predominância de homens – 63%.

Para a realização desta pesquisa, contamos com a participação de 51 educadores que atuam no 3º segmento (Ensino Médio) da modalidade EJA na rede pública de ensino do Distrito Federal. Em um primeiro momento, realizamos aplicação de questionários com 51 respondentes – 35 homens e 25 mulheres. Em momento posterior realizamos entrevistas semiestruturadas com 17 dos 51 professores que responderam aos questionários, conforme Quadro 2:

**Quadro 2 - Participantes da pesquisa**

Instrumento de coleta	Sexo		Quantidade total de participantes
	Feminino	Masculino	
Questionários	16	35	51
	51		
Entrevistas	9	8	
	17		

Fonte: elaborado pela autora.

Ressaltamos que a desproporcionalidade na participação entre homens e mulheres nesta pesquisa se deve, em primeiro lugar, a própria distribuição no quadro de professores que atuam em EJA no DF, onde verificamos a predominância de docentes do sexo masculino na 3ª modalidade (Ensino Médio) – recorte escolhido para desenvolvimento deste estudo – e as dificuldades encontradas em campo, inerentes a todo processo de pesquisa.

Procuramos estabelecer uma relação de não imposição, de modo que a participação dos professores se deu de maneira totalmente voluntária, o que envolve boa vontade. Nos amparamos em Bourdieu (2008) neste ponto, sobre a importância da utilização de uma comunicação não violenta para com os entrevistados, que pressupõe também uma postura não impositiva frente aos participantes da pesquisa. Nesse sentido, buscamos ainda estabelecer uma “[...] *escuta ativa e metódica* (BOURDIEU: 2008, 695), que se associa a disponibilidade total a pessoa entrevistada,

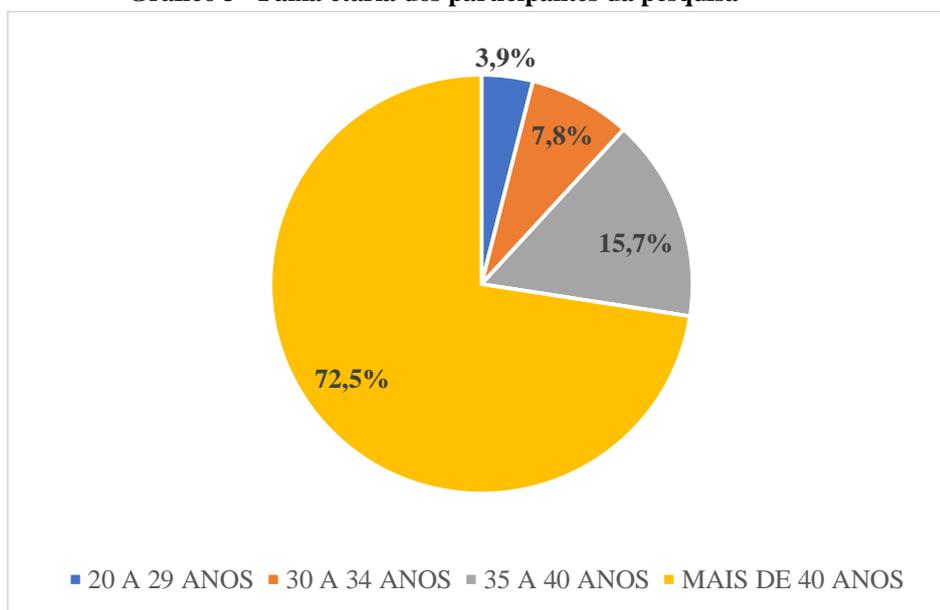
[...] [q]ue pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 2008: 695).

A entrevista é considerada por Bourdieu (2008) uma forma de “*exercício espiritual*” que objetiva por meio do “*esquecimento de si*”, “[...] *uma verdadeira*

*conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida”* (BOURDIEU, 2008:704). O essencial desse processo refere-se ao estabelecimento de uma comunicação livre de constrangimentos, abrindo espaço para expressão de mal-estares, de modo que a contribuição do pesquisador nesse processo de “[...] *criar condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá [...]*” (BOURDIEU, 2008: 704), ao promover um exercício de “*auto-análise provocada e acompanhada*” (idem).

Constatamos a prevalência de entrevistados acima dos 40 anos – 72,5% da amostra, seguida por professores entre 35 e 40 anos – 15,7% - entre 30 e 34 anos – 7,8% - e entre 20 e 29 anos apenas 3,9%, conforme Gráfico 3:

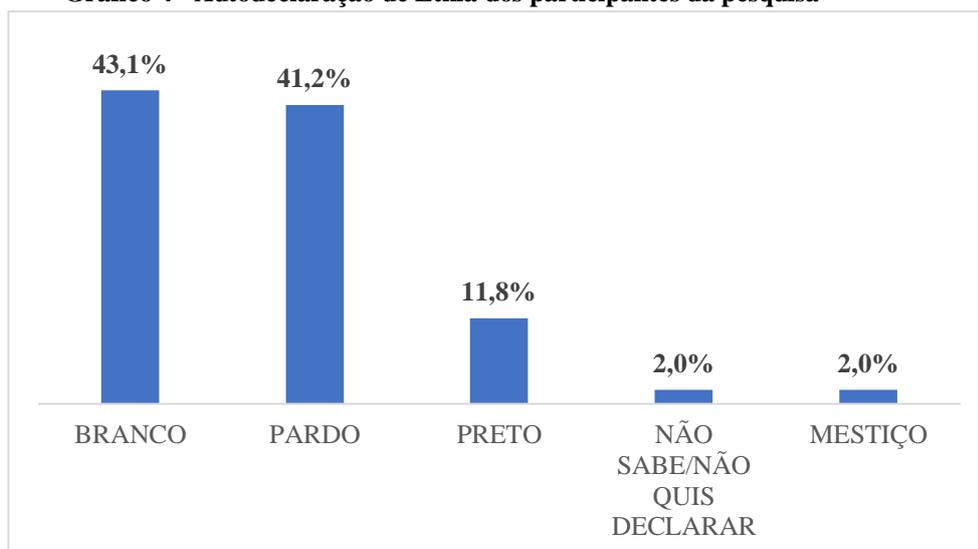
**Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes da pesquisa**



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

A maioria dos professores que responderam aos questionários consideram-se pardos, pretos ou mestiços – 55%, 43,1% declaram-se brancos, e 2% não souberam/quiseram informar, conforme Gráfico 4:

**Gráfico 4 - Autodeclaração de Etnia dos participantes da pesquisa**



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Os participantes da pesquisa possuem formações distintas, conforme se verifica abaixo por área de conhecimento no Quadro 7:

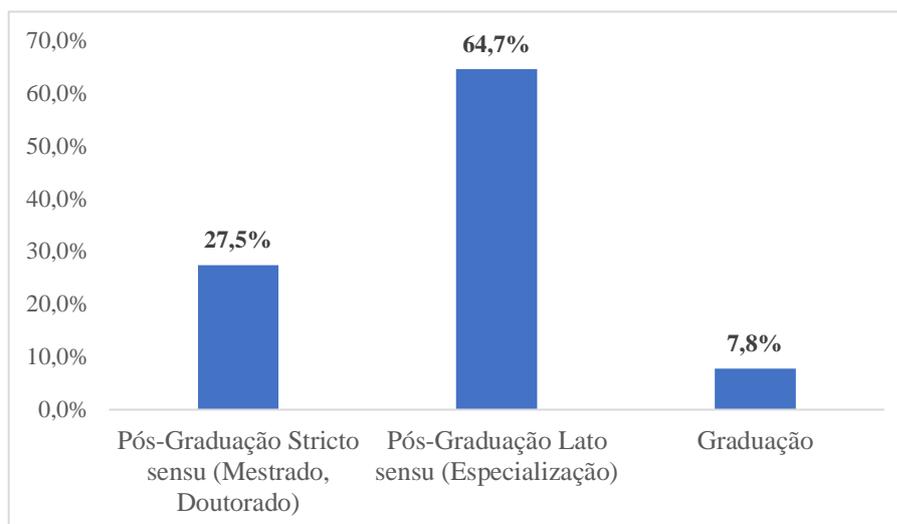
**Quadro 8 – Formação dos Professores participantes da pesquisa segundo área de conhecimento**

<u>Área de conhecimento</u>	<u>N</u>
Ciências da Natureza	10
Ciências Humanas	12
Ciências Exatas	10
Linguagens e Códigos	19
<b>Total</b>	<b>51</b>

Fonte: Questionário, elaborado pela autora.

A maioria dos professores e professoras que responderam aos questionários possui grau de formação elevada – 64,7% concluiu ou está com especialização em andamento e 27,5% mestrado ou doutorado concluído ou em andamento, conforme Gráfico 5:

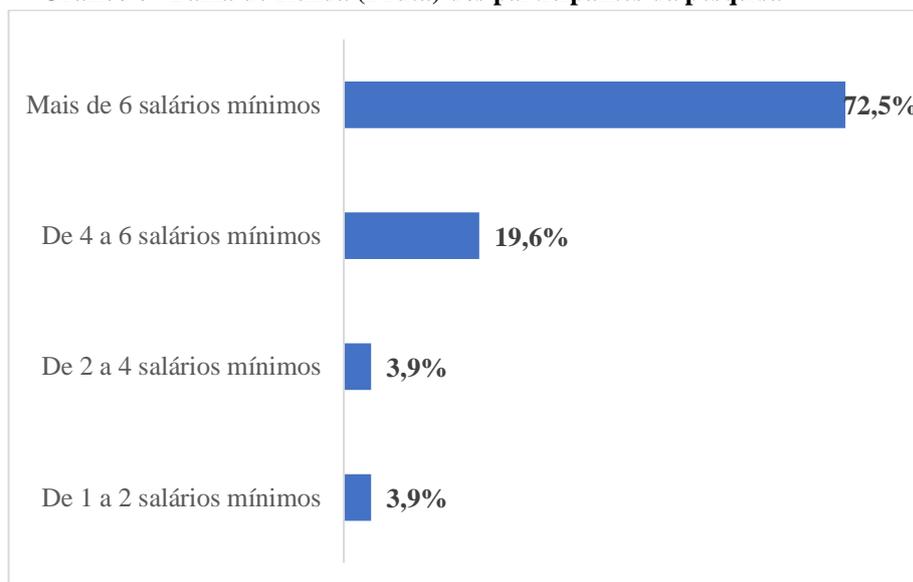
**Gráfico 5 - Nível de instrução dos participantes da pesquisa**



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Em relação à faixa de renda, 72,5% dos participantes recebem mais de 6 salários mínimos, 19,6% recebem de 4 a 6 salários mínimos e 3,9% dos participantes recebem de 2 a 4 salários mínimos e 1 a 2 salários mínimos, conforme Gráfico 6: :

**Gráfico 6 - Faixa de Renda (Bruta) dos participantes da pesquisa**



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Com a finalidade de verificarmos se os professores que atuam na modalidade acumulavam mais de uma atividade profissional, questionamos aos professores se

desenvolviam alguma atividade formal remunerada além da docência em EJA. Dos 51 respondentes, 35 afirmou desempenhar segunda atividade remunerada – ou seja, quase 69%. Dentre as atividades desempenhadas destacam-se o serviço público, com 24 professores – 10 deles são também professores do ensino regular e 14 atuam no serviço público em áreas diversas, que não a educação, em esfera federal/distrital, conforme demonstrado na Tabela 7:

