

NO PRELO

COLEÇÃO
EJA
LENDO MUNDO
LENDO PALAVRAS

Heli Sabino de Oliveira
Organizador

3



EJA

MUNDO DO
TRABALHO

Direito à Dignidade



Heli Sabino de Oliveira
Breno Mendes
Organizadores

Caderno Pedagógico 3

EJA, MUNDO DO TRABALHO: Direito à Dignidade

FaE/UFMG
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
Belo Horizonte, 2020

Organização

Heli Sabino de Oliveira
Breno Mendes

Assessoria Pedagógica

Maria José Batista Pinto Flores

Projeto Gráfico

Adelson França Júnior
Terezinha Araújo
Bruno Milagres Paschoa

Tratamento de imagem da capa

Adelson França Júnior
*Foto original cedida por Pixabay

Revisão Textual

Carolina Bicalho

Revisão Técnica

Adelson França Júnior
Sâmella Andrade

Autoria

Ana Rita Santos
Breno Mendes
Catherine Hermont
Chrisley Soares Felix
Douglas Tomácio
Fabiana R. O. Souza
Heli Sabino de Oliveira
Josiane Freitas da Silva
Júlia Teresa Vieira Leite
Laiz Cristina da Silva
Laura Moreira Sabino
Manoel Marcus Pereira
Ramuth Marinho
Regiane Sabino de Oliveira Leles
Roberta Rodrigues Ramos
Sâmella Silva de Andrade
Vanilda Pereira
Wallesson Gomes da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Secretária: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Secretário Municipal Adjunto: Marcos Evangelista Alves

Subsecretária de Planejamento, Gestão e Finanças: Natália Araujo

Universidade Federal de Minas Gerais

Reitora: Sandra Goulart de Almeida

Vice-reitor: Alessandro Fernandes Moreira

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-reitora: Cláudia Andréa Mayorga Borges

Pró-reitora adjunta: Janice Henriques da Silva Amaral

Faculdade de Educação

Diretora: Daisy Cunha

Vice-diretor: Wagner Awarek

Núcleo de Educação de Jovens e Adultos:

pesquisa e formação

Coordenadora: Analise de Jesus da Silva

Vice-diretor: Heli Sabino de Oliveira

Equipe de Bolsistas Extensionistas

Ariel Boaz Costa e Silva

Laiz Cristina Silva

Laura Augusta Oliveira Palhares

Marcial de Carvalho Júnior

Matheus Resende Teixeira

Sâmella Silva de Andrade

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BELO HORIZONTE:
princípios e concepções . 9**

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

COLEÇÃO EJA LENDO MUNDO, LENDO PALAVRAS . 15

Heli Sabino de Oliveira

APRESENTAÇÃO . 23

Heli Sabino de Oliveira

Breno Mendes

**1 “DIREITOS TRABALHISTAS” E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
um debate necessário . 33**

Breno Mendes

Vanilda Pereira

Sâmella Silva de Andrade

1.1 Causo Pedagógico: EJA e os Direitos das Empregadas Domésticas . 34

1.2 Teorização: EJA, Mundo do Trabalho e Direitos Trabalhistas . 35

1.3 Relato de Experiência: INSS traz estudantes para a escola? . 40

1.4 Sequência Didática: O que diz a Lei? . 42

Laiz Cristina da Silva

Referências . 46

**2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: aspectos educativos e alienantes
do trabalho em uma sociedade de classes . 47**

Heli Sabino de Oliveira

Breno Mendes

Catherine Hermont

Vanilda Pereira

Manoel Marcus Pereira

Sâmella Silva de Andrade

- 2.1 Causo Pedagógico: Causo do Fubá . 50**
- 2.2 Teorização: Saber, Mundo do Trabalho e Diálogo Intercultural . 51**
 - 2.2.1 A Educação de Jovens e Adultos e o trabalho como princípio educativo . 53**
 - 2.2.2 A educação informal e a educação institucionalizada na EJA . 54**
 - 2.2.3 Quais seriam, então, as competências que o trabalhador deveria ter no mundo contemporâneo? . 57**
- 2.3 Relato de Experiência: Escola x Gerar Renda . 58**
- 2.4 Sequência Didática: Museu de Artes e Ofícios . 60**
 - Ana Rita Santos*
 - Laiz Cristina da Silva*
 - Sâmella S. de Andrade*

Referências . 65

3 MUNDO DO TRABALHO E TECNOLOGIAS SOCIAIS . 67

Breno Mendes
Heli Sabino de Oliveira
Julia Teresa Vieira Leite
Ramuth Pereira Marinho
Chrisley Soares Felix
Fabiana R. O. Souza

- 3.1 Causo Pedagógico 1: As Tecnologias Digitais e a atualização do processo de segregação social . 70**
 - 3.1.1 Causo Pedagógico 2: A uberização e a precarização do trabalho . 72**
- 3.2 Teorização: Tecnologias Digitais, crise do Capitalismo e os sujeitos da EJA . 74**
 - 3.2.1 O Trabalho e técnica: as Tecnologias Sociais como forma de Desenvolvimento Social . 75**
 - 3.2.2 Capitalismo, Mundo do Trabalho e Tecnologia . 79**
 - 3.2.3 A uberização das relações de trabalho na economia do compartilhamento e os sujeitos da EJA . 86**
 - 3.2.4 EJA, Mundo do Trabalho e as Tecnologias: a escola como espaço de possibilidades e transformação . 91**
- 3.3 Relato de Experiência: EJA e as tecnologias . 94**

3.4 Sequência Didática: trabalho e uberização . 98

Sílvia Mendes Santiago

Adilson dos Reis Nobre

Referências . 107

4 AS MULHERES DA EJA NO MUNDO DO TRABALHO . 109

Roberta Rodrigues Ramos

Josiane Freitas da Silva

Júlia Teresa Vieira Leite

Laura Moreira Sabino

Sâmella Silva de Andrade

4.1 Causo Pedagógico: Mulheres que tornam possível a inserção das camadas populares no Mundo do Trabalho . 113

4.2 Teorização: O trabalho não remunerado e sua importância no Mundo do Trabalho . 116

4.2.1 O trabalho doméstico remunerado e não remunerado: eis a questão! . 125

4.2.2 Racismo e divisão racial de trabalho . 129

4.3 Relato de Experiência 1: EJA no shopping center . 138

4.3.1 Relato 2: Mulheres da EJA . 143

4.4 Sequência Didática: EJA, Mulher e Trabalho . 146

Laiz Cristina da Silva

Sâmella Silva de Andrade

Referências . 156

5 TRABALHO E LAZER . 159

Walesson Gomes da Silva

Douglas Tomácio

Regiane Sabino de Oliveira Leles

5.1 Causo Pedagógico: O imaginário da escola . 162

5.2 Teorização: Trabalho e Lazer na construção do conhecimento . 164

5.2.1 O Caráter polissêmico e multifacetado do Lazer . 166

5.3 Relato de Experiência: O papel da escola na experimentação do lazer . 171

5.4 Sequência Didática: A importância do Lazer . 172

Laiz Cristina da Silva

Sâmella Silva de Andrade

Referências . 184

ELABORAÇÃO DO CADERNO . 186

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BELO HORIZONTE: princípios e concepções

Construir uma Política para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para um município traz um enorme desafio às práticas pedagógicas escolares existentes até hoje.

Em primeiro lugar, porque os sujeitos dessa política – jovens, adultos e idosos - já experimentaram situações que os colocaram vulneráveis ao que já está formalmente organizado ou proposto para o Ensino Fundamental destinado às crianças e aos adolescentes. Isso significa dizer que o desejo por reinventar aquilo já posto e formalmente dado como única alternativa deve ser assumido como uma necessidade, uma obrigação e uma realidade urgente a ser enfrentada, se essa política deseja, realmente, atender esses sujeitos.

Em segundo lugar, porque as propostas de atendimento dos sujeitos da EJA precisam se fundamentar em uma educação com qualidade social, com foco na construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa e comprometida com a vida e o bem-estar de todas/os. Isso implica investir na superação das barreiras físicas (visíveis) e simbólicas (invisíveis) que limitam o ingresso e a permanência dos sujeitos que foram excluídos da/na escola em uma modalidade educativa que requer um atendimento específico e diferenciado.

Eis o que diz a esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no Capítulo II, Seção V, Artigo 37:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

& 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

& 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Observe-se que estamos, então, discutindo a construção de **uma política que se revela e se apoia em direitos**, além de necessidades e intenções.

Entretanto, existe uma história nacional na construção de propostas, projetos e programas para o atendimento da EJA no Brasil que não pode ser ignorada. A maioria das iniciativas das políticas de atendimento dessa modalidade educativa acaba se transformando em ações de governos, em vez de uma política de Estado. Tais ações se misturam, via de regra, com justificativas relacionadas a posicionamentos ideológicos, com especificidades próprias de momentos, ou com interesses alheios aos do atendimento à população e ao público foco da educação e dos processos de escolarização.

Outro ponto a ser considerado é que, quando se debruça sobre quem seriam os sujeitos da EJA, verifica-se que a **diversidade de necessidades e demandas** também se apresenta como novas dificuldades à construção da política mais ampla. Algumas/uns adultas/os ou jovens conseguiram seguir o caminho da escola formal por tempos qualificados e algum impedimento pontual os retiraram do rumo; outras/os nunca tiveram a oportunidade de frequentarem a escola por uma história de vida complexa e inexorável; outras/os trazem questões da própria realidade social do país que lhes negou direitos socioculturais importantes para o delineamento do projeto de vida pessoal, e assim vamos construindo uma rede de aspectos e de necessidades educacionais que, necessariamente, deveria fazer parte da construção de uma proposta pedagógica educacional para esse sujeito. Percebe-se que algumas/uns apenas demandam a finalização de seu processo de escolarização, com a certificação formal exigida para o ingresso em algum emprego. Outras/os, ainda, não conseguem se engajar e estar inseridas/os, de forma plena, na sociedade porque não adquiriram os mecanismos dos processos de leitura e escrita, e isso lhes dificulta a aquisição de autonomias simples, como a capacidade de orientação, por exemplo, por placas de sinalização, nos ambientes sociais. Outras/os, por sua vez, precisam de uma formação sociocultural para o entendimento do contexto em que vivem, entendendo as regras e os jogos da vida na cidade, no trabalho, na família e no mundo. E, neste contexto, os desafios de que falei no primeiro parágrafo se concretizam e colorem a necessidade de investimentos criativos, inovadores e realmente diferentes do que o já dado e apresentado pelos sistemas de ensino. E mais, não se pode pensar em um único modelo de proposta pedagógica. Precisamos de propostas, de possibilidades capazes de atender e dialogar com esse público diverso, porque são pessoas que já sabem do que precisam. Já delinearam projetos de vida e foram frustradas nessa caminhada. Já entendem que o jogo social exige delas algo que não têm e que, por isso, estão buscando na escola. Existe uma urgência nessa oferta.

Mas, qual desenho de organização de escola? Aquele que (os) as expulsou um dia? Aquela escola que um dia fez parte dos sonhos de criança,

mas que não tiveram condições de viver na infância? Aquela escola que pode lhes oferecer objetos de conhecimento capazes de (os) as habilitar a frequentar os ambientes sem precisar dos outros? Que escola desejam? Que conhecimento escolar desejam? Que professora/or desejam?

Como gestora, tenho vivido uma questão importante que precisa ser exposta porque são empecilhos à construção de uma política educacional de verdade. Refiro-me ao fato de **os sujeitos da EJA serem, não raro, confundidos com um público que necessita apenas de atendimento de natureza assistencial, assim como o público da Educação Infantil na faixa de 0 a 3 anos**. Muitas vezes essas duas faixas etárias são consideradas à margem da importante tarefa de escolarizar ou de participarem de processos intencionais de desenvolvimento educacional. A percepção equivocada das pessoas localiza esses dois públicos como apêndices da Educação e são situados como públicos da assistência social. No caso das crianças pequenas, muitas políticas pensam apenas que elas precisam estar em instituições para que suas mães possam trabalhar e, no caso das/os adultas/os, consideram que essas pessoas vão à escola apenas para realizarem processos de socialização. É provável que esses dois públicos necessitem também de apoio de outras políticas e até mesmo é possível que, no público da EJA, encontremos muitas mães das crianças pequenas das creches, mas são duas políticas de naturezas diversas, embora muito importantes.