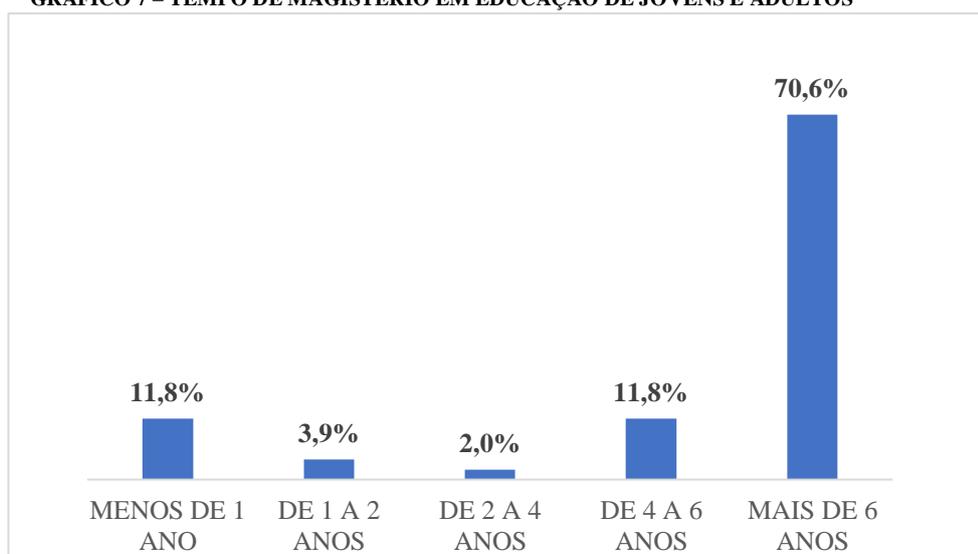
**Tabela 7 - Atividade empregatícia desempenhada para além da docência em EJA**

<b>Profissão</b>	<b>Nº de professores</b>
Advocacia	1
Aposentado De Outro Cargo	1
Assessoria Internacional	1
Trabalho Autônomo	1
Consultoria em EAD	1
Trabalho em Iniciativa Privada	1
Cargo de Gestão Pública	2
Professor (Regular)	10
Professor Escola Particular	2
Servidor Público GDF	4
Servidor Público Federal	10
Terapeuta	1
<b>Total</b>	<b>35</b>

Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Quanto ao tempo de magistério em EJA, 70,6% dos respondentes lecionam há mais de 6 anos, conforme Gráfico 7:

GRÁFICO 7 – TEMPO DE MAGISTÉRIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

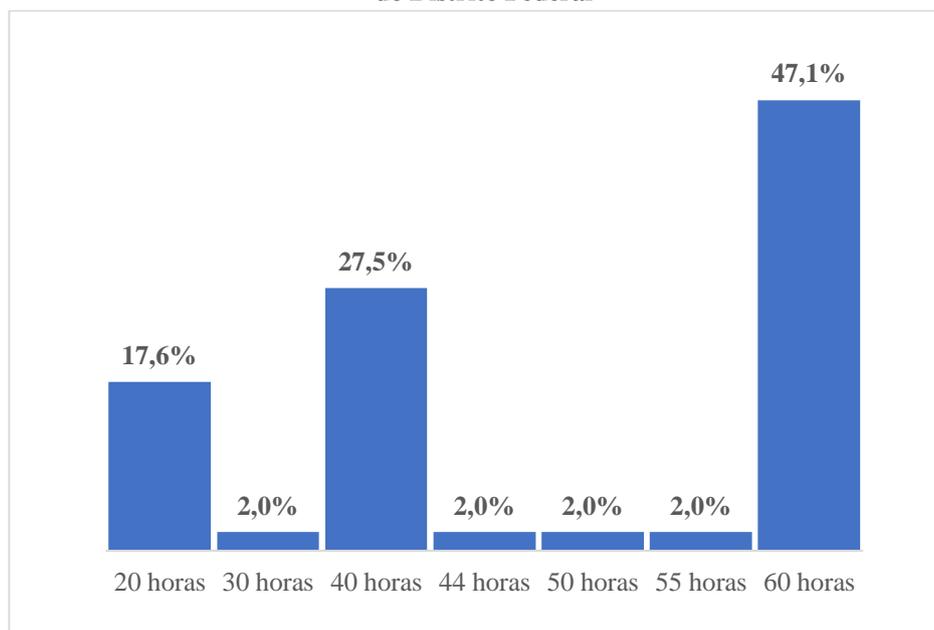
Em síntese, a amostra de professores que preencheram aos questionários é composta majoritariamente por docentes do sexo masculino, com idade igual ou superior a 40 anos, elevada formação acadêmica, trabalha a mais de 6 anos em EJA, ou seja, tempo de experiência considerável e desenvolve outra atividade profissional para além da docência na modalidade.

#### 4.2. CONDIÇÕES DE TRABALHO EM EJA

Dal Rosso (1996) parte da compreensão de tempo de trabalho enquanto “*espaço de tempo que as pessoas empregam nas ações destinadas a ganhar a vida, seja sob a forma de trabalho autônomo ou heterônomo [...]*” (p. 26). Nessa assertiva, concordamos com a concepção de tempo de trabalho concebida pelo autor entendendo que o tempo de trabalho se trata do tempo destinado à produção da própria subsistência e o tempo não dispendido em trabalho – aqui denominado enquanto tempo de não trabalho – como tempo disponível em que se “[...] *está fora da compulsão de ganhar o pão quotidiano*” (DAL ROSSO, 1996: 32-33).

Verificamos que a maioria dos professores cumprem carga horária semanal de 60 horas – 47,1% do total –, ou seja, quase metade da amostra trabalha manhã, tarde e noite, entre EJA e outras atividades, algo como 12 horas diárias de trabalho, conforme Gráfico 8:

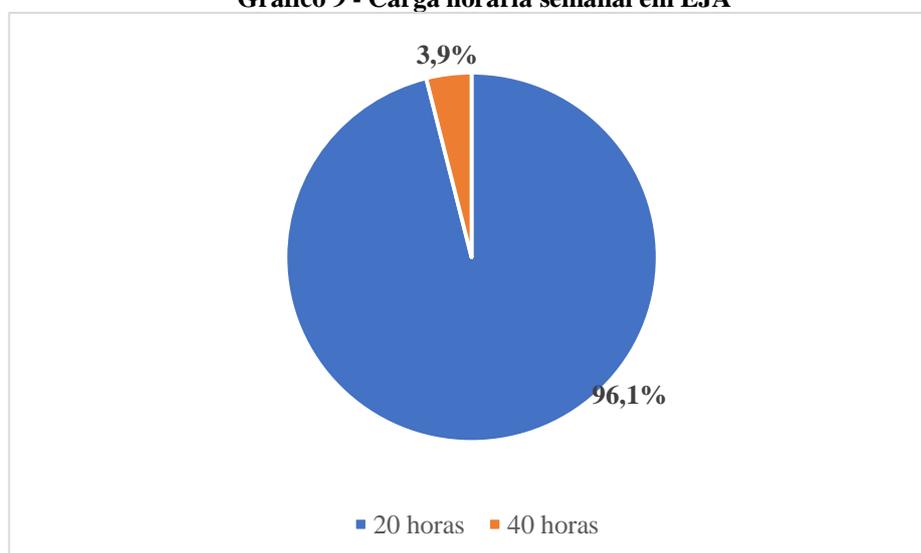
**Gráfico 8 - Carga horária semanal total dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal**



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Quanto à carga horária semanal em EJA, 96,1% dos participantes cumprem a jornada de 20 horas semanais no período noturno, conforme Gráfico 9:

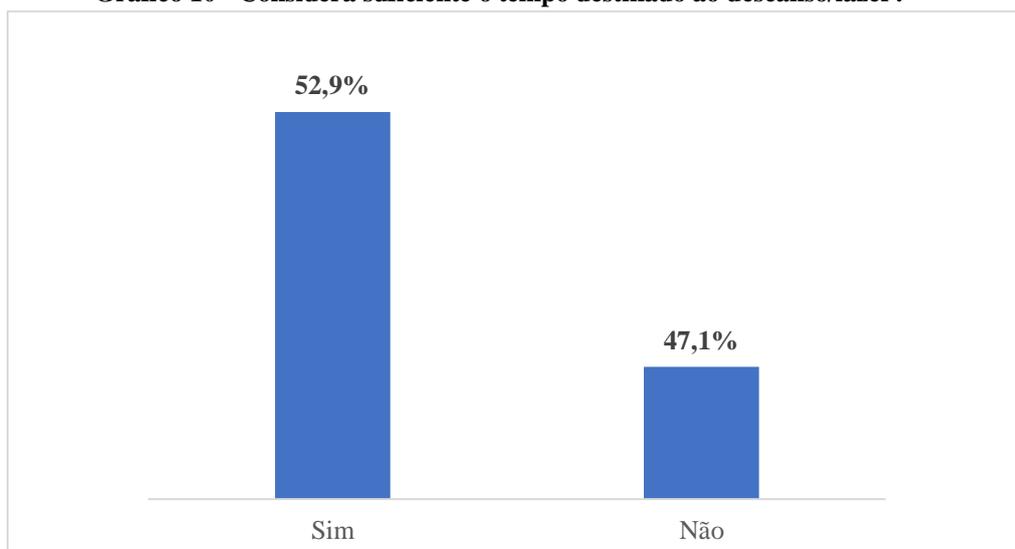
**Gráfico 9 - Carga horária semanal em EJA**



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Quando questionamos sobre tempo disponível para descanso/lazer, 47,1% dos docentes afirmou não considerar suficiente, conforme demonstrado no Gráfico 10:

**Gráfico 10 - Considera suficiente o tempo destinado ao descanso/lazer?**

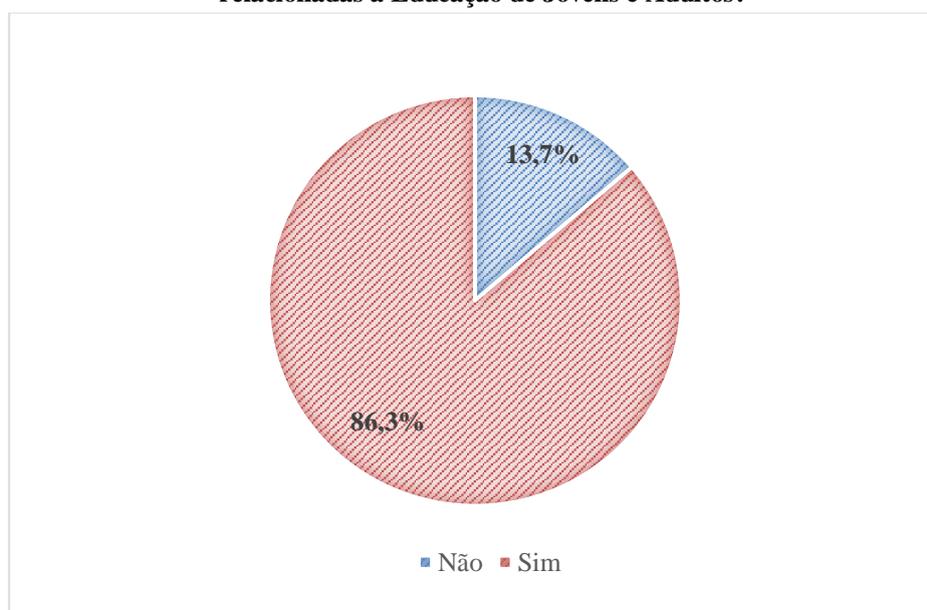


Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Dentre os principais motivos afirmados, destacam-se a carga horária semanal elevada, necessidade de realização de atividades extraclasse, como planejamento de aulas e correções de atividades avaliativas e atividades relacionadas ao lar.

Além disso, 86,3% dos participantes afirmou utilizar o tempo de descanso para desenvolvimento de atividades relacionadas a modalidade, conforme Gráfico 11:

**Gráfico 11 - Utiliza horário destinado ao descanso para o desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas a Educação de Jovens e Adultos?**



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Um dos principais desafios postos pela maioria dos professores em suas narrativas refere-se à necessidade de lidar com diferentes perfis em sala de aula.

*Tenho salas aqui com alunos com 60 anos e com alunos de 16 anos, então traz alguma dificuldade para a gente se localizar, adequar o modelo de aula para atender todo mundo, ritmo, o nível das atividades, isso é uma dificuldade (Professora A.).*

*Olha, essa questão da faixa etária diferente que é a educação de jovens e adultos. Ontem mesmo passou um problema na sala de um senhor que ele está com muita dificuldade de aprendizagem, mas a turma dele tem muito adolescente, e os meninos pegam muito rápido e ele fica sempre para trás e ele fica com muita vontade de desistir, mas eu falei para ele: “Não, não desista. Ao contrário, pegue isso aí e ressignifique o que está acontecendo, a gente vai ajudar e pede ajuda para os meninos também, já que eles conseguem pegar mais fácil”. Então essa diferença de faixa etária é um fator (Professor F.).*

Sobre formação para atuação na modalidade, a maior parte dos professores que respondeu aos questionários afirmou não ter tido qualquer contato com a EJA na graduação. Ademais, sobre realização de cursos de formação continuada, a maioria afirmou ter realizado cursos disponibilizados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF (EAPE) há pelo menos 4 anos. Na maior parte dos casos, os cursos não apresentavam qualquer ligação com EJA.