Nós estamos em busca de uma ação capaz de situar a escola com uma missão, uma intencionalidade e uma obrigação social, vinculada ao **processo de desenvolvimento dos sujeitos, em todos os âmbitos, e de atendimento em seus direitos de aprendizagem**. Construir uma política de educação para qualquer etapa e modalidade exige pensar em objetos de conhecimento ou conteúdos essenciais a serem trabalhados, em habilidades e competências fundamentais para a inserção sociocultural dos sujeitos em foco.

Sabedora da relevância da EJA na cidade de Belo Horizonte, iniciei minha gestão criando a Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, decidi, depois de ouvir professoras/es e gestoras/es, investir na criação da linha de Educação de Jovens e Adultos, na sétima edição do LASEB (Especialização Lato Sensu em Educação Básica).

Foi nessa linha de desafios concretos que apresentei uma proposta de parceria a algumas/uns pesquisadoras/es da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para entabularmos uma discussão fundamentada sobre princípios e práticas capazes de orientar a construção de uma verdadeira Política de Educação de Jovens Adultos para Belo Horizonte, que atendes-se ao seu público naquilo que ele precisa, necessita e pede insistentemen-

te. Gostaríamos de criar uma política que focalizasse os diferentes públicos e os atendesse realmente. Complexo trabalho, mas bastante instigante.

O projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Materiais Didáticos para Educação de Jovens e Adultos” evidencia o caráter intencional e planejado que caracteriza qualquer educação formal a que me referi no início desta apresentação. Além disso, a **EJA é tratada em seus aspectos pedagógicos, educativos, e não assistenciais**. A professora e o professor não são, nesse processo, vistos como transmissores de informação e conhecimento, nem alguém cuja função se restringe apenas à socialização. Tomando a concepção da pedagogia de projeto como referência, o material se apoia em temáticas que dialogam com a formação da vida adulta, buscando, por meio de situações desafiadoras, instigar a curiosidade e a resolução de problemas. Além disso, a relação com o saber não é pensada dissociada da vida e do contexto em que o conhecimento foi produzido. Trata-se, pois, de uma proposta pedagógica que visa criar um ambiente em que a aprendizagem tenha significado e sentido para as/os estudantes da EJA.

Tenho dito, como professora de Didática, que temos de nos inspirar nos princípios de Comenius, o qual sustenta que a educação escolar tem que ensinar tudo e a todos. Isso ocorrerá, no entanto, por meio de uma pedagogia ativa e diferenciada, que tenha as/os estudantes da EJA como protagonistas na relação com o saber e com os processos de aprendizagem.

Isso tudo precisa ser, no entanto, articulado a uma política educacional da EJA em nossa cidade que tenha como foco um atendimento com possibilidades de universalidade, daí a importância de construção de eixos e normas para a definição das políticas. Assim, temos que nos debruçar sobre algumas indagações: quem será a/o educadora/or/professora/or, onde, quando, com quais condições e com quais recursos?

Fomos todos, entretanto, atropelados pela pandemia em plena execução e possibilidades de realização deste trabalho, mas produtos foram possíveis de serem finalizados para, a partir de então, ajustarem-se à contínua reflexão sobre os princípios dessa tão almejada concretização da Política para a Educação de Jovens e Adultos para a cidade de Belo Horizonte.

Agradeço, aqui, o empenho deste tão qualificado grupo, que se debruçou na elaboração e escrita desta coleção: professoras/es experientes que estão ou já estiveram diante de turmas da EJA em sala de aula, coordenadas/os por acadêmicos que também viveram a mesma experiência. Foi uma honra tê-las/os conosco neste desafio. Sabemos que é só um começo, mas um bom começo pode significar uma jornada de sucesso.

É este o nosso desejo: o sucesso do processo de escolarização das/os nossas/os jovens e adultas/os que procuram a escola como um espaço capaz de lhes favorecer algo de bom na vida.

Boas leituras!

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte

COLEÇÃO EJA LENDO MUNDO, LENDO PALAVRAS

Caras professoras, caros professores,

É com grande alegria e muita satisfação que lhes apresento a coleção EJA “Lendo Mundo, Lendo Palavras”, escrita por 30 professoras/es da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), sete estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais e sete professoras/es universitários das universidades federais de Minas Gerais e de Goiás e da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Tudo começou quando, em meados de 2018, um grupo de professoras/es da EJA, na RME/BH, integrou-se ao projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Inspirado em uma perspectiva segundo a qual a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o projeto em questão buscava, por um lado, revitalizar a EJA, valorizando saberes e práticas docentes que colocam em relevo os sujeitos e suas demandas de aprendizagem e, por outro lado, procurava instigar o estudo, a pesquisa e, principalmente, a inovação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivo central a elaboração de Cadernos Pedagógicos pelas/os e para as/os profissionais docentes que atuam nessa modalidade educativa.

Em certo sentido, podemos dizer que se tratava, antes de tudo, de um projeto contra-hegemônico no campo educacional brasileiro. Isso porque assistimos, na última década, a uma crescente afirmação de políticas que estimulam o consumo de apostilas e cadernos produzidos por grupos alheios ao cotidiano escolar e editoras que investem vultosos recursos em materiais didáticos (CASSIANO, 2005), uma vez que o mercado de produção de livros didáticos conta com o maior consumidor do planeta, como descreve Schlesener (2007).

O projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para EJA” caminhava, todavia, em sentido oposto, por três razões, a saber: em primeiro lugar, porque tomava as/os professoras/es que atuam na EJA como protagonistas de suas formações e de suas práticas, os saberes e experiências docentes constituíram a matéria-prima dos Cadernos Pedagógicos às/aos professoras/es e não a grupos de “especialistas” que, via de regra, encontram-se distantes do “chão da escola”, do fazer pedagógico e de seus desafios cotidianos, como ocorre,

não raro, na Educação de Jovens e Adultos, segundo Alves (2019); em terceiro lugar, porque se tratava de um trabalho artesanal, envolvendo poucos recursos e, por conseguinte, sem um projeto de editoração atraente ou de apelo comercial capaz de suscitar o desejo de leitura apenas pelos aspectos gráficos do material.

A despeito disso, o projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)” contou com a participação ativa e com a riqueza de experiências trazidas pelas/os estudantes de licenciaturas e por professoras/es da Educação Básica e do Ensino Superior.

Cumprido destacar que não se trata de produção de materiais didáticos, com textos e atividades que possam ser transportados mecanicamente para a sala de aula. Trata-se de um kit com oito Cadernos Pedagógicos que aposta, antes de tudo, na criatividade da professora e do professor, em sua autonomia docente e em sua capacidade de tomar decisões que melhor atendam às demandas de aprendizagem das/os estudantes em sala de aula. Os Cadernos, além de uma abordagem teórico-conceitual, destacam as possibilidades educativas de cada tema, bem como apresentam sugestões de livros, sites e vídeos que permitem aprofundar o debate.

Os Cadernos Pedagógicos desta coleção possuem pelo menos duas idiosincrasias:

- 1) cada Caderno está dividido em três ou seis capítulos, subdividindo-se, cada qual, em quatro seções;
- 2) cada seção possui uma particularidade, pois é escrita por meio de quatro tipos de narrativas distintas: a) um “Causo Pedagógico”, ou seja, uma crônica que abre o capítulo, por meio de uma situação-problema; b) uma “Escrita Acadêmica”, que busca sistematizar e aprofundar os principais conceitos e categorias desenvolvidos no capítulo; c) um “Relato de Experiência”, escrito por um/a educador/a ou por jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciaturas da UFMG que participaram do projeto “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA)”; e d) uma “Sequência Didática”, com sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

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

O “Causo Pedagógico” apresenta-se como um detonador da discussão de cada capítulo. Sua função é provocar o pensamento, por meio de uma situação que gere desconforto no leitor. Para tanto, a narrativa do “Causo Pedagógico” apoia-se em uma situação vivida no contexto escolar, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. O cotidiano da EJA é, assim, tomado como fonte geradora de temas a serem trabalhados pedagogicamente. De certa forma, podemos dizer que o princípio educativo que organizou a elaboração dos “causos” está ligado ao pressuposto pedagógico que sustenta que “o que não é problemático não é pensado”. Para Rubem Alves, uma das razões do fracasso nos estabelecimentos educacionais decorre do fato de os professores insistirem em ensinar sobre questões que nunca incomodaram as/os estudantes.

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

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

As “Escritas Acadêmicas”, que sucedem os “Causos Pedagógicos”, buscam, notadamente, produzir no leitor admiração. Como se sabe, tal sentimento é, do ponto de vista filosófico, fonte inicial de questionamento e tomada de consciência da incompletude e ignorância do ser. “No comportamento admirativo o homem (*sic*) toma consciência de sua própria ignorância, tal consciência leva-o a interrogar o que ignora, até atingir a supressão da ignorância, isto é, o conhecimento” (BORNHEIM, 2009, p.10). As “Escritas Acadêmicas” notabilizam-se, assim, pela densidade textual, pela capacidade de complexificação do objeto de estudo, bem como pela capacidade de produzir estranhamento sobre aquilo que é visto como familiar e de gerar um sentimento de familiarização com aquilo que é considerado estranho. Com efeito, esta seção possui como principal função tanto sistematizar conceitos e categorias, aprofundando questões suscitadas pelo

“Causo Pedagógico” apresentado na seção anterior, quanto tornar visível o invisível, destruindo, portanto, a ilusão de transparência do mundo social.

Já os “Relatos de Experiências” constituem narrativas pessoais, descritas por professoras/es de EJA e jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciatura da UFMG que participaram do projeto. Não se trata, no entanto, de um mero relatório descritivo, cujo intuito único seja sistematizar o que acontece, o que se passa e o que se toca no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte. O intuito do relato não é, também, transmitir informações e dados referentes a essa modalidade educativa. O relato visa, acima de tudo, destacar o que foi experimentado pelos que participaram das atividades pedagógicas de EJA. Trata-se, pois, de um relato de experiência, na perspectiva assinalada por Larrosa (2002). Tal exercício, porém, não é uma tarefa fácil, porque implica em se despir de informação; e de opinião e superar a falta de tempo e o excesso de trabalho, elementos próprios da modernidade.

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

Talvez, seja o excesso de opinião, segundo aspecto que rouba das pessoas a oportunidade de experimentar algo, um dos grandes desafios que professoras/es e extensionistas teriam que buscar superar para participar de atividades nas turmas da EJA. Em nosso dia a dia, vemos, mas não notamos; ouvimos, mas não escutamos. Desenvolver as capacidades sensíveis de notar e escutar é fundamental para vivenciar uma experiência genuína na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre

tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados (LARROSA, 2002, p. 22).

O terceiro aspecto, a falta de tempo, é outra marca distintiva dos sujeitos modernos. Professoras/es e estudantes de licenciaturas têm uma rotina sobrecarregada de atividades, com agendas e compromissos inadiáveis. Como fazer, nessas condições, das vivências na EJA algo significativo, carregado de sentido e de valor? Desde o início do projeto, professoras/es e extensionistas tinham em mente que este era outro desafio que teriam que enfrentar para dar conta de experimentar as atividades a serem relatadas.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23).

Ademais, professoras/es e extensionistas teriam que lidar com o excesso de trabalho. Tanto um quanto o outro são marcados pela intensificação e autointensificação de atividades intelectuais e por outras atividades que requerem desprendimento de energias físicas e emocionais.

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação (LARROSA, 2002, p. 24).

Um dos desafios do projeto era, assim, lidar com aspectos que destroem a experiência (excesso de informação, opinião, escassez de tempo e excesso de trabalho). Em seu lugar, o projeto pretendia fazer erigir um sujeito de experiência que se interrogasse, que fosse capaz de construir empatias com os estudantes da EJA, compreendidos como sujeitos históricos, de saberes e de memória.

O sujeito da experiência (...) é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (LARROSA, 2002, p. 25).

Por fim, os Cadernos Pedagógicos encerram cada capítulo com sugestões de sequências didáticas. Aqui, teoria e prática são vistas como dimensões indissociadas, parte constitutiva da ação/reflexão/ação. Como sustenta Paulo Freire, a teoria sem a prática é verbalismo e a prática sem a teoria é ativismo (FREIRE, 1995).

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

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

b) A/O educadora/or não é visto como facilitador do processo pedagógico, cuja principal tarefa é transferência de conhecimentos. Acredita-se, subjacente à concepção de transferência de conteúdo, celebrada pelos modismos pedagógicos, na noção de que conhecimento é uma coisa ou abstração, com vida própria, sem conexão com o indivíduo e a sociedade. Todavia, o conhecimento não é, nessa perspectiva, uma entidade autônoma e neutra, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade. Por isso, em vez de ser

definido como facilitadora/or, a/o professora/or, nessa perspectiva, é tratada/o como uma/um desafiadora/or pedagógico.

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

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

Cumpra sublinhar que os quatro tipos textuais que compõem a estrutura destes Cadernos procuram indagar sobre a vida, sobre os sujeitos, suas histórias, suas culturas e suas experiências. De certa forma, representam uma educação que provoca os sujeitos. Nas palavras de Cortella (2014, p.17), “se a Educação não for provocativa, não se constrói. Não se inventa. Só se repete”.

Uma advertência: antes de iniciar a leitura, a/o leitora/or deve ter em mente dois pontos, o primeiro tem a ver com o escopo desta coleção, que não possui a pretensão de esgotar nenhum assunto nela abordado. O objetivo central dos Cadernos Pedagógicos é introduzir as/os profissionais docentes em uma discussão temática e curricular que lhes possibilitem estranhar propostas prontas, que desconsiderem experiências, saberes e cultura das/os educandas/os da EJA. O segundo ponto diz respeito à possibilidade de reinvenção do fazer pedagógico, por meio de uma atuação pautada pelos princípios de uma educação emancipatória, contribuindo, assim, para uma nova forma de pensar e agir na Educação de Jovens e Adultos.

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

Boa leitura!

Heli Sabino de Oliveira

Referências

ALVES, Marcos Evangelista. **Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre a Coleção EJA Moderna. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORNHEIM, Gerd. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. Porto Alegre: Editora Globo, 2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI**: história das principais editoras e suas práticas comerciais. Em *Questão*. Porto Alegre, v.11, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

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

SCHLESENER, Anita Helena; PANSARDI, Marcos Vinicius. **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Curitiba: UTP, 2007.

Caras professoras, caros professores,

Certamente, já notaram, em sua trajetória profissional, pontos de tensão entre a organização do trabalho pedagógico na EJA e as diferentes formas de inserção de seus sujeitos no mundo do trabalho. Basta observar o número reduzido de estudantes no primeiro horário; as ausências de educandas/os em decorrência de realizações de horas extras a que estão forçados a se submeter quando vinculados ao trabalho formal; o cansaço e o sono que insistem em dominar corpos que tiveram que se despertar bastante cedo para realizar, não raro, trabalho bastante extenuante durante o dia. Isso ocorre porque o mundo do trabalho é um elemento constitutivo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, não é possível pensar a organização do trabalho pedagógico escolar da EJA dissociado da questão do trabalho e de suas implicações na vida dos sujeitos que estudam nessa modalidade educativa.

Assim, cabe-nos indagar: o projeto pedagógico de EJA de sua escola considera as experiências de trabalho dos estudantes? Como o trabalho é representado pelo coletivo escolar? Como a escola tem lidado com as transformações pelas quais tem passado o mundo do trabalho nos últimos anos? Como se constitui o mundo do trabalho e em que difere do conceito de mercado de trabalho? Afinal de contas, o que a Educação de Jovens e Adultos tem a ver com essas questões?

Este Caderno Pedagógico procura responder a essas e outras questões.

De saída, podemos dizer que um dos “Causos Pedagógicos” do Caderno 1, “EJA, Espaço e Cultura: direito à cidade”, ilustra bem o que pretendemos aqui abordar. Refiro-me à crônica “Estudantes de EJA Ministram Aula em Museu”. Trata-se de um “Causo Pedagógico” que relata os desafios vividos por Mohamed, um professor que lecionava, em 2011, em um espaço alternativo na Rodoviária de Belo Horizonte. A turma era composta basicamente por dois grupos: um que comercializava no trânsito água e balas e, outro que trabalhava na empresa terceirizada (MGS), encarregada de prestar serviços gerais à Rodoviária. Enquanto a primeira estava alijada dos direitos trabalhistas e previdenciários, a segunda já contava com os benefícios da legislação que regula o trabalho no Brasil. No entanto, ambos os grupos possuíam baixa remuneração e exerciam atividades socialmente pouco valorizadas. Outro ponto em comum era o fato de, a despeito de encerrar o dia com os corpos extenuados, os dois grupos tinham que estudar antes do merecido repouso.

Conquanto o intuito fosse apresentar uma situação problema para se abor-

dar a importância de se visitar museus em turmas de EJA, o referido Caso teve que tratar do contexto em que a turma estava inserida, tomando como referência a dimensão do trabalho e suas implicações com o fazer pedagógico do professor Mohamed. Observe que o mundo do trabalho das/os educandas/os de EJA trouxe à tona um novo desafio para a docência: planejar atividades significativas que fossem programadas para se encerrar no mesmo dia. Uma das estratégias educativas do professor foi transformar a cidade de Belo Horizonte em uma grande sala de aula. Assim, ele passou a visitar teatro, cinema e museus, enfim, locais distantes da realidade cultural dos estudantes.

Conforme abordado no Caderno 1 (Espaço e Cultura: direito à Cidade), uma parte significativa das camadas populares não se apropria da cidade como espaço de lazer e cultura. Seus deslocamentos diários nos espaços urbanos se limitam ao trajeto do ônibus e de seu deslocamento para o trabalho. Por isso, como relatado no “Causo Pedagógico”, muitas vezes os trabalhadores-estudantes não conseguem perceber a presença de um museu em um espaço bastante conhecido pelos belo-horizontinos.

Tal “Causo Pedagógico” suscita três pontos importantes para os nossos propósitos:

- a) dada a centralidade do trabalho no cotidiano dos sujeitos da EJA, pode-se dizer que se trata de trabalhadores-estudantes e não apenas de estudantes que trabalham;
- b) a inserção subalternizada no mundo do trabalho é um elemento constitutivo das especificidades dos trabalhadores-estudantes da EJA e;
- c) *mundo do trabalho* é uma categoria analítica mais abrangente que mercado de trabalho e, por isso mesmo, precisa ser colocada em primeiro plano nos projetos pedagógicos da EJA.

Sendo assim, vejamos agora como podemos desdobrar os pontos destacados acima. Em relação ao primeiro ponto, Santos e Oliveira (2019) sugerem que os docentes desloquem, em primeiro lugar, seu olhar em relação aos sujeitos da EJA. Em vez de estudantes trabalhadores, os alunos precisam ser pensados como trabalhadores-estudantes. Não se trata apenas de um jogo de palavras, mas de uma questão de enfoque. Isso porque, voltamos a destacar, esse deslocamento de olhar da/o educadora/or permite que se considere a dimensão do trabalho como algo central na modalidade educativa de Educação de Jovens e Adultos. Isso implica, ainda, considerar saberes, práticas e experiências dos sujeitos da EJA como matéria-prima do processo educativo. Em outras palavras, enquanto

a categoria estudante trabalhador implica em apenas flexibilizar entradas e saídas na escola, negociar prazos para realizações de provas e entregas de trabalhos escolares, as abordagens que incidem sobre o trabalhador-estudante permitem que se percebam a centralidade do trabalho na vida dos estudantes bem como seu caráter ontológico na constituição da experiência desses sujeitos. Observe que, em um primeiro momento, o professor Mohamed procurava solucionar apenas a dimensão educativa suscitada pela categoria estudante trabalhador. Seu objetivo era construir uma proposta educativa que se encerrasse no mesmo encontro, já que a presença na aula seguinte não era algo com que poderia contar. No entanto, em razão de seu caráter educativo e socializador, o mundo do trabalho e suas questões não puderam ficar de fora das aulas do professor Mohamed, especialmente nas atividades realizadas com os trabalhadores-estudantes no Museu de Artes e Ofícios.

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

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

Os estudos entre Trabalho e Educação permitem, assim, colocar em evidência não apenas os processos educativos que envolvem o mundo do trabalho, mas também as profundas transformações ocorridas nas últimas décadas nas relações de trabalho. O diálogo entre Trabalho e Educação possibilita, portanto, o aprofundamento de estudos sobre a inserção subalternizada dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no mundo do trabalho e suas implicações para o processo educativo.

O segundo ponto destacado acima, a saber, a inserção subalternizada dos trabalhadores-estudantes da EJA no mundo do trabalho, trata, na verdade,

de um desdobramento da compreensão suscitada pela categoria trabalhadores-estudantes, isto é, mesmo que possuam carteiras assinadas, tendo os direitos trabalhistas e previdenciários resguardados, as funções exercidas pelos trabalhadores-estudantes possuem, do ponto de vista simbólico e financeiro, uma baixa valorização. Quanto a isso, note-se que os trabalhadores-estudantes da turma do professor Mohamed se tornavam invisíveis socialmente, quando usavam o uniforme de trabalho nos espaços da Rodoviária. Além disso, o salário que recebiam era insuficiente para atender suas demandas, algo que os conduzia a realizar trabalhos informais (“bicos”) nos finais de semanas e feriados.

O terceiro ponto destacado acima, a compreensão de que a categoria “mundo do trabalho” é bem mais abrangente que a categoria mercado de trabalho, também pode ser observado no “Causo Pedagógico” descrito anteriormente. Como se sabe, o mercado de trabalho diz respeito à flutuação entre a maior e menor oferta de emprego na sociedade. O mercado de trabalho revela, com efeito, o caráter mercantil da força de trabalho no capitalismo. Por sua vez, o mundo do trabalho está ligado aos processos de transformações do trabalho e suas implicações na vida dos trabalhadores, bem como seu caráter seletivo e excludente em uma sociedade de classes. O mundo do trabalho indaga sobre o peso das relações de trabalho na constituição da identidade dos seres humanos. Um dos pontos importantes nos estudos sobre mundo do trabalho consiste na observação das sutilezas presentes nas mercadorias e sua estreita relação com a exploração do trabalho. Willis (1994, p. 173), por exemplo, sugere que se investigue seu rastro até o “chão da fábrica”, para que sejam reveladas as contradições e explorações da força de trabalho.

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

Além do mais, existem outras formas de se desnudarem as relações de exploração no mundo do trabalho sem adentrar no “chão da fábrica”. Estudos com foco em preços de produtos agrícolas brasileiros no mercado internacional revelam o descompasso entre os lucros das grandes empresas ligadas ao agronegócio e os parcos rendimentos dos trabalhadores rurais.

Uma xícara de café na Europa (algo que gira em torno de 10 euros) possui, por exemplo, um valor superior a uma diária (algo em torno de R\$ 30,00) paga à/ao trabalhadora/or incumbido para a coleta do café. Quanto mais próximo à plantação de café, menos se ganha com seu plantio. Eis apenas uma das conclusões do estudo em questão sobre o mundo do trabalho.

A compreensão da dinâmica do trabalho em espaços rurais revela, em parte, razões pelas quais trabalhadores agrícolas migraram para os centros urbanos nas décadas de 1960 e 1970, conforme analisado no Caderno 1, no capítulo referente às migrações na EJA. No “Causo Pedagógico” descrito anteriormente, vimos que as/os estudantes conheciam, mais que qualquer uma/um, os diferentes usos e funções dos instrumentos de trabalho expostos no museu. O estudo sobre o mundo do trabalho precisa considerar as diferentes experiências dos sujeitos com o trabalho, destacando seus processos de sociabilização, seus saberes e suas experiências.