Quando questionados sobre motivos para a baixa adesão a participação dos cursos fornecidos, os principais elementos destacados foram:

- (i) A não obrigatoriedade de realização de cursos de formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos;
- (ii) A dinâmica de divulgação dos cursos ofertados pela EAPE considerada falha, de modo que foi assinalada a dificuldade de acesso à informação pelos professores, que não tomam conhecimento dos cursos periodicamente ofertados, e quando tomam conhecimento, ocorre de maneira tardia;
- (iii) Falta de tempo associada a dificuldade de inserir mais uma atribuição em seus expedientes laborais; e,
- (iv) Os cursos de formação ministrados pela EAPE pouco contribuem para a formação continuada dos professores para atuação na modalidade.

A partir dos elementos apresentados é possível inferir a configuração de um quadro de defasagem nos processos formativos dos professores da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal. A formação do professor, sobretudo a do educador de jovens, adultos e idosos para Haddad (2005) deve ser pensada enquanto ação permanente, na medida em que essa educação continuada se constitui em seu próprio cotidiano, no contato com as diferentes realidades e saberes dos estudantes, que é

[...] inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de uma educação continuada associa-se a própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza. (HADDAD, 2005: 191-192)

A ausência de materiais didáticos adequados voltados para a modalidade, pontuada na maior parte dos relatos dos entrevistados, é posta como elemento que compromete de maneira significativa as dinâmicas em sala de aula.

*[...] os recursos são muito poucos, existe uma falta de material terrível. A EJA tem toda uma carência, toda uma necessidade diferente do regular, e isso não é visto. [...] No dia-a-dia, em si, o professor tem a sala de aula e o giz. Giz não, que hoje em dia é quadro branco e canetão. [...] Mas de uma forma geral, não existe um material só para EJA. Tanto que os livros do regular, quando sobram, vão para EJA, mas não se adequam. É um ou outro capítulo que a gente consegue aproveitar. Na maior parte das vezes, a gente faz o próprio material. Às vezes na escola falta folha, que é o básico para você poder trabalhar. (Professora G.)*

Segundo relato da professora G, essa ausência de materiais didáticos para a modalidade produz uma necessidade de elaboração de materiais pelos próprios professores. A insuficiência de recursos destinados a escola é apontada como dificuldade para que a distribuição do material seja realizada aos alunos de maneira gratuita.

*[As condições de trabalho] São precárias. [...]. Falta material... a maioria [dos estudantes] é carente, e eu acho que o ensino público deveria suprir tudo isso, e não supre. [...] Têm muitos professores que fazem isso [elaborar material]. Eu não faço. Que fazem apostila e cobram da escola, cobram do aluno. Eu na maioria das vezes prefiro fazer aula expositiva no quadro e se eu tenho algum material dou para eles. (Prof. R)*

Nesse sentido, a escassez de materiais é um elemento que atravessa a maioria dos discursos dos professores entrevistados e denota uma realidade manifesta nas escolas do DF. A carência de recursos audiovisuais e a “obsolescência tecnológica”, são outros elementos presentes na fala da professora L.

*Não tem material. Se chegam televisores, a gente não tem como usar porque não tem cabo, falta uma peça ou outra, e também não tem o que passar [...]. Se trabalha muito com estrutura já arcaica na escola. [...] Tem um laboratório de informática na escola, mas eu vejo, vou levar para o laboratório para ver vídeo do Youtube? Vou fazer o que lá? Não tem também uma política de como usar o que vem, o que tem lá. E esse laboratório, como está a manutenção de peça? Informática é algo muito rápido, fica obsoleto muito rápido, então você vai usar um sistema que não é o que os meninos usam... aí tem aquele choque. Sei lá, usa um Br Office, e não é um negócio que os meninos têm contato. [...]. Então também tem essa questão, o que tem de tecnologia, às vezes, está distante do dia-a-dia, e a gente não tem o treinamento também de uso, se chega [o material]. E se não chega, a gente fica lá no tempo das cavernas mesmo. (Professora L.)*

A partir dos elementos apresentados com base nas falas dos professores mediante entrevistas e dados colhidos a partir da aplicação de questionários, é possível inferir uma conjuntura de intensificação e precarização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos do DF pois as jornadas de trabalho são elevadas – a maioria dos professores trabalham até 60 horas semanais, ou o equivalente a 12 horas diárias –, há presença de meios tecnológicos obsoletos, carência nos percursos formativos e ausência de materiais didáticos, que traduzem um cenário precário para realização das práticas educativas.

#### **4.3. SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES ENQUANTO CATEGORIAS SOCIOLÓGICAS**

Consideramos neste ponto a importância de retomarmos à última publicação de Durkheim – *As formas elementares da vida religiosa*, do ano de 1912 – que representa uma evolução em seu pensamento ao se movimentar do processo de construção de consciências coletivas para a construção das representações coletivas enquanto elemento de análise sociológica, a partir de fenômenos como a religião. A ênfase do pensamento durkheimiano nesta obra – assim como em toda a estruturação de seu pensamento – está no social, elemento este que lança bases para conceituação e explicação dos fatos sociais.

Nos atentamos ainda a importância da contribuição de Moscovici, em sua Teoria das Representações Sociais, estabelecida em um debate entre Psicologia e Sociologia para o estabelecimento de uma ponte ao dualismo sujeito/sociedade proposto por Durkheim. Nesse sentido, sua grande contribuição reside no entendimento da existência de uma relação sujeito/sociedade.

Para o autor, “[...] as representações sociais são consideradas ciências coletivas *sui generis*, destinadas à interpretação e elaboração do real” (MOSCOVICI, 1978: 50) na

medida em que englobam elementos do cotidiano dos grupos sociais e, portanto, só podem ser construídos pelos mesmos. Nesse sentido, as representações sociais são sempre “[...] de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)” (SÁ, 1998: 24). Sendo assim, as representações sociais constituem-se em construções dos sujeitos que dão sentido aos estímulos recebidos do meio social.

Perceber o mundo que nos rodeia não é algo trivial por uma série de motivos. Dentre eles o fato de que não conseguimos perceber todos os elementos que nos cercam, na medida em que “[...] nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade a qual pertencemos”. (MOSCOVICI, 2003: 31). De outro modo, o que compreendemos acerca de algo se coloca mais próximo das representações sobre o elemento analisado do que necessariamente aquilo que é de fato.

Weber, ao longo de toda sua trajetória acadêmica, tem dentre as principais preocupações a busca pela compreensão do sentido<sup>78</sup> das ações sociais para os indivíduos. Para ele, a ação é compreendida pelo comportamento humano ligado a um sentido subjetivo (WEBER, 2015: 3), na medida em que a ação social é orientada pelo comportamento de outros, sejam estes conhecidos ou não (WEBER, 2015: 14). Isso significa dizer que ações sociais são dadas pelo processo de interação social (WEBER, 2000: 14).

Nesse sentido, o autor advoga a ideia de que nem todo tipo de ação constitui-se em ação social. A diferença reside no fato de que há ações que guardam sentido (ou poderia se dizer ainda, uma motivação), seja ele qual for, e há ações de cunho responsivo, as chamadas ações reativas (WEBER, 2015: 14), que não aparentam ser uma preocupação weberiana. Dessa forma, estabelece que uma ação pode ser orientada (1) de modo racional com relação a fins; (2) de modo racional referente a valores; (3) de modo afetivo ou, ainda, (4) de modo tradicional<sup>79</sup>.

Pensando nesses elementos, Weber entende por “relação” social

---

<sup>78</sup> É importante salientar que Weber não atribui juízo de valor às ações na realização de seus estudos. Dentre seus pressupostos metodológicos verifica-se a neutralidade axiológica, que nada mais é do que o reconhecimento de que a atribuição de juízos de valor é prejudicial ao andamento da pesquisa e tende a comprometer todo o aspecto procedimental de realização da pesquisa. A tendência é de que o pesquisador acabe por se distanciar do objetivo, que é a busca pela compreensão do fenômeno. (WEISS, 2014, p. 119)

<sup>79</sup> Associando os tipos de ações aos seus respectivos sentidos, tal qual como Weber descreve: (1) meios para alcançar fins próprios, perseguidos de forma racional; (2) crença consciente no valor – seja ético, estético ou religioso – que independe de seu resultado; (3) predominantemente emocional, ligado ao afeto ou estado emocional e (4) ligado ao costume arraigado. (WEBER, 2015, p. 15)

[...] o comportamento reciprocamente referido quanto a seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa preferência. (...) consiste, portanto, completa e exclusivamente na probabilidade que se aja socialmente numa forma indicável (pelo sentido), não importando, por enquanto, em que se baseia essa probabilidade (WEBER, 2015: 16).

Nesse aspecto, explicita o caráter transitório das relações sociais cujos sentidos podem ser alterados. No caso de relações políticas, por exemplo, a solidariedade pode se converter em uma colisão de interesses. Este elemento estaria associado à contingencialidade da vida, que pode, por sua vez, acarretar consequências não previstas, em detrimento de determinada ação social.

Por meio de uma Sociologia Compreensiva<sup>80</sup>, onde parte da noção de que o elemento central de análise para Weber é o ser humano, sistematiza todo o seu pensamento a partir do estabelecimento de tipos ideais<sup>81</sup>, que se configuram na separação discricionária de características de um dado fenômeno abstraídas da realidade (MUNCH, 1999: 193) para a criação de conceitos para a orientação de análise (WEBER, 1974: 345) e não existem em sua forma pura. Tal construção, que se fundamenta em sentido não histórico (WEBER, 2000: 13), tem por finalidade a criação de possibilidades de aplicação teórica e prática (MORAES et. al., 2003: 59).

Para Berger e Luckmann (1972), a realidade é construída a partir da vida cotidiana, *“interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente”* (BERGER e LUCKMANN, 1972: 35). A vida cotidiana é partilhada (BERGER e LUCKMANN, 1972: 46) com os indivíduos que se encontram ao nosso redor tendo em vista o fato de que este movimento de “estar face a face” é o que permite tal construção.

Pensando nisso, a esfera institucional ocupa um papel importante nesse processo, uma vez que o mundo institucional produz o que os autores chamam de realidade objetiva, cuja origem antecede o indivíduo e é produzida e construída pelo homem em coletividade<sup>82</sup>.

---

<sup>80</sup> O papel da Sociologia, nesse sentido –, tal como descreve no primeiro volume de *Economia e Sociedade*, estaria associado a este objetivo, pois é a ciência que pretende compreender de forma interpretativa a ação social para o estabelecimento de umnexo causal explicativo em seu curso e em seus efeitos. (Weber, 2015, p. 3). Para além disso, Weber reconhece a dificuldade em se compreender realidades distantes da realidade de quem observa (pesquisador). Se o papel de compreender tais ações não é atingido, o que se espera, ao menos, é que a descrição da realidade observada seja efetivada.

<sup>81</sup> Pensado como instrumento de aplicação metodológica, considerando o fato de que encontramos, enquanto pesquisadores, diversos obstáculos, dentre eles a possibilidade de capturar apenas fragmentos da realidade.

<sup>82</sup> Para os autores, o indivíduo não nasce efetivamente membro da sociedade, mas nasce com predisposição a sociabilidade e torna-se membro do corpo social a partir dos processos de socialização (BERGER e LUCKMANN: 1972, 167).

As instituições são incorporadas à experiência do indivíduo mediante o desempenho de papéis, definidos como “[...] ingrediente do mundo objetivamente acessível a qualquer sociedade” (BERGER e LUCKMANN: 1972, 100). Ao desempenhar papéis, o indivíduo integra-se a um mundo social, tendo em vista o fato de que o mundo social se torna subjetivamente real a partir do momento em que ocorre a interiorização<sup>83</sup> da realidade.