Quanto a isso, cumpre destacar que um estudo sobre o mundo do trabalho precisa considerar a redução dos postos de trabalho como um grande problema que acomete os trabalhadores no início do século XXI, especialmente os trabalhadores-estudantes da EJA. Em virtude da ampla concorrência na economia internacional, há pesados investimentos em tecnologias, que, não raro, reduzem postos de trabalho. Roberto Schwarz, na apresentação da obra “O Colapso da Modernização”, de Robert Kurz (1994), sintetiza, assim, nossa época histórica:

A concorrência no mercado mundial torna obrigatório o novo padrão de produtividade, configurado pela combinação de ciências, tecnologias avançadas e grandes investimentos. Tanto o mercado como o padrão, na sua forma atual, são resultados tardios e consistentes da evolução do sistema capitalista, que chegado a esse patamar, alcançou seu limite, criando condições completamente novas. Pela primeira vez, o aumento de produtividade está significando dispensa de trabalhadores também em números absolutos, ou seja, o capital começa a perder a faculdade de explorar trabalho. (...) Depois de lutar contra a exploração capitalista, os trabalhadores deverão se debater contra a falta dela, que não pode ser melhor (SCHWARZ, 1994, p.11).

O prognóstico sombrio destacado por Schwarz incide sobre as pessoas que possuem menor escolaridade, ou seja, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Uma forma de mitigar os efeitos dos desaparecimentos dos antigos postos de trabalho se dá por meios de inserção de formas precarizadas de trabalho, marcados pela ausência dos direitos trabalhistas e previdenciários. Os serviços prestados por aplicativos (Ifood, Uber, dentre

outros) expressam as novas formas de precarização do trabalho. A nova forma de inclusão do capitalismo é, de acordo com o autor, problemática, pois não somente amplia o fosso entre pobres e ricos, mas também engendra novas formas de moralidade, nas quais os indivíduos não fazem grandes distinções entre o lícito e o ilícito. O que se enfatiza é, sobretudo, a inserção na sociedade de consumo e o acesso aos bens materiais que geram uma cultura de ostentação.

Tendo isso em mente, podemos inserir uma instigante questão: como se encontram hoje os debates na Rede Municipal de Educação sobre a relação EJA e mundo do trabalho? Antes de responder a essa indagação, é necessário que se retomem alguns resultados preliminares de uma pesquisa realizada, na Rede Municipal de Belo Horizonte, por Silva e Oliveira, em 2013. A pesquisa de campo procurou investigar o lugar ocupado pelo trabalho nos projetos políticos-pedagógicos de escolas que ofertavam, na ocasião, Educação de Jovens e Adultos. Para aprofundar a problemática, os autores se valeram de entrevistas semiestruturadas e de observação participante. A primeira constatação dos autores foi o descompasso entre o modelo de trabalho representado pela escola e o trabalho concreto vivido pela/o educanda/o. As propostas educativas insistiam, na ocasião, em representar a/o trabalhador como sendo apenas a/o trabalhadora/or formalizado e assalariada/o. Eis o que diz um dos professores que participou da pesquisa:

Nossa organização busca garantir o direito do trabalhador. E os jovens querem ter esses mesmos direitos e, pelo menos, a grande maioria deles não tem. A gente tem alguns que têm esse direito porque são trabalhadores. Mas isso é uma minoria. A maioria desses jovens não trabalha mesmo (SILVA & OLIVEIRA, 2013, p.151).

Observe-se que o educador denunciava o hiato entre a proposta da escola e a realidade da/o educanda/o. O professor concluía, assim, que o mundo do trabalho é, no processo educativo, abstraído da realidade das/os educandas/os. Nessas abordagens, as/os educandas/os aparecem, não raro, como sujeitos desinteressados do processo educativo. Eis o que diz o professor Paulo Sérgio.

E aí eu acho que a EJA perde muito o sentido para esses jovens. Porque quando a gente faz as discussões em sala, o tempo inteiro a gente está puxando pra essa questão do trabalho, da vida, da vivência da pessoa. Agora se eles não têm essa vivência, então é aonde eles não se adaptam. Uma educação que trabalha uma ou outra dimensão que eles ainda não desenvolveram. Eu acho que acaba gerando assim esse descompasso (SILVA & OLIVEIRA, 2013, p. 151).

Os autores Silva e Oliveira concluíram, em sua pesquisa, que, em muitas instituições de EJA, só é reconhecido como trabalhadora/or aquela/e educanda/o que consegue comprovar vínculo por meio de carteira assinada, contracheque ou contrato de trabalho ou prestação de serviços. Porém, essa compreensão trata-se de um atestado da falta de conhecimento sobre essas/es jovens e adultas/os. Pior do que isso, o descompasso entre o mundo do trabalho vivido pelas/os educandas/os de EJA e o mundo do trabalho idealizado pelas/os educadoras/es gerava uma tensão entre o trabalho pedagógico e a realidade das/os educandas/os. Afinal de contas, o trabalho formal, aquele que é idealizado pelas/os educandas/os, não absorve a maioria das/os jovens e adultas/os das camadas populares. Certamente, as/os educandas/os que não possuíam direitos trabalhistas não tinham permissão para entrar após o início das aulas, nem justificativa para se ausentar da escola em razão do trabalho.

Além disso, cumpre sublinhar que, no período em que foi realizada a pesquisa de campo na Rede Municipal de Educação, a ideologia do “empreendedorismo” ainda não fazia parte da retórica docente. O pleno emprego era celebrado como conquista da democracia brasileira. A economia ainda não dava sinais de crise. Talvez em razão disso, a inserção no trabalho formal fosse a única forma de o professor reconhecer o estudante da EJA como trabalhador.

Chamou-nos a atenção a falta de propostas educativas sobre a dinâmica do mundo do trabalho. Não há nas escolas pesquisadas uma proposta curricular que aborde questões como globalização, neoliberalismo e inserção no mundo do trabalho. Impera, ainda, o discurso que diz ser a escola a promotora da ascensão social. Talvez, em função disso, os/as educandos/as possuam uma visão ambivalente de suas ocupações no mundo do trabalho, uma imagem contraditória de suas funções: em suas falas ora reconhecem o desprestígio da profissão, ora expressam o sentimento de orgulho pela mesma. Todavia, notamos o quanto os/as educadores/as valorizam o processo de escolarização, a ponto de afirmar que a certificação e a aprendizagem escolar conferem dignidade aos estudantes (SILVA & OLIVEIRA, 153-154).

Diante disso, podemos nos questionar: será que as/os professoras/es da Rede Municipal de Belo Horizonte continuam tendo a mesma compreensão sobre a questão do mundo trabalho depois de quase uma década? Este Caderno Pedagógico procura responder a essas e outras questões. Dividido em quatro capítulos, este material, escrito por e para professores, busca problematizar o mundo do trabalho, articulado à Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, o primeiro capítulo aborda a questão dos

direitos trabalhistas e Educação de Jovens e Adultos. Além de discorrer sobre a questão trabalhista e o trabalho doméstico, o texto destaca ainda as principais mudanças trazidas pela Reforma Trabalhista, bem como as razões pelas quais o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) tem exercido um papel indutor na constituição de turmas de EJA. O segundo capítulo apresenta a relação entre educação e trabalho. O principal objetivo é compreender o caráter educativo do trabalho e sua dimensão ontológica. Assim, a relação entre trabalho e formação humana constitui a base do debate. O “Causo Pedagógico” expõe uma tensão entre o conhecimento escolar e os saberes apreendidos tacitamente no trabalho de agricultura familiar. O terceiro capítulo trata da relação entre tecnologia, trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Um dos pontos de partida refere-se às transformações pelas quais tem passado a tecnologia da informação e das telecomunicações nas últimas décadas. Tais tecnologias têm contribuído para automatização dos sistemas produtivos por meio de combinação entre máquinas e processos digitais. O “Causo Pedagógico” e a “Escrita Acadêmica” buscam lançar luz sobre o processo de uberização das relações de trabalho e seus efeitos nas vidas de pessoas que possuem baixa escolaridade em nossa sociedade. O quarto capítulo examina, de maneira específica, os problemas enfrentados pelas mulheres no mundo do trabalho. Por fim, o quinto capítulo aborda a questão do tempo livre, da articulação entre lazer e mundo do trabalho.

Boa leitura!

Heli Sabino de Oliveira

Breno Mendes

Referências

SCHWARZ, Roberto. **Prefácio**. *In*: KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SANTOS, Geraldo Márcio e OLIVEIRA, Heli Sabino. **Pra não dizer que não falei da escola**: a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e o Mundo do Trabalho. *Revista Trabalho & Educação*. Vol. 28, n. 1, p. 43-58, jan-abril de 2019.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

“Direitos Trabalhistas” e Educação de Jovens e Adultos: um debate necessário

Breno Mendes
Vanilda Pereira
Sâmella Silva de Andrade

1

Capítulo

Cara/o educadora/or,

Em algum momento, em sua turma de EJA, você já abordou a discussão sobre os direitos trabalhistas? Como a questão do trabalho aparece em sala de aula? Como se dá a inserção das/os estudantes no mundo do trabalho? Quantos possuem carteira assinada? Quantos vivem na informalidade? Há jovens em sua turma? Quais são os projetos de vida que possuem? Já estudou sobre as mudanças na legislação trabalhista? Quais impactos que essa nova legislação terá nas turmas de EJA? Há empregadas domésticas em sua turma? Já apresentou para elas os novos direitos dos empregados domésticos?

Este capítulo buscará responder essas e outras questões. Para isso, toma-

rá como ponto de partida a situação problema desencadeada pelo “Causo Pedagógico”, que trata da importância de se estudar em sala de aula a “PEC das domésticas”. Trata-se de uma crônica que descreve a importância de se trabalhar sobre a legislação trabalhista em sala de aula, em um contexto em que os direitos do trabalhador nem sempre são respeitados.

A “Escrita Acadêmica” retoma a situação problema provocada pelo “Causo Pedagógico”: em que medida a livre negociação entre patrões e empregados pode comprometer os interesses dos trabalhadores? Tendo como base a Reforma Trabalhista, que celebra o princípio da prevalência do acordado sobre o legislado, este capítulo examina as profundas mudanças na legislação, bem como historiciza o processo da construção da Consolidação das Leis Trabalhistas no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950.

O “Relato de Experiência” descreve o papel indutor do INSS no processo de escolarização tardia de pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental e se encontram amparados pelo Auxílio Doença, um benefício destinados a trabalhadores incapacitados para desenvolver certas atividades laborais.

A “Sequência Didática” sugere atividades para serem trabalhadas em sala de aula, tomando como referência a legislação trabalhista no Brasil.

1.1 Causo Pedagógico: EJA e os Direitos das Empregadas Domésticas

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

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

Pois é, professora, a vida toda eu trabalhei na roça e quando vim para Belo Horizonte, com meus filhos, fui morar debaixo da lona, até conseguir meu terreninho. Pra construir minha casa, eu trabalhava de sol a sol na casa de gente graúda aqui em BH, todos os dias da semana. Via meus meninos a

cada quinze dias. Minha vida era só servir meu patrão. Nunca passei um Natal com a minha família. Pois a senhora não sabe que eles se assustaram comigo quando outro dia eu cheguei lá e falei para eles: eu quero que vocês me mandem embora, porque eu vou procurar um lugar em que tenha folga, férias e um salário melhor. Eu agora sei dos meus direitos. Estou estudando e aprendi algumas coisas lá na escola.



Figura 1.1 - Representação da Secretária do Lar. - Imagem do Google Imagens

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

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

1.2 Teorização: EJA, Mundo do Trabalho e Direitos Trabalhistas

Se levarmos a sério as palavras ditas por Paulo Freire (1989, p. 9), segundo o qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, podemos considerar que o trabalho é uma importante dimensão constitutiva da experiência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, antes mesmo de discutir qualquer conteúdo, no diálogo entre a/o educadora/or e a/o estudante da EJA, “a pergunta não será em que série você parou de estudar, que ano cursou, mas onde você trabalha” (ARROYO, 2017).

Sendo assim, nosso convite é para que você, professora e professor da EJA, considere o trabalho como algo mais do que um simples tema a ser abordado em suas aulas, mas como legítimo eixo estruturante e princípio educativo, uma verdadeira condição de possibilidade para que todos os conteúdos ganhem um sentido mais concreto para os trabalhadores-estudantes.