Sendo assim, os autores admitem a ideia de “*múltiplas realidades*”<sup>84</sup> (BERGER E LUCKMANN, 1972: 38), ao partirem da ideia de que a realidade é constituída à partir de um processo dialético entre realidade objetiva e realidade subjetiva, na medida em que colocam em evidência a questão da intersubjetividade como importante neste processo, elemento este que não só diferencia a vida cotidiana de outras realidades como também difere um indivíduo dos demais no mundo.

#### **4.3.1. SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SEGUNDO O OLHAR DOS PROFESSORES**

##### **4.3.1.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ENTRE ACOLHIMENTO, TROCA DE EXPERIÊNCIAS E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO**

A partir dos relatos colhidos mediante entrevistas com os professores, fica evidente a ideia de EJA enquanto espaço de acolhimento e troca de experiências.

*Sempre fui muito bem acolhido pelos alunos. E a EJA tem esse caráter acolhedor. Em um primeiro momento, eles estão muito dispostos a acolher a proposta, a caminhar junto. Às vezes, no meio de um processo, por um lado ou por outro, essa vontade vai se perdendo, mas de um modo geral, eles são muito acolhedores, muito respeitosos com a figura do professor. (Professor A)*

*É uma experiência muito construtiva. Ao mesmo tempo em que transmitimos conhecimentos básicos aos alunos aprendemos muito com eles (Professora M.).*

*[...] a gente cresce com os alunos, assim como eles também crescem conosco. Eu tenho participado sempre das formaturas, todo semestre tem formatura e estou*

---

<sup>83</sup> A realidade é pensada enquanto fruto de um processo dialético descrito a partir de três momentos: exteriorização, a objetivação e a interiorização. A interiorização constitui-se na apreensão de um determinado acontecimento objetivo enquanto dotado de sentido.

<sup>84</sup> Quando falam de “*múltiplas realidades*”, Berger e Luckmann (1972) expressam a ideia de que estas são constituídas a partir de subuniversos de significação que são socialmente estruturados de acordo com vários critérios como idade, sexo, ocupação, tendência religiosa, dentre outros fatores (p. 113). Ao mesmo tempo em que a realidade é fruto do social, ou seja, das relações sociais, há também uma perspectiva do indivíduo enquanto agente neste processo.

*sempre participando com eles, e o discurso é sempre tocante. A gente tem um crescimento. (Professor F.)*

*É gratificante poder contribuir para a formação do estudante que, por algum motivo/razão, não conseguiu acesso à educação formal no ensino regular. Acabo aprendendo muito com eles (Professora E.).*

*Dá prazer estar com alunos mais velhos, já com toda uma bagagem de vida. Há sempre muita troca de ideias e experiências. É muito motivante e é uma atividade de crescimento pessoal constante (Professora G.).*

Para o Professor R., existe uma necessidade de maior sensibilidade para com os estudantes da EJA, uma vez que tratam de indivíduos com realidades diversas, que vêm do trabalho, de longas e cansativas jornadas, que revelam também percursos sociais, raciais e de classes (Arroyo, 2017).

*A meu ver, para você ser professor na EJA, você tem que ser mais sensível, exige mais sensibilidade. [...] principalmente porque a EJA é noturna, os alunos estão cansados... os alunos que têm famílias, seja essa família recém-pais, recém-mães ou pais com mais idade, eles têm as preocupações que eu como pai, que já não sou jovem, na sala de aula, tenho. (Professor R.)*

Para o Professor D., há uma necessidade constante de incentivo para que estes estudantes permaneçam em ambiente escolar. Nesse sentido,

*Motivar essas pessoas para que elas possam dar continuidade a seus estudos. Para mim é o mais importante. Nós tivemos um caso aqui onde mãe e filha começaram a EJA juntas. Fizeram a 2ª etapa e a 3ª etapa. A mãe dessa menina já foi para a faculdade... está fazendo faculdade de Gastronomia. Ela era empregada doméstica, só que a filha engravidou e aí largou os estudos. Então isso motiva a gente, sinal de que vale a pena estudar. Eu motivo muito eles. (Professor D.)*

Na narrativa de uma das professoras entrevistadas, é evocada a ideia de EJA enquanto o próprio “sentido da vida”, no que se refere a possibilidade de criar condições para que os estudantes possam ter acesso a um conhecimento que lhes possibilitem o desenvolvimento de competências básicas para lidar de maneira autônoma com as situações do cotidiano, como estruturar um currículo ou participar de uma entrevista de emprego.

*Qual o sentido? Para mim é quase o sentido da vida. Em quase 20 anos trabalhando, vai mudando a percepção. Antes eu era ambiciosa, queria que meus alunos fossem para a academia, porque era onde eu vivia. No início... “vamos para a UnB, porque tem isso, você fica fascinado”. Hoje eu não tenho mais isso. Eu quero, lógico, incentivo. Mas é como eu falei, se eu conseguir fazer com que ele desempenhe um currículo, escreva um currículo, para não ficar igual e não seja jogado fora em uma seleção, que ele consiga falar que ele precisa daquele emprego, já check, vamos para o próximo desafio. Foi diminuindo para o micro, porque a realidade das periferias... Ceilândia, por exemplo, em que eu trabalhei mais anos, acho que 15 anos da minha vida profissional lá, e agora já tenho três anos aqui na Estrutural. Então quando você chega para um menino que está procurando um trabalho, mostrar a vida acadêmica é tão descolado da realidade dele que chega a ser egoísmo meu. Eu tenho que me inserir ali e enxergar uma*

*possibilidade de resgatá-lo dali com o que dá ali, não é fantasiar, que ele não sabe nem... Já teve um aluno que falou assim: “Eu queria fazer Direito. Eu vou estudar para o vestibular. Eu estou estudando o livro de Direito Constitucional”. Ou seja, ele não sabia nem o que era vestibular, o que cobrava. Ele tem o sonho, mas ele não sabia o caminho. Então eu não vou ficar na ponta final desse sonho, eu vou ali tentar, “não é isso que você vai estudar”. Vamos chegar no início junto com e dali ele vai vislumbrar outras possibilidades, ou até mesmo ele consiga. Eu já fiquei muito feliz, no primeiro ano lá, um aluno veio me procurar totalmente perdido. Tinha terminado, queria assistir às aulas, não tinha dinheiro para cursinho. Eu falei “Não, aqui você não vai estudar para o vestibular, você tem que ir para um pré-vestibular gratuito, um comunitário que tem Asa Norte”, dei o telefone, “Vai ‘lá, se inscreve”. Lá não tinha correção de redação, eu corrigia as redações, ele passou. Para mim, essa vitória vale por uns 15 anos. Eu sei que aquilo ali em 2050 vai acontecer de novo, porque ele já tinha o vislumbre do que ele queria, mas 99% dos demais, não. (Professora L.)*

O acesso à educação a jovens, adultos e idosos é concebido pelo Professor V. como importante instrumento de conscientização sobre diversidade e respeito às diferenças, para que práticas violentas sejam combatidas.

*A libertação em um sentido mais amplo, promove a quebra de alguns tabus que nós temos que quebrar, e isso faz parte. É normal nós nascermos ou sermos imiscuídos nesses tabus, etc.? [...] que a minha rua, a minha cidade, a minha cultura, ela é tão importante quanto a de qualquer outro. Não é só a minha. Então, por exemplo, é a libertação. O respeito às diferenças... é incrível como cada vez mais as pessoas definem esses problemas com mais exatidão, porém a gente combate com menor rigor. Quanto maior a exatidão na definição desses problemas, como vem ocorrendo agora, mais a gente combate com menos vigor. Pelo o contrário, ainda acontecem. A questão do feminicídio<sup>85</sup>. [...] A questão da violência. A escola, o ensino, a educação como um todo não ser um elemento concorrente para o combate e erradicação de toda a forma de violência, é uma perda de tempo. (Professor V.)*

Consoante a fala do professor, Arroyo (2017), afirma que é necessário desvelar e desconstruir os elementos estruturantes “[...] de segregação, repressão e extermínio” (2017: 246) presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, compreender o racismo e sexismo que tanto violentam estes indivíduos enquanto elementos “[...] estruturantes dos padrões capitalistas de expropriação dos direitos humanos mais básicos” (idem), como o direito à vida por exemplo, constitui-se em elemento fundamental para a constituição de uma educação como prática libertária.

---

<sup>85</sup> A lei 13.104/2015 altera o Código Penal incluindo o feminicídio como uma das formas qualificadas de homicídio enquadrando-se em casos de mortes de mulheres em decorrência de violência doméstica e familiar ou por menosprezo/discriminação pela condição de ser do sexo feminino. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019 realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a escolaridade é um dos elementos de vulnerabilidade social, na medida em que 70,7% das vítimas de feminicídio cursaram até o ensino fundamental enquanto 7,3% tem ensino superior.

Esses elementos estruturantes em Bourdieu (2009) são enunciados a partir de sua teoria prática, na afirmação de que os objetos de conhecimento são construídos, e não passivamente registrados. Nesse sentido, evoca a ideia de que esse princípio de construção se pauta em um sistema de disposições “[...] *estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientada na prática*” (BOURDIEU, 2009: 86).

O *habitus* bourdieusiano<sup>86</sup>, é definido por princípios geradores e organizadores de práticas e representações, produtor de práticas individuais e coletivas que são socialmente construídas e que ganham força mediante sanções individuais e coletivas, enquanto mola propulsora mais frequente das ações. Como caminho de ruptura as “amarras” introjetadas pelo *habitus*, Bourdieu aponta a reflexividade enquanto elemento de emancipação, na medida em que a associa à crítica, que desempenha um papel de desajustamento ao expor por meio de esquemas interpretativos que levam ao entendimento do indivíduo os mecanismos de dominação legitimados em suas próprias dinâmicas a qual faz parte.

Há ainda a presente crença no potencial da Educação de Jovens e Adultos em emancipar seus sujeitos/estudantes, conforme fragmentos presentes nas falas da Professora E. e Professora P.:

*[...] através da educação jovens e adultos você está proporcionando aos alunos uma possibilidade de vislumbrar um crescimento profissional, um crescimento educacional. (Professora E.)*

*Acredito sim no potencial da EJA. Muitos alunos saem daqui com outras pretensões, com outros objetivos, a gente tem muitos alunos que conseguem fazer o vestibular, que fazem faculdade, que resolvem fazer um curso profissionalizante. Já encontrei tantos alunos trabalhando em outras profissões e isso graças ao EJA. (Professora P.)*

O ideal de emancipação que atravessa os discursos<sup>87</sup> da maioria dos professores nas entrevistas realizadas, remetem a ideia central de educação para profissionalização do sujeito estudante da EJA, que prioriza a preparação para o mercado de trabalho e tende a se distanciar da concepção de emancipação freireana, associada a uma formação integral do

---

<sup>86</sup> Para Bourdieu, uma sociedade baseada na reprodução de relações de dominação por exemplo, seria totalmente impensada sem esse elemento, tendo em vista o fato de que o elemento que torna possível tal forma de organização refere-se à produção de um “mundo de senso comum” (BOURDIEU, 2009: 95).

<sup>87</sup>Reconhecemos nesse sentido que os discursos produzidos pelos atores são reflexo do contexto e das próprias condições de possibilidade a que os professores têm de agir sobre a realidade a que se encontram inseridos, na medida em que, as análises e apontamentos realizados nesta pesquisa não possuem o objetivo de assumir uma postura pejorativa, tampouco depreciativa em relação a figura docente.

sujeito cujo compromisso se respalda na conscientização crítica e não meramente a serviço de um ideal mercadológico (FREIRE, 2014).

Extrapolando um pouco o nível da análise, ainda com base em Freire (2014), o processo educativo enquanto denúncia de um construto que reifica o sujeito, cuja educação coloca-se em posição de comprometimento com a transformação de realidades, assume papel central para que homens e mulheres silenciados e negados em seus direitos pelo poder opressor possam experimentar potencialidades emancipatórias, que representa a esperança. Nesse sentido, a dimensão emancipatória de educação em Paulo Freire constitui-se em elemento fundamental para o processo de pensar e ressignificar as práticas educativas pelo docente, assumidas a partir de uma compreensão de ser humano em sua conjuntura de existência social, política, econômica e cultural e, por conseguinte, em sua autonomia e possibilidades emancipatórias.

Em contraposição a concepção freireana de educação, Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que o ambiente escolar<sup>88</sup> emerge enquanto instrumento de reprodução social e de legitimação de desigualdades sociais na medida em que a escola pode ser compreendida enquanto *campo*, orientado a sua própria reprodução que em geral encontra-se submetida a necessidades que são social e economicamente impostas, advindas de estratégias de diferentes grupos ou classes sociais na obtenção ou ampliação do capital cultural. Nessa assertiva, a cultura escolar não pressupõe neutralidade, uma vez que reflete traços de uma cultura dominante. Dessa maneira, toda prática pedagógica constitui-se em alguma medida em violência simbólica, pois se origina de um poder originariamente imposto.

Para Arroyo (2017), todo professor está à serviço de um ideal de ser humano e de sociedade. O que leva o docente a se dedicar ao ensino de sua disciplina tem muito que ver com a crença na aprendizagem para a serviço de um ideal de sociedade – “[...] *um ser humano competitivo, para uma sociedade competitiva, ou um cidadão participativo para uma sociedade igualitária*” (ARROYO, 2017: 81) e com as condições de possibilidade que esse sujeito dispõe para agir sobre a realidade que encontra-se ao seu redor. .

---

<sup>88</sup> Para Bourdieu e Passeron, a “*ilusão da neutralidade de ensino*” (1992: 204) se sustenta na ideia de que a educação pode constituir-se em instrumento de formação de *habitus* mediante a autonomia relativa do sistema de ensino “[...] *e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe*” (idem). Para os autores, o que define os limites e autonomia de um sistema de ensino são as condições históricas e sociais.

Dessa maneira, fica evidente uma visão de EJA enquanto espaço de acolhimento e troca de experiências, cujo objetivo é o de criar condições para que os estudantes desenvolvam competências para lidar de maneira autônoma com situações cotidianas. Além disso, foi ressaltado ainda o papel da educação enquanto instrumento de conscientização para a diversidade e combate à violência.

De outro modo, verificamos com base nos discursos produzidos pelos professores entrevistados, que a concepção de emancipação da educação é constantemente evocada e associada a profissionalização do estudante, que aparenta certo distanciamento do ideal de “*educação como prática da liberdade*” (FREIRE: 2015, 96) – que se sustenta sobretudo na busca pela consciência sobre os processos de ser e estar no mundo, na medida em que os educandos são estimulados a refletir sobre si e sobre o mundo, a partir do que concebe como “*educação problematizadora*” (FREIRE 2015: 100) – e maior aproximação da concepção de Bourdieu e Passeron (1992) de educação enquanto mecanismo de reprodução de desigualdades.

#### **4.3.1.2. A DUPLA QUESTÃO DO RECONHECIMENTO NA DOCÊNCIA EM EJA**

Percebemos com base nas narrativas dos professores entrevistados e nos dados colhidos mediante aplicação dos questionários a existência de uma dubiedade no que se refere a dimensão do reconhecimento<sup>89</sup>. Optamos assim por uma dupla conceptualização, para tentarmos abarcar esta dupla perspectiva a partir do que chamamos de reconhecimento em esfera cotidiana em âmbito institucional, referindo-nos ao ambiente escolar, palco das relações que se estabelecem nas mais diversas formas, dentre elas, a de professor aluno e reconhecimento social, que segundo Paiva (2006), pode ser definida como “[...] *sinônimo*

---

<sup>89</sup> A busca por reconhecimento constitui-se em motor de crítica social, proveniente da indignação moral da falta de reconhecimento para Honneth (2003). Nesse sentido, para o autor, o reconhecimento só é perceptível em sua forma negativa na medida em que os sujeitos sofrem com sua ausência. A falta de reconhecimento – ou sua negação – é responsável por gerar conflitos de classes que estão bem além dos conceitos de lutas de classes marxistas. Nessa assertiva, a identidade do sujeito se vincula à experiência de reconhecimento intersubjetivo, que traz consigo uma pressão por reciprocidade. De outro modo, a vida social só é possível a partir do reconhecimento recíproco, na medida em que só há possibilidade de desenvolvimento de relações práticas quando os indivíduos aprendem que o outro é na verdade seu destinatário final. Para Dubet (2014), a palavra reconhecimento repercutiu de tal forma que é utilizada para designar uma série de fenômenos distintos. Atualmente fala-se em falta de reconhecimento quando os salários são muito baixos – cuja ideia contida é de que não há reconhecimento porque não se ganha bem, ou porque a profissão não se encontra de maneira suficientemente institucionalizada, ou ainda, quando “[...] *não se tem muito prestígio*” (DUBET, 2014:165). A ideia de reconhecimento para Dubet se tornou uma “[...] *espécie de ‘explica tudo’, no qual vem se acomodar a maioria dos sentimentos de injustiça*” (idem).

da história das demandas por inclusão na esfera pública das sociedades ocidentais" (PAIVA, 2006, 11), que se inserem em alguma maneira âmbito da justiça social. Nessa perspectiva, nos distanciamos de uma perspectiva fundamentada em sentido do orgulho pessoal, e nos aproximamos de uma significação pautada na constituição de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social, inseridas no âmbito de justiça social (GATTI, 2012).

Em dimensão institucional, os docentes entrevistados afirmam se sentirem reconhecidos, sobretudo pelos estudantes com os quais convivem diariamente em sala de aula.

*A maioria [dos estudantes] é gentil e grata pelo trabalho que desenvolvo (Professora G.).*

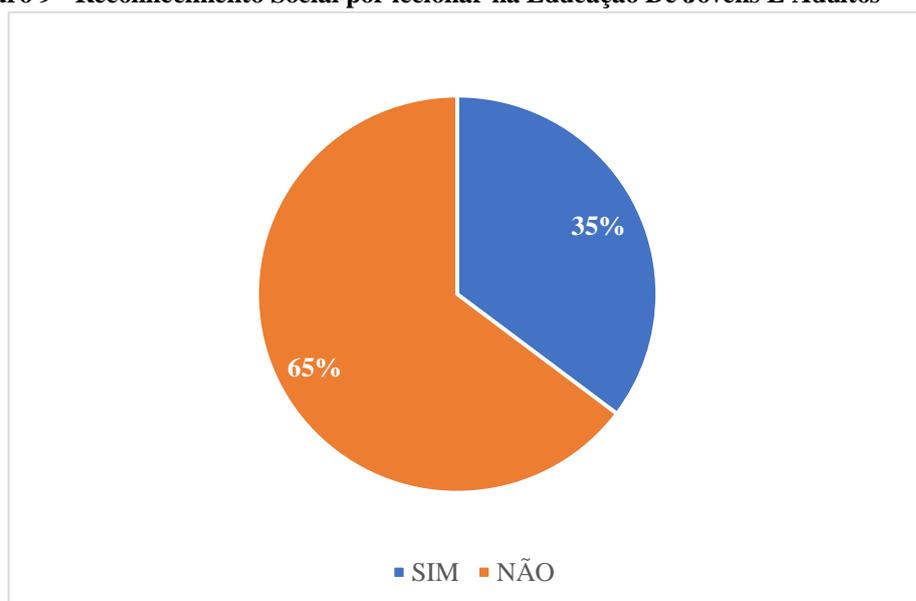
*É muito gratificante ver o reconhecimento dos alunos, os poucos que reconhecem o nosso trabalho (Professor P.).*

*O público demonstra gratidão, o que nos dá um sentimento de "utilidade". Em geral, o público estuda porque precisa e já aprendeu sobre a importância dos estudos em sua vida (Professor J.).*

*Apesar de todas as dificuldades os alunos reconhecem o nosso trabalho (Professor T.).*

Em nível social, 65% dos professores que responderam aos questionários não se sentem reconhecidos pelo exercício da profissão na modalidade, conforme Gráfico 8:

**Quadro 9 - Reconhecimento Social por lecionar na Educação De Jovens E Adultos**



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Dentre os elementos mencionados, destacam-se:

- (I) **Desvalorização da profissão** – associada aos baixos salários, ausência de políticas de valorização à profissão e carência no fornecimento de cursos de formação continuada voltados especificamente para a modalidade no âmbito do DF.

*Professor por si só já é desvalorizado, e o professor do noturno e EJA é só mais um. São várias as situações... falta de reconhecimento do professor, falta de valorização (salarial), faltam programas de governo que busquem valorizar mais o professor e ultimamente as políticas adotadas pelo MEC são de completo desmonte da educação (Professora L.).*

*É uma profissão desvalorizada principalmente salarial. Principalmente em outros Estados da União (Professora C.).*

*[...] o professor, não só de EJA, tem se tornado cada vez mais desvalorizado por todos (Professor P.).*

*Professor de nenhuma modalidade de ensino tem reconhecimento (Professora E.).*

*Não vejo diferença. A falta de reconhecimento é geral (Professor R.).*

*O professor é pouco valorizado. Alguns chegam a dizer que é professor porque não conseguiu ser algo diferente (Professora Q.).*

*Percebo um enorme esforço em deixar essa profissão mais desvalorizada, desmotivada e sem nenhum vislumbre de futuro melhor (Professora Q.).*

*É o mesmo reconhecimento de ser professor de qualquer outro segmento, ou seja, nenhum (Professora V.).*

*Os professores perderam muito prestígio social. Hoje dizer que é professor é quase assumir "atestado de pobreza" principalmente por causa dos baixos salários dos profissionais de educação (Professor J.).*

- (II) **Invisibilidade da EJA** – constantemente associada a desvalorização do público atendido nesta modalidade.

*A sociedade nem sabe que existe EJA (Professora L.)*

*A sociedade não valoriza a profissão de professor e desvaloriza completamente o alunado do EJA (Professor A. L.).*

*Não vejo que a EJA tenha visibilidade, parece estar acabando na Secretaria de Educação do DF (Professora R.).*

*A EJA é considerada uma modalidade de ensino de segunda classe por toda a sociedade (Professor E.).*

As ideias contidas nos trechos selecionados acima sugerem uma condição de subalternidade nesta modalidade de ensino, que se expressa em todo seu processo histórico constitutivo, mediante as ações do Estado e na formulação de políticas públicas. Nos parece

apropriado pensar a instituição da EJA a partir de um processo de subalternização, na medida em que tal perspectiva revela a existência de relações entre classes, cujas bases encontram-se ancoradas em subordinação dos interesses das classes subalternas aos da classe dominante.

Servindo a interesses hegemônicos de uma elite, o acesso à educação à população jovem, adulta e idosa é limitado, conformando a classe trabalhadora aos interesses de uma sociedade capitalista em busca de mão de obra ao menor custo possível. As classes subalternas foram dessa maneira pouco a pouco cerceadas de usufruir de seus direitos civis, políticos e sociais e na esfera educacional ocuparam lugar de desprestígio no acesso a elementos culturais.

Bourdieu (2007) inicia sua reflexão partindo da afirmação que o sistema escolar – respaldado pela ideologia de “*escola libertadora*” – não se constitui em um elemento de mobilidade social, como somos culturalmente estimulados a pensar. Na verdade, tudo tende a demonstrar que o sistema escolar se constitui em “[...] *um dos fatores mais eficazes de conservação social*”, (BOURDIEU, 2007: 41) na medida em que, de alguma forma, legitima desigualdades sociais. Tais mecanismos de eliminação encontram-se presentes em toda a trajetória escolar e se tornam ainda mais notórios quando se verifica a questão do acesso ao ensino superior, por exemplo. Para o autor, o simples fato de afirmar a existência de desigualdades que permeiam o âmbito escolar não é suficiente, na medida em que se faz necessária a reflexão e descrição de quais são estes mecanismos que atuam como determinantes para o processo de eliminação contínua de camadas desfavorecidas.

A falta de recursos destinados a modalidade é outro elemento trazido pelos professores entrevistados que indicam sinais do que parece apontar para um momento de declínio da modalidade nas escolas do DF associada a própria desvalorização e invisibilização da modalidade, conforme expresso em momento anterior. Salientou-se ainda o fechamento de turmas no 1º semestre de 2019, onde quatro escolas deixaram de ofertar a modalidade, de acordo com o Censo Escolar 2019.