Mas o que significa compreender o trabalho como um princípio educativo? Em primeiro lugar, significa entender que, embora a escola tenha um lugar de destaque no processo educativo, a educação envolve também a experiência que acontece na vida cotidiana das/os estudantes. Nesse sentido, é fundamental que os temas escolhidos pela/o professora/or estejam diretamente enraizados na existência dos trabalhadores-estudantes. Ou seja, é fundamental incorporar a riqueza da experiência por eles vivida no mundo do trabalho (SANTOS e OLIVEIRA, 2019). Por isso mesmo, o exercício de escuta das histórias de vida dos alunos, aqui também expresso nos “Causos Pedagógicos”, enriquece o processo de ensino-aprendizagem e permite o conhecimento da realidade que eles vivenciam, diariamente, durante um longo período de tempo. Em outras palavras, o trabalho traz em si um potencial educativo que não deve ser desperdiçado. Assim como em outras modalidades de ensino, a EJA tem “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam (...) mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30).

Entretanto, no mundo contemporâneo, a maneira como o trabalho está organizado se constitui em uma ameaça ao potencial educativo dele. Afinal, o que aprende um trabalhador que é submetido a uma exaustiva jornada de trabalho em troca de um salário precário? Em um primeiro momento, somos tentados a dizer, livremente inspirados em Walter Benjamin, que esses sujeitos correm o sério risco de um “empobrecimento da experiência”. Tudo isso fica mais claro se pensarmos no processo atual de *precarização* do mundo do trabalho. Como destacado pelo sociólogo Ruy Braga (2012), na dinâmica contemporânea do capitalismo, é possível identificarmos dentro do proletariado, tal como definido por Karl Marx, um setor específico, o *preariado*. Em poucas palavras, o precariado diz respeito ao setor mais precarizado da classe trabalhadora, estando inserido em condições degradantes de trabalho. Normalmente, esse grupo encontra as piores posições no mercado de trabalho, isto é, aquelas que oferecem uma menor remuneração, por não exigirem um tipo de qualificação que seja escassa na sociedade. Isso faz com que a condição do precariado transite entre a formalidade e a informalidade, submetendo os trabalhadores a uma elevada

taxa de rotatividade nos empregos. Por se tratar do setor mais explorado do proletariado, o precariado¹ é aquele que mais sofre os efeitos da perda de direitos sociais, de modo amplo, e dos direitos trabalhistas, de maneira mais específica.

Você, professora/or, sabe o que é o precariado? Veja a interpretação realizada acerca desse conceito pelo sociólogo Ruy Braga:

Empregamos o conceito de “precariado” para designar o proletariado precarizado, isto é, aquela fração”, da classe trabalhadora desqualificada ou semiqualficada e submetida a altas taxas de rotatividade do trabalho. Além disso, devemos acrescentar os jovens trabalhadores à procura do primeiro emprego, indivíduos que estão na informalidade e desejam alcançar o emprego formal, além de trabalhadores sub-remunerados (no caso brasileiro, aqueles que recebem até um salário mínimo e meio, aproximadamente, 260,00€) e inseridos em condições degradantes de trabalho. Uma população que, no Brasil, aumentou muito desde a década de 1990. Não nos esqueçamos que, mesmo com o recente avanço da formalização do emprego, as taxas de rotatividade, de flexibilização, de terceirização e o número de acidentes de trabalho no país subiram na última década. Em suma, o precariado é formado pelo setor da classe trabalhadora, pressionado pelo aumento da exploração econômica e pela ameaça da exclusão social (BRAGA, 2014, p. 30).

Tendo isso em vista, sugerimos que, a partir do “Causo Pedagógico” narrado acima, a/o educadora/or realize junto com as/os estudantes uma problematização acerca da *Reforma Trabalhista* implementada por Michel Temer, em 2017, que alterou profundamente a Consolidação das Leis Trabalhistas, a CLT (1943). Sob a justificativa de “flexibilização” e “modernização” das relações de trabalho, houve a maior modificação na história da CLT, desde que ela foi implantada, durante a Era Vargas. Nesse sentido, vale destacar que a base da Reforma Trabalhista está diretamente relacionada com a experiência narrada no caso acima: a negociação direta entre o patrão e o trabalhador. Em termos jurídicos, isso significa a “prevalência do acordado sobre o legislado”, isto é, o resultado daquilo que for combinado entre a empresa e os funcionários passa a ser mais importante do

¹ ‘Para Marx, a precariedade faz parte da lógica de trabalho assalariado no capitalismo: “Portanto, à medida que aumenta o caráter enfadonho do trabalho, decrescem os salários. Mais ainda, na mesma medida em que aumenta a maquinaria e a divisão do trabalho, sobe também a quantidade de trabalho, quer pelos aumentos das horas de trabalho, quer pelo aumento do trabalho exigido num determinado tempo, quer pela aceleração do movimento das máquinas, etc.” (MARX e ENGELS [1848], 2010, p. 46).

que aquilo que está registrado na legislação trabalhista em questões como o parcelamento de férias, duração da jornada de trabalho, intervalo de almoço, banco de horas, adesão ao Programa Seguro-Emprego (PSE). Na prática, aquilo que for decidido entre empregador e empregado tem força de lei e não poderá ser contestado posteriormente na Justiça do Trabalho.



Figura 1.2 - Carteiras de trabalho, e cores da bandeira, representando possíveis modificações da documentação

Um dos principais argumentos colocados pelo governo Temer para a necessidade da Reforma Trabalhista era que a legislação que regula as relações de trabalho precisava ser modernizada, uma vez que remetia a um mundo do trabalho próprio da década de 1940. Entretanto, uma pesquisa mais atenta sobre o texto da Lei mostra que, ao longo do tempo, ela sofreu inúmeras modificações e atualizações. Por isso mesmo, sugerimos que o professor realize junto com os estudantes uma atividade didática de pesquisa: *o que mudou na CLT desde 1943?* Para tanto, é possível consultar o texto oficial, com suas retificações, no site do Planalto, por meio do **QRCode 1.1**. Além disso, é possível pesquisar artigos e comentários técnicos sobre a CLT, como a entrevista à *Folha de São Paulo* dada pelo sociólogo Ruy Braga, em que sustentou que “é uma falácia dizer que a CLT é dos anos 1940. Um estudo muito minucioso feito pela (...) Universidade de São Paulo (USP) demonstrou que dos mais de cem artigos alterados, nenhum deles datava da década de 1940. A CLT foi passando ao longo das décadas por constantes revisões e alterações. O que a Reforma fez foi uma desestruturação daquilo que estava mais ou menos pacificado no direito, com aumento da insegurança jurídica, porque eles alteraram tanto a CLT em itens tão importantes, que isso entra em contradição até com a

QRCode 1.1



Constituição. Isso vai criar uma série de disputas, o que não é bom para o trabalhador nem para o empregador”. (Disponível em: **QRCode 1.2.**) No nosso “Causo Pedagógico”, encontramos o exemplo e um acordo bem-sucedido entre empregadores e empregada, porém, será sempre assim? Se existe uma predominância do acordado sobre o legislado, a quem o trabalhador poderá recorrer quando houver um abuso de poder por parte do patrão? Como ficou claro, a Reforma Trabalhista pode ser compreendida enquanto um desmonte da estrutura de proteção social do trabalhador, que é representada pela CLT. Nesse contexto, existe uma perigosa tendência de enfraquecimento do poder associativo do sindicalismo brasileiro, especialmente entre o precariado. Afinal, se uma das principais funções do sindicato era auxiliar o Estado no cumprimento da CLT, o que eles irão fazer se as negociações individuais prevalecem sobre a legislação? Em virtude disso, sugerimos que a/o educadora/or realize uma reflexão sobre a importância dos sindicatos na defesa dos direitos trabalhistas, analisando-a ao longo da história brasileira no século XX. É necessário destacar que esses direitos, consolidados na legislação implementada por Getúlio Vargas, a CLT, não foram fruto da generosidade varguista, mas, sim, da luta do movimento dos trabalhadores, e, em especial, do sindicalismo dos operários. Como destacado por Lilia Schwarcz e Heloísa Starling (2015), nas primeiras décadas do século XX, a classe operária tornou-se um novo protagonista da vida pública no Brasil. Prova disso é que, entre 1900 e 1920, houve cerca de 400 greves organizadas na luta por melhores condições de trabalho e de vida ou de natureza explicitamente política. Quanto a isso, um marco histórico foi a greve geral de 1917, que, conforme destacam as autoras, mobilizou cerca de 70 mil pessoas. Portanto, não é coincidência que atualmente a destruição da proteção social do trabalhador e dos direitos trabalhistas esteja associada a um enfraquecimento dos sindicatos.

Em suma, a partir do estudo da história dos direitos trabalhistas, é pertinente que a educadora e o educador da EJA convidem as/os estudantes a problematizar sua própria situação, evidenciando que existe o risco de se extinguir a *cidadania salarial*, surgida na década de 1940, configurada pela associação entre a proteção social do trabalho, o acesso a direitos fundamentais e a participação na vida política nacional; como nos mostra Braga (2012).

Enfim, a incorporação da experiência das/os estudantes no mundo do trabalho ao processo educativo da EJA, como demonstram Santos e Oliveira (2019), não deve mitificar a realidade ou torná-la como algo inquestionável. Pelo contrário, a Educação de Jovens e Adultos tem como um de seus sentidos mais relevantes propiciar uma interação dialética entre educação e experiência, de tal maneira que tanto as aulas sejam enriquecidas com

QRCode 1.2



a bagagem da experiência de vida trazida pelas/os estudantes (“os passageiros da noite”, nas palavras de Arroyo), como também a própria existência das/os educandas/os seja enriquecida com a problematização que elas/es realizam na sala de aula.

Como apontado, o objetivo desta seção é convidar as/os educadoras/es e estudantes a realizar uma reflexão crítica sobre os efeitos perversos da Reforma Trabalhista, cujo saldo final pode ser nada mais do que uma aceleração da *precarização do já precarizado*.

1.3 Relato de Experiência: INSS traz estudantes para a escola?

Este relato de experiência resulta de observações e entrevistas realizadas por uma jovem bolsista do projeto de extensão que precedeu à escrita deste material. No final de 2018 e início de 2020, durante o período letivo, a jovem se dirigiu a uma escola de Educação de Jovens e Adultos na Regional Barreiro, Belo Horizonte – MG, para dialogar sobre a questão dos direitos trabalhistas e Educação de Jovens e Adultos. Lá, foi surpreendida por depoimentos sobre o papel indutor do INSS no processo de escolarização tardia.

Conquanto tenha sido pautada concomitantemente com a Reforma Trabalhista, a Reforma do INSS tem sido apresentada pela mídia como uma temática específica, dissociada das mudanças pelas quais vem atravessando o mundo do trabalho no Brasil. No entanto, a pesquisa de campo nos revelou exatamente o contrário. De acordo com os depoimentos dos trabalhadores-estudantes, a aposentadoria por invalidez também está passando por um processo de revisão junto aos seus beneficiários. Sendo assim, quando os favorecidos retornam para fazer uma nova perícia, o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) tem sugerido que eles retomem os seus estudos ou façam algum tipo de curso. Além disso, algumas pessoas também têm recebido uma convocação (carta de reabilitação) para comparecer a uma agência do INSS, a fim de serem direcionadas para a realização de algum curso de formação que permita a sua reinserção no mercado de trabalho.



Figura 1.3 - Documento que os alunos devem levar ao INSS para comprovar que retornaram a estudar

Dentro desta temática, a entrevistadora, Sâmella Andrade, levantou questões sobre o assunto do INSS, já que a professora informou que as/os próprias/os estudantes haviam comentado sobre a temática em aulas anteriores. Assim, foi perguntando a eles qual tem sido a postura do INSS com os aposentados por doença.

Em resposta, duas estudantes relataram que receberam a carta de reabilitação, ambas estavam afastadas do trabalho por um longo período, em virtude de doença. Porém, em nenhum momento houve uma explicação oficial sobre o motivo da convocação. A entrevistadora então questionou os alunos a respeito do que eles pensavam sobre esse assunto. Um dos alunos disse acreditar que se tratava de uma exigência do sistema para que eles continuem a receber o benefício e, ao mesmo tempo, possam se qualificar.

Diante disso, podemos fazer alguns questionamentos: qual o verdadeiro motivo da convocação feita pelo INSS? Quais cursos estão sendo sugeridos? Existe alguma garantia de que a formação recebida será traduzida em recolocação profissional? De acordo com os relatos, as pessoas estão basicamente sendo chamadas para se inscrever em dois tipos de curso: portaria e informática. Mas podemos questionar até que ponto esses cursos garantem de fato um aumento na qualificação profissional, pois os conteúdos trabalhados não são aqueles mais valorizados pelo mercado de trabalho. Além disso, existem limitações físicas que podem impedir a reinserção dessas pessoas nas funções para as quais o INSS está direcionando-as.

Desse modo, podemos dizer que há prós e contras no que diz respeito à postura do INSS. Sem dúvida, é positivo ter jovens, adultos e idosos no-



Figura 1.4 - Capa do filme "Eu, Daniel Blake" (2016),

vamente na sala de aula, buscando agregar uma maior bagagem de conhecimento. Mas, se a expectativa for exclusivamente melhorar as oportunidades de trabalho, ou retornar ao antigo trabalho, aí estamos diante de algo negativo, pois, como dito por uma das professoras, estudar não é garantia de emprego. Ao mesmo tempo, como apontou o estudante João, estudar, de uma certa forma, aumenta as oportunidades.

Diante dessa conversa com os alunos, é perceptível que o sistema tem exigido que eles se adaptem às novas realidades, mas não os oferece nenhum tipo de garantia de novas oportunidades de trabalho.

1.4 Sequência Didática: O que diz a Lei?

Laiz Cristina da Silva

INTRODUÇÃO: Uma das principais características da EJA é o fato de as turmas serem formadas, em sua maioria, por trabalhadores-estudantes. Isso significa que o trabalho intervém diretamente tanto na qualidade de vida quanto nas oportunidades intelectuais que esses discentes acessam. Em outras palavras, se a/o estudante trabalha muito em funções exaustivas para o corpo e para a mente, então, tanto menores serão as chances de ela/e desenvolver um bom aproveitamento de suas experiências de vida e dos conteúdos escolares. Diante desse quadro, esta "Sequência Didática" é composta por reflexões e atividades que, realizadas junto às/aos discentes, objetivam fixar e ampliar os conhecimentos construídos ao longo da aula sobre os trabalhadores-estudantes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- promover uma reflexão crítica sobre o mundo do trabalho, considerando as vertentes da classe, da raça e do gênero;
- reconhecer direitos e deveres da/o trabalhadora/or;

- identificar meios que promovam acesso aos direitos trabalhistas que foram negligenciados;
- compreender as modificações da legislação trabalhista e seu impacto para os diferentes setores sociais.

AULA 1: Transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado.

Materiais necessários: caderno, lápis e lista com os direitos trabalhistas.

Organização da turma: em dupla, grupo ou círculo.

Objetivos da aula:

- identificar os direitos trabalhistas assegurados pela legislação brasileira;
- compreender a importância de direitos trabalhistas para as/os cidadãs/ãos.

Contextualização: O processo de escravização de pessoas negras no Brasil promoveu um intenso fluxo de trabalhadores que, por serem escravizados, não acessavam direitos considerados básicos para a dignidade da vida humana. Infelizmente, com o fim da escravidão, o governo brasileiro não elaborou uma legislação que garantisse uma transição minimamente positiva do trabalho escravo para o trabalho assalariado, compreensão reforçada quando são analisadas as três principais leis firmadas pelo governo no período em questão. Temos, por exemplo, a lei que determinou o fim do tráfico negreiro, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, de 1850; a Lei do Ventre Livre, que afirmou a proibição da escravização de crianças nascidas a partir do ano de 1871; e, por fim, em 1885, a Lei do Sexagenário, que garantia a liberdade de escravizados maiores de 60 anos. A principal conclusão que se pode tirar do conjunto de leis apresentado é que elas “garantiam” apenas a liberdade dessas pessoas, sem, contudo, tratar da inclusão social ou da garantia de trabalho digno que incluísse direitos e deveres do trabalhador.

Desenvolvimento: Separe as/os estudantes em dupla ou grupo, e oriente-as/os a escrever a profissão de cada um em uma folha. Em seguida, eles devem identificar quais direitos trabalhistas eles realmente acessam, ou não, por meio dessa profissão. **QRCode 1.3.** Por fim, promova um debate sobre a importância daqueles direitos a que os trabalhadores-estudantes têm seu acesso negligenciado.

QRCode 1.3



AULA 2: Revolução industrial e pressão por mercados ou criação de sindicatos.

Duração da aula: 45 minutos.

Materiais necessários: caderno, lápis e lista com os direitos trabalhistas.

Organização da turma: em grupos.

Objetivo da aula:

reconhecer a importância de órgãos que se destinam à manutenção e garantia dos direitos trabalhistas.

Contextualização: Durante os séculos XIX e XX, o Brasil passou por um constante processo de industrialização, o que incentivou a migração de trabalhadores do campo para os centros urbanos. Além disso, foi significativa a presença de imigrantes em busca de trabalho, a maioria dessas/es trabalhadoras/es, por virem da Europa, trouxe de lá tanto o conhecimento de operação do maquinário das fábricas quanto a noção de direitos da/o trabalhadora/or.

Começaram a nascer grupos que objetivavam lutar pela garantia e pela permanência de direitos básicos, como higiene e segurança no ambiente de trabalho, regulamentação da jornada e remuneração de serviço, férias remuneradas, entre outros.

Desenvolvimento: A turma deve ser dividida em duas partes, a fim de que, posteriormente, possam entre si estabelecer um debate. A primeira parte deve pesquisar sobre a importância dos sindicatos para a garantia e manutenção dos direitos da/o trabalhadora/or. A outra parte, por sua vez, deve estudar argumentos presentes na Reforma Trabalhista de 2017 que demonstram a não necessidade de sindicatos (como a livre negociação entre patrão e empresário). Apesar de serem estimulados a se prepararem para o debate e tentar, por meio dele, convencer a maior parte da turma, o objetivo é que, junto às/aos estudantes, seja construída a percepção do funcionamento e importância da existência de órgãos que garantam seus direitos, em contraposição à Reforma Trabalhista que, sabidamente, precariza a condição da/o trabalhadora/or. **QRCode 1.4**

QRCode 1.4



AULA 3: A criação e a reforma da CLT: de Getúlio Vargas a Michel Temer.

Materiais necessários: caderno, lápis e página com todos itens da CLT que foi apresentada por Getúlio Vargas; devem ser incluídas as modificações sofridas, de Getúlio à Reforma proposta no governo Temer.

Organização da turma: em dupla ou grupo.

Objetivos da aula:

identificar as modificações sofridas na CLT ao longo dos anos;

refletir sobre a necessidade de uma Reforma Trabalhista;

compreender o impacto que as alterações de leis podem causar nas diferentes classes sociais.

Contextualização: Um dos principais argumentos utilizados pelo governo Temer para justificar a necessidade da Reforma Trabalhista era que a legislação a qual regula as relações de trabalho precisava ser modernizada, uma vez que remetia a um mundo do trabalho próprio da década de 1940. Entretanto, uma pesquisa mais atenta sobre o texto da Lei mostra que, ao longo do tempo, ela sofreu inúmeras modificações e atualizações. Um estudo muito minucioso, feito por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), demonstrou que nenhum, dos mais de cem artigos alterados, datava da década de 1940. Isso significa que na verdade a CLT foi passando, ao longo das décadas, por constantes revisões e alterações e que a Reforma, ao fim, foi uma desestruturação daquilo que estava mais ou menos pacificado no direito, ocasionando aumento da insegurança jurídica (já que alteraram tanto a CLT, e em itens tão importantes, que ela entra em contradição até com a Constituição). A consequência é a geração de uma série de disputas, o que não é bom para o trabalhador nem para o empregador. (**QRCode 1.5**)

Desenvolvimento: Você deve realizar, junto com as/os estudantes, uma atividade didática de pesquisa sobre o que mudou na CLT, desde 1943. Para tanto, é possível consultar o texto oficial com suas retificações no site do Planalto (**QRCode 1.6**). Além disso, é possível pesquisar artigos e comentários técnicos sobre a CLT. Em entrevista à Folha de São Paulo, o sociólogo Ruy Braga sustentou que “é uma falácia dizer que a CLT é dos anos 1940.” As/Os alunas/os devem identificar as modificações sofridas no texto, bom como as datas dessas alterações. Em seguida, elas/es devem debater sobre as alterações sofridas na CLT ao longo das décadas e compará-las com as principais modificações da Reforma Trabalhista **QRCode 1.7**, realizada no governo de 2017.

QRCode 1.5



QRCode 1.6



QRCode 1.7



Referências

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

BRAGA, Ruy. **A Política do Precariado**: do Populismo à Hegemonia Lu- lista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAGA, Ruy. Precariado e sindicalismo no Brasil contemporâneo: um olhar a partir da indústria do *call center*. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 103 | 2014, colocado on-line no dia 26 maio 2014, criado em 30 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se comple- tam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prati- ca Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SANTOS, Geraldo Marcio e OLIVEIRA, Heli Sabino. Pra não dizer que não falei da escola: a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e o Mundo do Trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 43-58, fev. 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Imagens:

Imagem mulher -> negra e secretária do lar -> do Node Oito-> **8 Este- reótipos Racistas que Novelas Brasileiras Precisam Parar de Usar**. Disponível em: < <http://nodeoito.com/estereotipos-racistas-novelas-brasi- leiras/>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

Brasil de Longe, **Trabalho**: dureza, mas nem tanto, por José Horta Man- zano. Mar. 2018. Disponível em: <[https://brasildelonge.com/2018/03/11/ trabalho-dureza-mas-nem-tanto/](https://brasildelonge.com/2018/03/11/trabalho-dureza-mas-nem-tanto/)>. Acesso em: 19 jan. 2020.

Trabalho e Educação: aspectos educativos e alienantes do trabalho em uma sociedade de classes

Heli Sabino de Oliveira
Breno Mendes
Catherine Hermont
Vanilda Pereira
Manoel Marcus Pereira
Sâmella Silva de Andrade

2

Capítulo

Cara/o professora/or,

Antes de iniciarmos este capítulo, sugerimos que aprecie a melodia e reflita sobre a letra da música de Gonzaguinha, “Guerreiro Menino”. Trata-se de uma canção composta no início da década de 1980, período de crise econômica e uma taxa de desemprego galopante. O eu lírico da letra da música inicia com uma assertiva que ataca frontalmente o patriarcado, ao dizer que um homem também chora, deseja colo, palavras amenas, carinho, ternura e abraço. Tais sentimentos ainda são vistos, nas primeiras décadas do século XXI, como sendo uma espécie de “fraqueza masculina” e algo pertencente ao universo feminino. Em contrapartida, o eu lírico busca sustentar que se trata de uma necessidade humana. Os homens são apresentados na letra da música como guerreiros meninos, que precisam

de descanso, remanso e sonhos que os tornem refeitos.

Cabe aqui uma indagação: você, professora e professor, já abordou essas questões nas turmas de EJA? Como os homens da turma reagiram?

Voltando à canção, podemos notar, todavia, que o eu lírico não pretende colocar em xeque, na letra da música, apenas o peso do patriarcado, mas, principalmente, fazer uma denúncia sobre os efeitos provocados pela crise econômica em uma masculinidade construída sob nossa sociedade patriarcal. Veja como os últimos versos são reveladores nesse sentido.

É triste ver este homem
Guerreiro menino
Com a barra de seu tempo
Por sobre seus ombros
Eu vejo que ele berra
Eu vejo que ele sangra
A dor que traz no peito
Pois ama e ama

Qual é, afinal de contas, o peso que homem menino traz por seus ombros? As estrofes seguintes elucidam essa questão.

Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E a vida é trabalho
E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata
Não dá pra ser feliz
Não dá pra ser feliz
Não dá pra ser feliz
Não dá pra ser feliz

Observemos que o trabalho é visto como algo que dignifica o ser humano. Sua ausência é uma desonra. Converse com a turma em que trabalha sobre a letra dessa canção. Provavelmente, a turma concordará com a ideia de que sem trabalho não dá pra ser feliz. Contudo, temos que pensar sobre o aspecto alienante e degradante do trabalho. Isso se faz necessário, sobretudo, em momentos de crise, de transformação profunda do mundo trabalho. Veja o vídeo a seguir (**QRCode 2.1**). Ele também pode ser usado como uma ferramenta didática em sala de aula para abordar a temática.