*A EJA está em decadência. Nossos gestores querem acabar com EJA presencial. Quase não há mais escolas que ofertem a modalidade (Professor A).*

*A estrutura piorou muito. Estamos perdendo muito na qualidade e os colégios estão fechando turmas (Professora G.).*

*O curso é premeditadamente desvalorizado, institucional e socialmente. Não há investimento em educação. Menos ainda em EJA (Professor P.).*

*É um reflexo do que estamos vivendo atualmente. A nossa categoria não é valorizada e as escolas estão deixando de ofertar vagas para a população, e isso é bem preocupante (Professora M.).*

*A educação não é valorizada no Brasil. Quando se trata da EJA aparece o descaso, tendo em vista que no DF há uma política de gestão equivocada no ensino de EJA. Querem aplicar princípios de gestão empresarial na educação pública. Por isso estão fechando turmas (Professor V.).*

O cenário configurado mediante relatos dos professores expressa ainda uma conjuntura de “mal-estar” docente que a profissão vem sofrendo em detrimento das constantes mudanças e contradições do cenário educacional, na medida em que

[a] crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: elevados índices de absentismo e abandono, desmotivação pessoal, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante, recursos de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. (NÓVOA, 1995: 95).

Os sentidos atribuídos pelos professores que responderam aos questionários expressam a existência de um estigma<sup>90</sup> da profissão, que não se limita expressamente à atuação na Educação de Jovens e Adultos, mas que se encontra vinculado ao próprio “ofício”. Nas palavras de Arroyo (2013b),

A dificuldade de afirmar nosso ofício como um saber específico, profissional passa pela imagem social tão pobre e tão utilitarista, tão provada e tão adestradora, que nos acompanha e desempenhamos desde a escolinha [...] A imagem pobre que a sociedade tem do magistério, tem como base o próprio papel empobrecido dos professores que desempenhamos, e a própria visão empobrecida de educação primária, elementar, preparatória, que herdamos desde a construção do sistema público de instrução no Império. No profissional médico vemos uma garantia do direito humano à saúde, não vemos um preparador técnico para estarmos em forma e competir em carreiras ou jogos (ARROYO, 2013b :193).

#### **4.3.1.3. DOCÊNCIA EM EJA: ENTRE VOCAÇÃO E ASSISTENCIALISMO**

---

<sup>90</sup> Nesse sentido, nos amparamos na concepção goffmaniana de estigma social, definido enquanto elemento que designa o seu portador em uma postura de desqualificação ou menor valor, ou, nas palavras do autor: “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 2004, P.4). Para a Sociologia, o estigma está diretamente relacionado com a identidade social dos sujeitos e dos grupos sociais. Para Goffman, para compreender o conceito de estigma, antes é necessário entender o conceito de identidade social virtual – caráter imputado ao indivíduo – e identidade social real – atributos aos quais ele prova possuir. Quando existe discrepâncias entre estas identidades de maneira negativa, surgem os estigmas.

Um elemento interessante presente na maioria dos relatos é de que ser professor foi uma questão de escolha, mas atuar na Educação de Jovens e Adultos não.

*Eu venho de uma família gigante... sou o mais novo de onze irmãos. Eu fui o primeiro a sair da graduação na família, dos filhos da minha mãe. Fui criado só por ela, ela ficou viúva quando eu ainda era recém-nascido, e ela estudou até a 4ª série, mas sempre foi muito entusiasmada com essa coisa de educação, sempre me dizia que eu precisava estudar. Era muito presente nas escolas que frequentamos da educação básica. E sempre tive esse apoio dela, não cobrava nada além disso. Cresci aqui em São Sebastião, estudei nas escolas daqui... no ensino médio fiz na escola conhecida como Centrão, que é o Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião. Então lá fui me descobrindo enquanto estudante, por conta da idade também, abre aquele leque de possibilidades, nesse mundo aí tão vasto eu acabei que fui muito influenciado. Acabei muito influenciado também por um professor que eu tive lá, professor Diogo Ribeiro. Professor Diogo Ribeiro, principalmente o modo como ele apresentava as disciplinas voltadas para a literatura, me encantou. Sempre pensava: 'Eu quero fazer parte desse universo também' [...]. Então entrei para a faculdade, por meio do Enem [...]. Consegui bolsa de 50% [...], me formei. [...] A EJA chegou na minha vida como uma oportunidade de trabalho. Quando saí da faculdade, passei um tempo estudando... foi quando entrei na especialização. Aí quando 'tava' findando a especialização, fiz o concurso. Quando fui convocado, já entrei na EJA. Não era bem o que eu pretendia, mas foi muito bom. E estou aqui até hoje... a gente acaba se acostumando (Professor A.)*

Na fala do Professor A., assim como em outros relatos, percebemos um vislumbre quase que aspiracional por tornar-se professor, vinculado a uma figura inspiradora – seja de um professor que teve contato em algum momento da vida ou pelo fato de alguém muito próximo, familiar, por exemplo, exercer a função de magistério.

A fala de uma das professoras denota a ainda presente ideia de docência associada a vocação<sup>91</sup>.

*Ser professor é como um sacerdócio, mais ainda na EJA. A profissão de professor é sacerdócio, a gente não está ali por dinheiro, a gente está ali porque gosta. E aquilo ali vai sendo...a gente vai sentindo falta. Eu tenho 30 anos, mas não tive ainda coragem de parar de dar aula, porque eu acho que ainda posso continuar até o momento que eu não tiver mais estrutura física para dar aula, não 'tiver' mais condições, aí eu paro, mas enquanto eu 'tiver' eu vou tocando o barco. Já estou caminhando para mais de 30 anos... vicia a gente. Como eu falei, comecei porque sempre gostei de dar aula. Saí da faculdade e antes de me formar eu já dava aula particular. Mas me formei e decidi seguir a profissão. Realmente a gente fica chateada porque não é bem remunerada, então a gente pensa até em sair por conta disso. Mas quando a gente chega em um certo período, com 10 anos, eu vi realmente o que eu queria, que era isso mesmo. A gente sabe das dificuldades, todo professor sabe. Quem já está há muito tempo aí na profissão*

---

<sup>91</sup> Retomo aqui a ideia weberiana expressa em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* sobre a ideia de vocação enquanto chamado divino. Para Rêses (2015: 48), “[...] a profissão docente foi historicamente compreendida como uma “vocação”, ou missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que ele nasceu para isso.”

*sabe as dificuldades, e a gente tem esperança de que um dia isso vai melhorar. Porque um país sem educação não é nada. (Professora V.)*

Para Arroyo (2000), esse traço vocacional dificilmente será abandonado. Nessa assertiva, afirma que

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente (ARROYO, 2000 *apud* LERGERT, 2011: 33).

Apesar das conquistas alcançadas nas últimas décadas no campo educacional, que colocam a EJA “*sob a égide do direito*” (SOARES, 2008: 95), é recorrente a ideia de concepção do campo enquanto de caráter compensatório, supletivo, filantrópico, onde basta “boa vontade” para lecionar para este público. Dessa maneira, a ideia de trabalho social/voluntário é um elemento presente na narrativa de alguns dos professores entrevistados, conforme fragmentos transcritos abaixo:

*Eu gosto do que eu faço, mas é um trabalho social também. [...] A EJA [...] é um pouco mais lenta, então [...] a gente também percebe que eles estão cansados ou que não estão legal, aí a gente conversa, então tem esse tempo. Eu gosto do trabalho social que a gente faz. (Professora V.)*

*O meu sentimento é de que na EJA sou mais um voluntário desse processo inteiro do que o encarregado de resolver a coisa. [...] A rotina que eles têm de acordar cedo, a maioria trabalha. [...] Então, ser professor de EJA é poder se doar também para essas pessoas. Essa coisa de trabalho voluntário mesmo, de doar o tempo, de doar os ouvidos para ouvir a estória deles. (Professor A.)*

*Apesar de todos os problemas, a sensação de poder ajudar outras pessoas transmitindo um pouco de conhecimento é incrível. (Professor L.)*

Nesse sentido, Guidelli (1996) afirma que

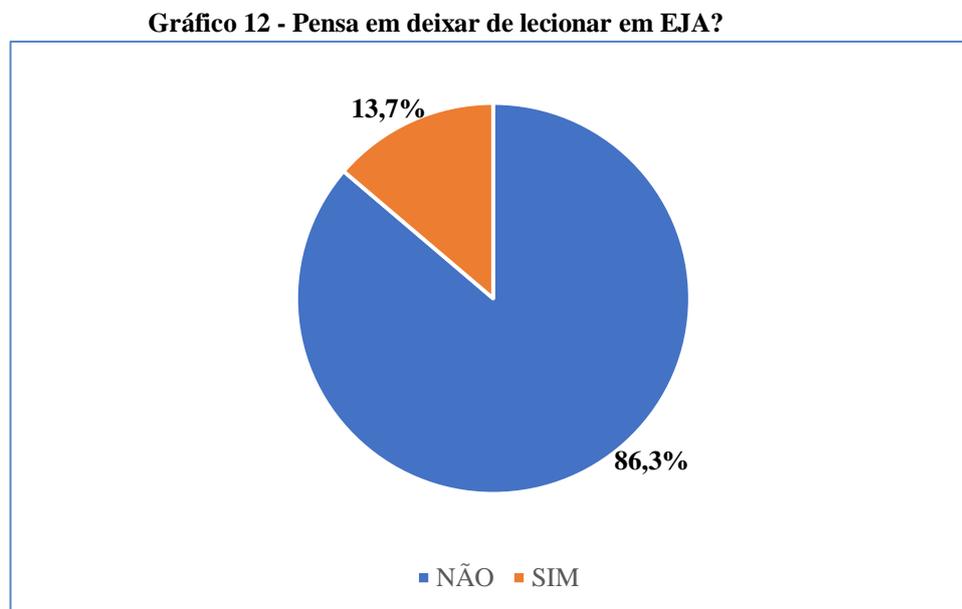
A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. [...] Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, [...] assim como a ideia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada (GUIDELLI, 1996: 126).

A perspectiva assistencialista/voluntarista é um elemento prejudicial a constituição do campo na medida em que contribui para a limitação das condições de oferta a uma

formação adequada aos educadores, segundo Ribeiro (1999). Essa representação da modalidade enquanto ação de caráter voluntário, cuja representação é permeada pelas ideias de favor, missão e/ou doação, mobilizada por uma solidariedade com o intuito de ajudar aos mais pobres – concepção fruto de perspectiva liberal – associada a ideia de caridade, [...] além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina” (FÁVERO, et. al. 1999: 7) tornando cada vez mais distante a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos de uma educação unitária.

#### 4.3.1.4. SER/ESTAR PROFESSOR EM EJA: O QUE OS FAZEM PERMANECER?

Apesar do cenário desafiador ao qual os professores que atuam em EJA encontram-se inseridos – mediante longas jornadas de trabalho e condições de trabalho precárias – a maioria dos professores que responderam aos questionários, 86,3% do total, não possui a intenção de deixar de lecionar na modalidade, conforme expresso no Gráfico 12:



Fonte: Questionário (N = 51), elaborado pela autora.

Os motivos destacados pelos professores sobre a escolha por permanecer lecionando na modalidade referem-se ao reconhecimento dos estudantes em relação ao trabalho desenvolvido, associado ao desenvolvimento de laços de afetividade para com os estudantes, a possibilidade de obtenção de renda extra, uma vez que a maioria dos professores exercem outra atividade além de lecionar na modalidade e, por fim, o fato de que alguns deles estão próximos de se aposentar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da ausência de pesquisas acerca das condições de trabalho na docência em Educação de Jovens e Adultos realizadas no campo da Sociologia, sobretudo da Sociologia do Trabalho, almejamos que o presente trabalho possa contribuir para a ampliação na realização de pesquisas que objetivem refletir sobre o trabalho docente em Educação de Jovens e Adultos tanto em nível local quanto nacional.

Acreditamos que esta pesquisa abre caminhos para que discussões referentes as condições de trabalho e representações da profissão docente na EJA sejam ampliadas no cenário educacional tanto local quanto nacional.

Considerando o fato de que vivemos em universo complexo, temos completa ciência de que existem uma série de respostas que não puderam ser dadas a partir deste estudo, uma vez que a amostra com a qual lidamos não nos permite estabelecer afirmações generalizantes ao contexto nacional e mesmo no contexto regional sobre a realidade da capital de maneira totalizante.