QRCode 2.1



A origem da palavra trabalho, oriunda do vocábulo latino “*Tripallium*”, pode nos auxiliar no processo de compreensão da ambiguidade do termo em nossa sociedade. *Tripallium* era, na Idade Média, um instrumento de tortura formado por três (tri) paus (*pallium*). Nessa acepção, o trabalho é visto como algo ligado ao sofrimento. Essa concepção de trabalho perdurou no período medieval, quando a Igreja Católica reiterava, por meio da narrativa bíblica, que o trabalho havia sido a penitência dada ao homem após sua Queda no Jardim do Éden: “do suor do seu rosto, comerás o teu pão.” (Gêneses 3:19”).

O trabalho não pode ser visto, no entanto, apenas como sinônimo de sofrimento. Por meio do trabalho, os seres humanos transformam a natureza e a si mesmos.

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

Este capítulo tem por objetivo problematizar, por um lado, a estreita relação entre saberes populares e conhecimento escolar, e, por outro lado, apresentar conceitos usados por estudiosos que buscam desnudar as relações também estreitas entre EJA e mundo do trabalho. O “Causo Pedagógico” que abre o presente capítulo traz uma situação problema: como elevar o nível de escolaridade das/os educandas/os sem erradicar saberes populares adquiridos ao longo da existência dessas/es estudantes? A “Escrita Acadêmica” retoma inicialmente o Causo para situar a Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva intercultural, que busca ampliar a visão de mundo das/os educandas/os, tomando como referências os saberes que já possuem. Na segunda parte, o texto se volta para a imbricada relação entre Educação de Jovens e Adultos e mundo do trabalho, a fim de apresentar conceitos fundamentais para a realização de atividades pedagógicas nessa modalidade educativa. O relato de experiência descreve, em linhas gerais, dois trabalhos realizados em escolas municipais,

ambos buscando articular mundo do trabalho e processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Causo Pedagógico: Causo do Fubá

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

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

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

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

2.2 Teorização: Saber, Mundo do Trabalho e Diálogo Intercultural

O “Causo Pedagógico” nos conta a história do Senhor Sebastião, um camponês que se mudou para a capital mineira e buscou conservar saberes adquiridos no campo. Trata-se de um trabalhador braçal que indaga sobre as relações de poder e de saber na Educação de Jovens e Adultos: “o que fazer com o meu saber?” Eis a principal indagação de um homem em processo de alfabetização que compreendeu que a leitura de mundo precede a leitura da escrita. De alguma forma, Sebastião havia compreendido que há processos de aprendizagem que cometem *epistemicídio*, termo cunhado por Boaventura Sousa Santos para designar a morte de “saberes subalternos”. Trata-se de um procedimento desenvolvido pelos colonizadores, que obrigavam, por meio de violência física e simbólica, indígenas e africanos a aprenderem a cultura europeia. Para tanto, os saberes milenares dos povos originários e de diferentes etnias africanas precisavam ser esquecidos. Trata-se, pois, de um processo de violência simbólica e espoliação cognitiva, que visava desorganizar grupos sociais e desvalorizar identidades e memórias das camadas subalternizadas.

Munir Fasheh (2004), em seu artigo “Como erradicar o analfabetismo sem erradicar o analfabeto”, tratou bem dessa questão, tomando como ponto de partida sua experiência na Palestina. Vejamos como o próprio autor sintetiza a questão:

Ao longo de minha vida, fui definido, junto com o meu povo, em termos negativos, e muito raramente – se é que ocorreu alguma vez – pelo que somos e pelo que temos. Fomos definidos como “não judeu”, mesmo quando formamos a maioria na Palestina. (É como definir na França como “não argelinos”!). E, pelo menos, desde 1949, nós, somados a 80% da população do mundo, fomos definidos como não desenvolvidos ou subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento. Por isso, quando ouço uma pessoa, ou leio uma declaração, afirmando que o analfabeto não é um ser

humano completo e que precisamos salvar essa pessoa, estre-meço por dentro e sinto a necessidade urgente de uma nova visão que venha a tocar na essência do que é real (FASHEH, 2004, p.158-159).

No trecho acima, o autor denuncia o preconceito que paira sobre o “analfabeto”, visto como um ser humano incompleto, que precisa ser escolarizado. Tal crença acaba subjugando povos que historicamente foram protagonistas na construção de suas próprias civilizações e culturas. A preocupação de Fasheh (2004) é, em grande medida, a mesma do Senhor Sebastião, descrito no caso que abriu este capítulo, isto é, uma preocupação em garantir que o aprendiz não perca a cultura que já possui. Isso significa “que o aprendiz possa utilizar o alfabeto, em vez de ser usado por ele. Em outras palavras, minha preocupação é garantir que, no processo de erradicação do analfabetismo, não esmaguemos os analfabetos.” (FASHEH, 2004, p.159).

Depois de apresentar um relato de experiência sobre sua mãe analfabeta, que aprendeu observando, fazendo, refletindo, contando e produzindo, o autor chega à conclusão de que o processo de ensino-aprendizagem deve conciliar o plano da experiência vivida das/os estudantes com a dimensão conceitual: “o problema maior da alfabetização é substituir as experiências de vida por palavras e considerar conceitos mais reais do que a realidade.” (FASHEH, 2004, p. 165).

Ao abordar como o processo de alfabetização poderia ocorrer sem erradicar saberes populares tidos como importantes para a comunidade, o autor destaca a necessidade de se discutirem os valores que a comunidade gostaria de manter. A solução, para ele, não é universal. Enquanto uns podem escolher a leitura e a escrita, outros podem optar por outras formas de se comunicar e expressar. Sendo assim, nossa abordagem propõe que o processo educacional não seja entendido apenas como um processo intelectual, mas como uma dinâmica que está enraizada no solo mais cotidiano da existência humana. Isso significa, inclusive, compreender que a experiência é produtora de conhecimento. Portanto, uma proposta pedagógica na modalidade de EJA precisa respeitar os saberes que os sujeitos produziram ao longo de suas vidas, principalmente no mundo do trabalho.

Como pudemos ver no “Causo do Fubá”, os sujeitos da EJA têm uma sabedoria que adquiriram após anos de trabalho. Por isso, um dos objetivos do processo educacional de EJA é garantir que os sujeitos não vejam seus saberes e conhecimentos prévios sendo desvalorizados e mesmos desconsiderados. Para tanto, é fundamental que estudantes e educadoras/es estejam abertas/os às diversas formas de aprender e conhecer a realida-

de. Somente assim, como diz Paulo Freire, conseguiremos promover uma educação comprometida com a autonomia das/os estudantes.

A seguir, aprofundaremos nosso estudo sobre a relação entre EJA e mundo do trabalho, tomando como referência essa categoria como princípio educativo.

2.2.1 A Educação de Jovens e Adultos e o trabalho como princípio educativo

Como já ficou claro, é por meio do trabalho que o ser humano se relaciona com o mundo e com seus semelhantes. Portanto, é um aspecto central da existência humana. Isso precisa ser considerado na pedagogia educacional com as/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, “a pergunta não será em que série você parou de estudar, que ano cursou, mas onde você trabalha” (ARROYO, 2017). Ao constatar quem são esses sujeitos, a partir da sua relação com o mundo/trabalho, é que se devem formar as turmas de estudo. Como o trabalho é central na vida delas/es, também deverá ocupar lugar de centralidade em suas reflexões, enquanto estudam e tomam consciência crítica daquilo que vivenciam. A proximidade de experiências facilitará o diálogo e o crescimento entre os sujeitos trabalhadores.

Dizendo de outro modo, o trabalho é uma importante dimensão formativa do ser humano. Portanto, o pensamento, os valores, os gestos, as palavras, a maneira de ser e de agir do ser humano serão construídos nessa relação com o mundo e com os outros. Por isso, é fundamental entender, compreender e respeitar essa cultura produzida na experiência do mundo do trabalho. A partir dela, por meio de sua problematização, será possível construir o novo. Será possível construir novas formas de expressão, novos valores, que continuarão marcados por suas experiências, mas, agora, de forma mais crítica, mais consciente. Este, então, é o desafio colocado à ação pedagógica na EJA:

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

Tendo isso em vista, é urgente que nos questionemos sobre o sentido de ensinarmos determinados temas para nossas/os educandas/os. Por isso, precisamos perguntar: qual a importância da educação formal para essas/es estudantes? Qual a motivação delas/es ao se matricularem na EJA? Seria a busca por melhores condições enquanto trabalhadores em suas respectivas áreas de atuação? Buscam formação acadêmica com vistas a cursos mais intelectualizados? Ou somos nós, como formadores, que projetamos nessas e nesses estudantes o ideal de formação que carregamos dentro de nós, a partir de nossa experiência cultural? Quais são os temas fundamentais a serem trabalhados com essas/es estudantes? A partir de sua vivência com e no trabalho, qual abordagem privilegiar para ajudar esses sujeitos a produzirem uma visão mais crítica da sua realidade enquanto sujeitos trabalhadores?

2.2.2 A educação informal e a educação institucionalizada na EJA

Logo de início, precisamos lembrar que a educação ocorre de várias maneiras e em diferentes espaços, seja de maneira informal, seja de maneira mais formal e institucionalizada. Além do espaço escolar tradicional, a educação também acontece na vivência cotidiana familiar, na relação com os amigos, nas práticas religiosas, no bairro e na cidade. A educação se materializa nas ações e na luta por direitos realizada por movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST), o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) e o Movimento Negro, por exemplo (GOMES, 2017).

Vale ressaltar que os processos educativos vivenciados nos movimentos sociais apresentam como principal característica a busca pela construção de uma sociedade alternativa e, por isso mesmo, promovem processos educativos que viabilizam a construção de uma identidade coletiva que será a marca dos sujeitos envolvidos nas diferentes lutas sociais (ARROYO, 2011). Trata-se de uma identidade marcada por uma concepção de mundo diferenciada, com uma cultura e saberes distintos da sociedade em que estão inseridos. Esses saberes têm um lugar social legítimo e devem ser incorporados aos processos educativos previstos na educação formal.

Muitas vezes esses sujeitos subalternizados estão inseridos na educação formal na modalidade Educação de Jovens e Adultos e trazem consigo essa experiência de vida, na expectativa de encontrar no ambiente escolar um lugar com conhecimentos a serem agregados à sua bagagem. Além

disso, eles também esperam conviver em um espaço escolar que promova a civilidade e a convivência com a diversidade cultural, seja no campo étnico, religioso ou de gênero. De acordo com Maria da Glória Gohn, a escola também tem como função “ser o polo de formação de cidadãos ativos a partir de interações compartilhadas entre a escola e a comunidade civil organizada” (GOHN, 2016, p. 10). Nessa perspectiva, atribui-se ao espaço escolar, e aos sujeitos que nela atuam, um papel preponderante na promoção de uma educação integrada à comunidade e promotora da autonomia das/os estudantes.

Em outros termos, sabemos que a escola de EJA e os sujeitos que a constituem têm uma prática pedagógica própria e que busca dialogar com a demanda das/os estudantes por determinado tipo de formação institucional. No imaginário das/os alunas/os da EJA, a busca pela escolarização é condição para a melhoria de sua posição social, muitas vezes materializada em uma melhor inserção profissional no mercado de trabalho. Assim, a escola constitui-se em um elemento que pode trazer prestígio e poder simbólico (BORDIEU, 2012). Sabemos, entretanto, que o aumento de escolarização não garante necessariamente acesso a um emprego mais qualificado e mais bem remunerado. Conforme alega Paro (1999, p.10), a busca pela escolarização não garante ascensão social via inserção no mercado de trabalho, pois não há garantia de emprego, uma vez que a escola não tem como “criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar”.