Para a realização desta pesquisa nos amparamos em bibliografia sociológica para refletir sobre a conjuntura de precarização do trabalho que emerge sobretudo a partir dos anos de 1970, com a transição do modelo taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível. Nesse sentido, nos amparamos em autores como Antunes, Castel, Dal Rosso, Enriquez, Harvey, dentre outros e realizamos uma breve retomada aos clássicos (Durkheim, Weber, Marx) para refletir sobre o trabalho enquanto categoria sociológica.

Nos dedicamos ainda a uma breve retomada sobre o processo histórico constitutivo da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro, que traz consigo um cenário permeado por dilemas, contradições e especificidades frente aos desafios impostos à escola contemporânea, sobretudo no que se refere ao cenário de incertezas que permeia a educação como um todo e a Educação de Jovens e Adultos, evidentemente, que tem sido invisibilizada na estrutura administrativa do Ministério da Educação com a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e instituição das secretarias denominadas Secretaria de Alfabetização (Sealf) e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp), por meio do Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019,

cujo decreto não prevê uma diretoria específica dedicada à modalidade e estratégias específicas para a modalidade.

O referencial metodológico é construído com base no desenvolvimento das concepções de realidade e experiência, onde nos utilizamos de autores como Irving Goffman, Berger e Luckmann e François Dubet, que respaldam em alguma medida os procedimentos metodológicos associados a coleta e análise de dados. Os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo foram aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas, onde nos utilizamos de uma abordagem mista – qualitativa e quantitativa – para análise dos dados coletados.

A partir dos discursos analisados, identificamos uma série de elementos que apontam para a constituição de um cenário de sobrecarga de trabalho (jornadas de 60 horas semanais, equivalente a 12 horas diárias para 47% dos docentes que responderam aos questionários), que indica uma conjuntura de intensificação e precarização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos na capital federal. Dentre os principais elementos destacam-se jornadas de trabalho elevadas – ao passo em que a maioria dos professores que participaram deste estudo afirmou desempenhar outra atividade remunerada além da docência na modalidade –, a ausência de materiais didáticos, a presença de meios tecnológicos obsoletos e a sensação de insegurança – que não se limita ao ambiente escolar.

A formação continuada é apresentada enquanto elemento problemático na medida em que, se por um lado os professores apresentam em suas trajetórias uma completa ausência de preparo para que adentrem o ambiente escolar para atuação na modalidade, por outro, há ainda a presente dificuldade de realização dos cursos de formação continuada disponibilizados pela EAPE, seja pela ausência de disponibilização de conteúdo voltado para a modalidade, seja pela falta de tempo associada a dificuldade de inserir mais uma atribuição a seus expedientes e ao fato de que os cursos ministrados pouco contribuem para lidar com situações cotidianas em sala de aula.

Os baixos salários, a desvalorização da categoria associada a ausência de políticas de valorização profissional, a ausência de recursos destinados a modalidade e o pessimismo em relação a conjuntura educacional brasileira são outros elementos presentes nas narrativas dos professores.

Por outro lado, identificamos nos discursos sobre trabalho docente na modalidade as ideias de vocação para a docência, onde se enfatiza a profissão enquanto sacerdócio, que privilegia o gosto pela docência em detrimento de contrapartida financeira e o voluntariado no sentido de doação de tempo e escuta às narrativas trazidas pelos estudantes.

Sobre sentidos e representações da modalidade, verificamos que é compreendida enquanto espaço de acolhimento e troca de experiências, cujo objetivo assinalado pelos professores nas construções de suas narrativas enquanto possibilidade de criar condições para que os estudantes possam lidar com situações cotidianas de maneira autônoma. O papel da educação foi assinalado enquanto instrumento de conscientização para a diversidade e que possui potencial de emancipar seus sujeitos. Em contraponto, a educação para emancipação nesse sentido é vinculada a ideia de profissionalização do sujeito, na medida em que se associa de algum modo aos ideais mercadológicos e pressupõe um cenário de reprodução social (BOURDIEU e PASSERON, 1992), em resposta a demandas do capital com vistas a qualificação para o mercado de trabalho, se distanciando da concepção de educação para a liberdade em Freire (2011).

A dicotomia no que se refere a questão do reconhecimento é outro elemento que atravessa os discursos dos professores. Se por um lado é afirmada a ausência de reconhecimento em esfera social, por outro, há uma ideia de reconhecimento em esfera cotidiana pelos alunos em relação ao trabalho desenvolvido, na medida em que verificamos a presença de uma dimensão simbólica associada a afetividade, presente nas relações constituídas entre professores e alunos, sendo este um dos motivos assinalados sob os quais os incentivam a permanecer no exercício da docência nesta modalidade de ensino.

Por fim, os elementos trazidos por meio desta pesquisa nos permitem ainda refletir, dentre uma série de elementos, sobre o atual modelo de educação que temos cultivado e a educação que pretendemos construir no futuro. Nessa assertiva, pensar reformulações de políticas educacionais e processos educativos para uma educação que se coloque em uma postura “[...] *para além do capital*” (MÉSZÁROS, 2005: 25) pressupõe a necessidade de compromisso para com os indivíduos que dela participam, ao passo em que deve se distanciar desta postura depreciativa em relação ao trabalho docente que tem prevalecido no país ao longo de décadas e de desvalorização e invisibilização da Educação de Jovens e

Adultos enquanto modalidade de ensino, que ainda hoje é tida como educação de segunda classe.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, J. I. *Reestruturação Produtiva e Variabilidade do Trabalho: Uma Abordagem da Ergonomia. Psicologia: Teoria e Pesquisa*. jan. /abr., v. 16, n. 1, p. 49-54. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v16n1/4387.pdf>>. Acesso em 10 set. 2016.

ADORNO, T. W. *Educação Após Auschwitz*. In: *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 119–138.

AGLIARDI, D. A. *Percursos e trajetórias das Políticas e Práticas Educativas de Jovens e Adultos: do direito à educação à diversidade*. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. *A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais*. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. *O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *O continente do labor*. São Paulo: Boitempo, 2011b.

ALVES, G. *Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalho*. Revista da RET: Rede de Estudos do Trabalho, Marília, ano 5, n. 8 p. 1-31, 2011.

ARROYO, M. G. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 15ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

BATISTA, A. S. *Condições de trabalho dos Agentes Penitenciários do Distrito Federal e de Goiás*. In: DAL ROSSO, S.; FORTES, J. A. S. (Orgs). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 2008.

BARCELOS, V. *Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Editora Vozes, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo. ed. 70, 2011.

BARREYRO, G. B. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010, Editora UFPR.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, ed. 2. 2002.

BEHRENS, M. A. *Formação continuada de professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEISIEGEL, C.R. *Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos*. Jan/Fev/Mar/Abr 1997 N° 4. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04\\_04\\_CELSO\\_DE\\_RUI\\_BEISIEGEL.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_04_CELSO_DE_RUI_BEISIEGEL.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Ática, 1982.

BERGER, P. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis, Vozes, 1986.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília, DF: 1988. Acesso em: 20 dez. 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03)>.

BRASIL. LEI 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.ht)>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. PARECER CNE/CEB N° 11, DE 10 DE MAIO DE 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília, DF, jun. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. LEI 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.ht)>. Acesso em: 28 nov. 2018

BRASIL. LEI 11. 494 DE 20 DE JUNHO DE 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. DECRETO 19. 513 DE 25 DE AGOSTO DE 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. PARECER CNE/CEB N° 11, DE 10 DE MAIO DE 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília, DF, jun. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 1983.

\_\_\_\_\_. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. [Trad. Lucy Magalhães]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: Escritos de Educação.

\_\_\_\_\_. *A miséria do mundo*. 7ª edição – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *O senso prático*. RJ: Vozes, 2009.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad.: Nilson Moulin. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

CARDOSO, A. C. M. *Organização e intensificação do tempo de trabalho*. In: Revista Sociedade e Estado. V. 28, n. 2, Maio/Agosto. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v28n2/v28n2a09.pdf>>

CARVALHO, O. F. *Tensões e desafios da educação profissional brasileira na perspectiva dos trabalhadores*. In: FERREIRA, M. C. & DAL ROSSO, S. (orgs). A regulação social do trabalho. Brasília: Paralelo 15, 2003.

CARVALHO, M. P. *A educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências das políticas e do FUNDEB*. Trabalho apresentado na 35ª Reunião da ANPED, 2012. Acesso em: 10 nov. 2019. Disponível em: <[http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1734\\_int.pdf](http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1734_int.pdf)>.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 12ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2015.

CATANNI, A. D; HOLZMANN, L. (Org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), 2015. Acesso em: 20 de nov. 2018. Disponível em: < <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Resumo-PDAD-Distrito-Federal.pdf>>.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), 2018. Acesso em: 20 de nov. 2018. Disponível em: < [http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD\\_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/PDAD_DF-Grupo-de-Renda-compactado.pdf)>.

CURY, C. R. J. *Direito a Educação: direito à igualdade, direito à diferença*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAL ROSSO, S. *A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu*. São Paulo, LTr, 1996.

\_\_\_\_\_. *Tempo de trabalho*. In: CATTANI, A. D. (Org.). Trabalho e tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Intensificação do trabalho – teoria e método*. In: DAL ROSSO, S.; FORTES, J A. A. S. (Orgs). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 2008.

DAL ROSSO, S.; BUENO, F.M.; AZEVEDO, A. A. et. al. *Crise e Trabalho no Distrito Federal*. In: DAL ROSSO, S. et al. *Trabalho na Capital*. Brasília, Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

DAL ROSSO, S.; *Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde*. Trabalho, Educação e Saúde. v. 4, n. 1, p. 65-92, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n1/05.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. 3ª ed. Vozes, Petrópolis, 1995.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Penso Editora, 2006. p. 432.

DI PIERRO, M. C. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes*. Em aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1866/1837>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Acesso em: 10 fev. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>>.

DI PIERRO, M. C. HADDAD, S. *Perfil do Atendimento em Alfabetização de Jovens e Adultos no Estado de São Paulo*. Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia., Brasília, v.74, n. 178, p.495-528, set./dez. 1993.

DIEHL, A. A. *Pesquisa em Ciências Sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DISTRITO FEDERAL, *Currículo em Movimento da Educação Básica Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2018.

DUARTE, N. *A individualidade para si*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DURKHEIM, E. *A divisão do trabalho*. In: RODRIGUES, J. A (org.) Durkheim: Sociologia. Grandes Cientistas Sociais, São Paulo, Ática, 2002.

DURKHEIM, É. *Educação como Processo Socializador: Função Homogeneizadora e Função Diferenciadora*. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Ed.). *Educação e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

ELIAS, N. *A solidão dos moribundos, seguido de. Envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ENGUITA, M. F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FÁVERO, O. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, J. S.; SALES, S. R. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FÁVERO, O; RIVERO, José (orgs.). *Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa, ed. 2. Porto Alegre: Bookman, 2004.  
FRANCO, M. L. P. B. Que é análise de conteúdo. In: Franco (org.) *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. C. M., CARNEIRO, M. E. F. *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos: contradições e possibilidades*. *Revista Brasileira de educação profissional e psicológica*, Rio Grande do Norte, Brasil v.1, n. 10. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3469/1474> >. Acesso em: 29 nov. 2019.

FRIEDMANN, G.; NAVILLE, P. *Tratado de Sociologia do Trabalho*. (volume I). trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix, Ed. Universidade de São Paulo, 1973.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. Anuário brasileiro de segurança pública. Edição XIII. São Paulo, 2019. < [http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf) >.

FUHRMANN, N. *Luta por Reconhecimento: reflexões sobre a Teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais*. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<79-96>, jan./jun. 2013. Acesso em: 21 abr. 2019. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a06.pdf> >.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2ª ed. São Paulo, Scipione, 2004.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAULLEJAC, V. *L'histoire em héritage*. Paris: Desclée de Brouwer, 1999.

GAULEJAC, V. *As origens da vergonha*. São Paulo, Via Lettera Editora e Livraria, 2006.

GATTI, B. A. *Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica*. *Cadernos de Pesquisa*. Volume 42, nº.145. São Paulo Jan./Abr. 2012.

GIRARD-NUNES, C. Dossiê: *Globalização e Trabalho: perspectivas de gênero*. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

GOFFMAN, E. Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise. RJ: Vozes, 2012. (Introdução e Cap. 8 - A ancoragem da atividade)

GONÇALVES, R.C. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: LAFFIN, M. H. L. F. (org.) *Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar e social*. Florianópolis: Apoio, 2014.

GRACINDO, R. V. Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas*. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFG/Autêntica, 2011. p.137-192.

GRUPO DE TRABALHO PRÓ-ALFABETIZAÇÃO DO DF/FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO DF. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GUIDELLI, R. C. *A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos : desacertos, tentativas, acertos....* São Carlos, 1996. 37 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos.

HADDAD, S. Estado e Educação de Adultos (1964-1985). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HADDAD, S. *Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. In: MEC-INEPSEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS), Brasília, p.86-108, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>> . Acesso em: 18 fev. 2019.

HADDAD, S. *A Educação de pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB*. Acesso em: 10 jan. 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

HADDAD, S. *Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Mimeo, 2006.

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2014. p. 233-255.

HENRIQUEZ, E. *Da horda ao Estado: Psicanálise do vínculo social*. Tradução: Teresa Cristina Carreiro e Jacyara Nasciutti. Editora Zahar, 1990.

HYPOLITO, Á. M. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 4, 1991, p. 5-21.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003. (Parte II)

KOCH, L. L. Formação Docente para Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, M. H. L. F. (org.) *Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar e social*. Florianópolis: Apoio, 2014.

LEITE, S.F. *O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite\\_SandraFernandes\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_SandraFernandes_D.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2019.

LESSA, S. *Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social*. São Paulo: Boitempo, 2002

LÉVY, A. *Ciências Clínicas e Organizações Sociais Sentido e Crise do Sentido*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LISNIEWSKI, S. A. Legitimidade jurídico-democrática do direito à educação. In: Maria Zélia Borba Rocha & Nara Maria Pimentel. (Org.). ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Marcos Contemporâneos. ed. 1. Brasília: Editora UnB, 2016, p. 58-96.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete Conferência de Jomtien. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 20 de fev. 2020.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. G. F. *A arte de trabalhar*. Lamparina: Revista de Ensino do Teatro , v. 1, p. 57-70, 2014.

NUNES, C. G. F.; SILVA, P. H. I. *A sociologia clínica no Brasil*. Revista Brasileira de Sociologia, v. 6, p. 181, 2018.

OLIVEIRA, D. A. et.al. *Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores*. Trabalho & Educação. Belo Horizonte: 11, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola 1983. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PAIVA, A. R. Apresentação. In: MATTOS, P. *A Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 11-14.

REIS, R. H. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

RÊSES, E. S.; VIEIRA, M. C.; REIS, R. H. *Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação*. Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 529-550, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4002/3671>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RÊSES, E. S.; CASTRO, M. D. R.; BARBOSA, S. C. Contribuição do Materialismo Histórico e Dialético para o estudo da EJA. In: RODRIGUES, M. E. C.; MACHADO, M. M. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: produção de conhecimento em Rede*, 2018, p. 79-102.

RÊSES, E. S. *De Vocação para Profissão: Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil*. Paralelo 15, 2015.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. *Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola*. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Acesso em: 02 nov. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>>.

SARTORI, A. Legislação, Políticas Públicas e concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, M. H. F. L. (org.) *Educação de Jovens e Adultos e educação na diversidade*. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1987.

SOBRAL, J. B. L. *Dialogando vozes e sentidos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34875/1/2018\\_JulietaBorgesLemesSobral.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34875/1/2018_JulietaBorgesLemesSobral.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2019.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Editora Polis, ed. 3. 1982.

UNESCO. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: Unesco, 2008.

VIEIRA, M. C. *Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia – MG (anos 80 e 90)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

VIEIRA, M. C. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-6VZL86/1/2000000111.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

VIEIRA, M. C.; REIS, R. H. *Uma análise das concepções que permeiam a formação de profissionais do Pronatec*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 28, n. 67, 190-213, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4023/3338>>. Acesso em 12 fev. 2020.

ZITKOSKI, J. J. *Paulo Freire e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. vol.1. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2015.

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Organização e introdução de H.H Gerth e C. W. Mills. 3. ed. Zahar Editores, 1974.

WEBER, M. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## ANEXO I



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 27/2019 - EAPE

Brasília, 07 de março de 2019.

PARA: CRE Plano Piloto

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora FERNANDA SANTOS LIMA, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "EM BUSCA DO SENTIDO: UM TRABALHO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS" tem como objetivo compreender as condições de trabalho às quais estes docentes encontram-se inseridos para pensar perspectiva(s) de sentido do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública de ensino do Distrito Federal que atuam no 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do DF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

Simão de Miranda  
Diretor(a) - Diretor  
SED/EAPE/DEP  
DCEP Nº 24 - JUS/19

**Simão de Miranda**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
Diretor

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE  
SCAS 907, Conjunto - A, CEP: 70.390-070  
Telefone: 3901-2378





**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 172019- EAPE

Brasília, 07 de março de 2019.

PARA: CRE Guarã

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora FERNANDA SANTOS LIMA, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília – UnB e a discente RAFAELLA RODRIGUES VALDEVINO, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “EM BUSCA DO SENTIDO: UM TRABALHO DOCENTE E SUAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ” tem como objetivo compreender as condições de trabalho às quais estes docentes encontram-se inseridos para pensar perspectiva(s) de sentido do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública de ensino do Distrito Federal que atuam no 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do DF.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

Simão de Miranda  
Mat. Nº 542-3-00000  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
DO DISTRITO FEDERAL  
**Simão de Miranda**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
Diretor

## ANEXO II



Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Sociais (ICS)  
Departamento de Sociologia (SOL)  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL/UnB)

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PERFIL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Prezado (a) Professor (a),**

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado sobre **percepção docente acerca das condições de trabalho na Educação de Jovens e Adultos**, que está sendo desenvolvida no Departamento de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília.

É garantido o sigilo da identidade do respondente bem como das informações fornecidas, as quais serão muito valiosas para a realização dessa pesquisa.

Desde já, agradeço pela participação!

1. **Sexo:**  
 F  M
2. **Faixa etária**  
 20 e 24 anos  
 25 a 29 anos  
 30 a 34 anos  
 35 a 40 anos  
 Mais de 40 anos
3. **Cor**  
 Branco  
 Pardo  
 Preto  
 Outro \_\_\_\_\_
4. **Estado Civil**  
 Solteiro  
 Casado  
 Divorciado  
 Viúvo  
 Outro
5. **Tem filhos?**  
 Sim – Quantos?  
 Não
6. **Nível de instrução**  
 Superior incompleto  
 Superior completo  
 Especialização incompleto  
 Especialização completo  
 Mestrado incompleto  
 Mestrado  
 Doutorado incompleto  
 Doutorado completo
7. **Curso Graduação** \_\_\_\_\_
8. **Instituição** \_\_\_\_\_
9. **Ano de conclusão do curso superior** \_\_\_\_\_
10. **Faixa de renda (Bruta)\***  
 De 1 a 2 salários mínimos  
 De 2 a 4 salários mínimos  
 De 4 a 6 salários mínimos  
 Mais de 6 salários mínimos
11. **Desempenha outra atividade formal remunerada além da docência em EJA?**  
 Sim – Qual? \_\_\_\_\_  
 Não



- 
12. Considera a EJA como principal atividade formal remunerada?  
 Sim  
 Não
13. Carga horária semanal da jornada de trabalho em EJA  
 20 horas  
 30 horas  
 40 horas  
 60 horas  
 Outro \_\_\_\_\_
14. Carga horária semanal da jornada de trabalho total  
 20 horas  
 30 horas  
 40 horas  
 60 horas  
 Outro \_\_\_\_\_
15. Utiliza horário destinado ao descanso para desenvolvimento de atividades pedagógicas\* relacionadas a EJA? (correção de provas, planejamento de aula, etc.)  
 Sim  
 Não
16. Considera suficiente o tempo destinado ao descanso/lazer?  
 Sim. Motivo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
 Não. Motivo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
17. Há quanto tempo é professor(a)?  
 Menos de 1 ano  
 De 1 a 2 anos  
 De 2 a 4 anos  
 De 4 a 6 anos  
 Mais de 6 anos
18. Há quanto tempo atua em EJA?  
 Menos de 1 ano  
 De 1 a 2 anos  
 De 2 a 4 anos  
 De 4 a 6 anos  
 Mais de 6 anos
19. Em EJA, ministra a disciplina na qual possui formação?  
 Sim  
 Não
20. Ministra mais de uma disciplina em EJA?  
 Sim – Qual(is)? \_\_\_\_\_  
 Não
21. Como definiria o nível de satisfação com o trabalho desenvolvido por você na EJA?  
 Muito Satisfeito  
 Satisfeito  
 Indiferente  
 Pouco Satisfeito  
 Insatisfeito  
Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Universidade de Brasília

Instituto de Ciências Sociais (ICS)

Departamento de Sociologia (SOL)

Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL/UnB)

---

**22. Como definiria o nível de reconhecimento social por ser professor da EJA?**

- Alto
- Mediano
- Indiferente
- Baixo
- Nenhum

Por quê?

---

---

---

---

---

**23. Pensa em deixar de lecionar em EJA?**

- Sim
- Não

Por quê?

---

---

---

---

---

## **ANEXO III**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

#### **1 – ESCOLHA E PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE – EJA**

1. O que motivou a escolha da profissão docente, com atuação na modalidade EJA?
2. Já participou ou participa de cursos de formação ou treinamentos em EJA específicos? Se não, por qual motivo?

#### **2 – SOBRE OS ESTUDANTES E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA – EJA**

4. Como descreve sua relação com os estudantes?
5. O que considera problemático na interação em sala de aula?
6. Já vivenciou alguma situação de conflito extremo/ ou mesmo de violência em sala de aula? Se sim, poderia narrar o episódio e a forma como lidou com ele?
7. Qual a sua percepção em relação aos interesses de aprendizagem dos estudantes da EJA?
8. Qual a sua percepção em relação aos interesses profissionais dos estudantes da EJA?
9. Quais as suas expectativas em relação a eles?

#### **3 – SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE EM EJA**

10. Para você, qual o sentido da docência em EJA?
11. Você acredita que a EJA tem potencial emancipatório? Se sim, qual/como? Se não, por quê?
12. Você se sente reconhecido(a)/realizado(a) pelo exercício de sua profissão nessa modalidade de ensino?
13. O que o (a) motiva a permanecer no exercício da profissão nesta modalidade de ensino?
14. O que considera mais desafiador no exercício da profissão em EJA?

15. Como definiria o que é ser professor de EJA?

**2. – CONDIÇÕES DE TRABALHO EM EJA**

15. Descreva as condições de trabalho em EJA no dia a dia.

16. Você avalia que as condições de trabalho em EJA hoje são mais demandantes ou menos demandantes do que quando iniciou sua carreira? O que mudou e como mudou? Para melhor ou para pior?

## ANEXO IV



Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Sociais (ICS)  
Departamento de Sociologia (SOL)  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGSOL/UnB)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro para os devidos fins que concordo em participar, como voluntário (a), do estudo “*Em busca de sentido: um estudo sobre Trabalho Docente e suas perspectivas na Educação de Jovens e Adultos*”, desenvolvido pela estudante do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (PPGSOL/UNB) Fernanda Santos Lima – sob orientação do Prof. Dr. Sadi Dal Rosso –, que pode ser contatada pelo e-mail [fslima26@gmail.com](mailto:fslima26@gmail.com) e/ou pelos telefones (61) 99306-6748/(61) 3339-7544.

Tenho total ciência de que o estudo tem em vista a aplicação de questionários e entrevistas com professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal, com o intuito de compreender as percepções dos docentes com relação ao trabalho desenvolvido nesta modalidade.

Sendo assim, minha participação consistirá no preenchimento voluntário de um questionário com o intuito de fornecimento de informações para que se possa traçar o perfil docente em EJA e, poderá consistir na realização de uma entrevista cujo áudio será gravado e transcrito, que poderá ser acessado por mim em qualquer momento – tanto áudio quanto transcrições – quando solicitado ao pesquisador.

Nesse sentido, entendo que esse estudo possui finalidade única e exclusiva de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o completo anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade.

Além disso, tenho total ciência de que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

---

Assinatura

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ |2019.