Diante disso, o que nos faz, então, olhar de maneira especial para os aspectos formativos dos sujeitos da EJA, quando abordamos a temática Trabalho? Quanto a isso, Acácia Kuenzer é categórica ao sustentar que o trabalho deve ser compreendido como um verdadeiro “princípio educativo”. Em suas pesquisas, Kuenzer (2000) discute as transformações ocorridas no processo de acumulação flexível de capital e conclui que vivemos um momento de transformação nas características do trabalho: agora, o mercado de trabalho deixou de exigir competências e habilidades mais concretas adquiridas por meio da experiência, passando a demandar competências e habilidades que exijam apenas observação ou manuseio simplificado de máquinas e equipamentos sofisticados. Kuenzer afirma, ainda, que essas transformações, além de reduzir ou precarizar postos de trabalho, provocando desemprego, apontam para a exigência de um trabalhador que seja capaz de se adaptar a essas novas demandas do trabalho. Ao compreendermos que a crise atual é do emprego e não do trabalho, estamos diante das premissas conceituais para compreendermos o trabalho como princípio educativo. (KUENZER, 2000)

Levando isso em consideração, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem não deve ter como objetivo apenas a qualificação das/os estudantes com vistas à sua inserção no mercado de trabalho, mas deve, sim, prepará-las/los para que compreendam o trabalho como sendo um meio pelo qual elas/eles podem ampliar sua visão de mundo e conquistar outros objetivos. Como Kuenzer (2000) afirma, torna-se necessário compreender que:

“princípio educativo” é a categoria que articula, ou faz a mediação entre as bases materiais de produção (infraestrutura) e produção da concepção de mundo, no sentido das normatizações, padrões de comportamento, modos de ação, fazeres, enfim, todas as dimensões superestruturais que contribuem para a formação da consciência individual e coletiva, articulando trabalho ciência e cultura.” (KUENZER, 2000, p.3).

Por isso a análise das relações econômicas e sociais vigentes torna-se uma necessidade, se quisermos compreender o processo de inserção no mundo do trabalho a que estão submetidos as/os estudantes da EJA. Para melhor entendermos essa questão, podemos recorrer às análises de Boaventura Souza Santos (2001), que, ao problematizar as relações econômicas e suas implicações sociais no mundo contemporâneo, leva-nos a perceber como o processo de globalização contribui para o aumento das desigualdades entre os países pobres e ricos. Aliás, o aprofundamento da desigualdade acontece também no interior dos próprios países, promovendo a segregação das populações pobres e ricas, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração em massa, a falência de alguns Estados, a proliferação de guerras civis, e do crime globalmente organizado.

Nesse sentido, Santos (2001) afirma ainda que, apesar de não ser um processo linear, a globalização possui características passíveis de serem observadas por meio da imposição, por parte dos países ricos, de uma política de austeridade econômica amparada em princípios do neoliberalismo, exigindo que os países pobres controlem suas dívidas públicas, aumentem impostos e diminuam a esfera de atuação estatal na economia; concretizando, assim, uma agenda de ampla “abertura das economias periféricas” e privatizações em larga escala no setor de serviços. Do ponto de vista neoliberal, o consenso é de que o crescimento econômico esteja fundamentado na redução dos custos salariais, sendo necessária uma flexibilização das leis trabalhistas, inclusive no que diz respeito à legislação do salário mínimo. Tais medidas são acatadas pelos organismos de controle financeiro internacional, como o Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, e têm como resultado final uma generalização da pobreza (SANTOS, 2001).

No Brasil, os reflexos dos princípios neoliberais podem ser percebidos claramente no agravamento da desigualdade econômica e social que constitui a sociedade brasileira, mas também podem ser observados no esvaziamento da atuação estatal, que deixa de controlar os setores voltados para proteção social do cidadão, delegando esta função para outros atores sociais, como organizações não governamentais. A influência da política econômica neoliberal pode ser notada também no movimento de flexibilização das leis trabalhistas. Esse movimento, consolidado na Reforma Trabalhista implantada por Michel Temer, significa a precarização das condições de trabalho e a gradativa destruição do direito dos trabalhadores, deixando-os sem proteção diante domínio dos interesses da elite empresarial e sua obsessão por lucro.

Enfim, diante de tudo isso, o mais importante é refletirmos sobre como a EJA pode abordar a temática do trabalho nas atividades letivas, contribuindo para que a/o estudante se torne uma/um cidadã/o mais crítica/o em relação às questões que envolvem a sua inserção no mercado de trabalho. Desse modo, diversas atividades podem ser desenvolvidas, especialmente, se considerarmos a possibilidade de a temática trabalho ser abordada de forma transversal, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – cujos eixos transversais são sexualidade, meio-ambiente, saúde, ética e diversidade cultural (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012). A abordagem em temas transversais tem como objetivo superar o conteudismo e aproximar o conhecimento escolar das situações vividas pelas/os educandas/os em sua vida prática. Assim, mais do que a fixação de conteúdos, a educação de qualidade se caracteriza pelo desenvolvimento nas/os estudantes da capacidade de ler e interpretar criticamente a sua própria realidade.

2.2.3 Quais seriam, então, as competências que o trabalhador deveria ter no mundo contemporâneo?

No cenário atual de precarização das condições de trabalho, o mercado tem se tornado cada vez mais exigente em relação à qualificação dos trabalhadores. As habilidades devem ter o foco na produtividade e não tanto na interação crítica com o mundo. Dessa maneira, a lógica neoliberal de mercado esvazia os princípios emancipadores contidos na educação e no mundo do trabalho. Nesse contexto, em função da necessidade de um trabalhador mais produtivo, os sujeitos têm as suas potencialidades humanas esvaziadas, sendo reduzidos às competências que interessam ao capitalismo. Por isso mesmo, não podemos perder de vista que as muta-

ções da economia mundial provocam alterações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, interferem nas relações sociais.

GLOSSÁRIO

Carreira: percurso composto pelas atividades da rotina de trabalho e também pelos cursos de qualificação e aperfeiçoamento profissional.

Emprego: A conotação moderna do termo emprego reflete a relação entre o indivíduo e a organização onde uma tarefa produtiva é realizada, pela qual aquele recebe rendimentos, e cujos bens ou serviços são passíveis de transações no mercado (SOUZA, 1981, p. 26).

Profissão: especialização do saber que traz consigo uma determinação precisa e autônoma das regras da atividade; uma formação intelectual de nível superior, que supõe a existência de escolas de formação devidamente reconhecidas; um ideal de serviço que apela ao estabelecimento de um código deontológico e ao seu controle pelos pares.

Trabalho: o processo de trabalho é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1996, p. 303).

2.3 Relato de Experiência: Escola x Gerar Renda

Apresentamos aqui dois relatos de experiência de escolas de EJA que toam a questão do mundo do trabalho como princípio educativo. De certa forma, os projetos de ambas instituições possuem relação direta com a perspectiva do empreendedorismo e foram resultados de palestras do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que visavam aumentar as fontes de renda das/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro projeto, intitulado “Oficina Gerando Renda”, ocorre desde 2007. Trata-se de um conjunto de oficinas e atividades realizadas ao longo do ano letivo, valorizando trabalhos artesanais produzidos pelas/os próprias/os estudantes, os quais têm como matéria-prima materiais de baixo custo

e/ou recicláveis. As/os estudantes são estimuladas/os a venderem na comunidade os trabalhos realizados no projeto, a fim de complementação da renda familiar.

De acordo com informação das/os professoras/es, o ponto culminante do projeto foi a realização de trabalhos ligados à culinária, antes suspensos devido à redução de verbas na Caixa Escolar. No campo dos trabalhos artesanais, foram realizadas atividades de pinturas em tecidos, bolsas, panos de prato e sabonetes; customização de capas de caderno e de agendas, feitas com tecidos estampados; e produção de sabão em barra, utilizando óleo de cozinha que seria descartado no meio ambiente.



Figura 2.1 - Trabalhos feitos por estudantes da EJA

O êxito do projeto e a possibilidade de as/os estudantes vivenciarem-no possibilitou diferentes investidas. Foi isso que a equipe da escola relatou quando entrevistada. Segundo afirmaram, uma estudante que participou de um dos *workshops* ofertados se interessou pela produção de produtos de beleza para os cabelos. A partir das atividades realizadas, a aluna começou a produzir seus próprios produtos. Atualmente, ela tem uma marca com diferentes cosméticos e alguns clientes. A estudante disse às coordenadoras do projeto “Oficina Gerando Renda” que gostaria de patentear sua marca e realizar cursos de empreendedorismo pelo SEBRAE, para otimizar o seu negócio.

Todos os trabalhos desenvolvidos nas oficinas da instituição eram (e são) apresentados para a comunidade em um formato de feira.

Na segunda escola, o projeto ligado à EJA e Mundo do Trabalho não está voltado à produção de artigos para serem comercializados. Em 2018, o tema da oficina foi “Técnicas de filmagem e recursos audiovisuais”. O resultado final: a elaboração de um curta-metragem que buscava valorizar a história das/os educandas/os e suas experiências de trabalho. Esse curta

metragem foi apresentado na Secretaria Municipal de Educação (SMED), em uma feira cultural.

Diante disso, podemos concluir que atualmente a relação entre educação e mundo trabalho nas escolas municipais de Belo Horizonte tem se concentrado na busca de caminhos alternativos e, ainda, de melhoria da renda mensal dos estudantes-trabalhadores de EJA.

2.4 Sequência Didática: Museu de Artes e Ofícios

Ana Rita Santos
Laiz Cristina da Silva
Sâmella S. de Andrade

INTRODUÇÃO: Em nosso capítulo, falamos sobre os saberes, o empreendedorismo, e, mais importante, o fato de ser por meio do trabalho que as pessoas se relacionam, bem como serem por seus ofícios classificadas. Tal fato, claro, diz respeito às/aos nossas/os estudantes da EJA.

Pensando nisso, criamos uma sequência didática em que essas/es alunas/os venham a se sentir representadas/os na arte, de modo a se perceberem como parte da história de nossa cidade e de sua organização social.

Gostaríamos que as/os educandas/os se sentissem acolhidos e que, como no “Caso do Fubá”, o saber que eles trazem não seja esquecido, mas, sim, acolhido e acrescentado por novas experiências.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- ampliar o contato das/os educandas/os com diferentes espaços de conhecimento;
- reconhecer distintas ferramentas de trabalho;
- mobilizar a memória afetiva dos trabalhadores-estudantes;
- refletir sobre a realização dos diferentes ofícios e sua interferência na qualidade de vida das/os trabalhadoras/es.

AULA 1: Apresentação do Museu



Figura 2.2 - Fotos diversas do Museu de Artes e Ofícios. Fotografia de acervo pessoal

Materiais necessários: fotos do Museu de Artes e Ofícios (se possível, fazer uso do equipamento que possa amplificá-las, por exemplo, datashow).

Organização da turma: em meia lua.

Objetivos:

- apresentar o Museu de Artes e Ofícios;
- conscientizar acerca dos diferentes ofícios, bem como da realidade do trabalhador artesão.

Contextualização: Conte sobre a história do museu. O Museu de Artes e Ofícios (MAO) fica localizado na Praça Rui Barbosa, na região central de Belo Horizonte - MG. Ele está localizado na Estação Ferroviária Central de BH. O MAO foi aberto para visitação em janeiro de 2006, e foi criado a partir da doação ao patrimônio público. “Seu acervo é composto por mais de duas mil peças entre objetos, instrumentos e utensílios de trabalho do período pré-industrial brasileiro” (texto disponível no site do MAO). Desde julho de 2016, o SESI-MG, entidade do Sistema FIEMG, é responsável pela gestão do Museu.

Desenvolvimento: Abra a aula lendo o Causo desse capítulo, em seguida inicie uma conversa com as/os estudantes sobre o lugar dos saberes, de que forma podemos aprender, será que é só na escola que se aprende informações para o mundo do trabalho?

Em seguida leia o relato de experiência, que trata o empreendedorismo por meio do artesanato, converse com as/os estudantes sobre a relação entre os saberes arte e trabalho.

Para finalizar a aula mostre fotos da entrada do museu. Questione as/os estudantes se conhecem aquele espaço, ainda que só de vista; se alguém já teve a curiosidade de entrar ali e o motivo de fazê-lo. Apresente ao menos cinco fotografias das obras e convide-as/os a comentar sobre as imagens, a se reconhecerem ou reconhecer o ofício de alguém próximo a elas/es. Fomente a possibilidade de diálogos a partir das imagens em que as/os estudantes encontrem-se representadas/os; ouça suas histórias, estimule-as/os a partilhá-las entre elas/es, assumindo o papel protagonista.

AULA 2: Visita ao Museu de Artes e Ofícios

Materiais necessários: se a visita só puder ocorrer de forma virtual, serão necessários datashow e um dispositivo conectado à internet.

Organização da turma: formação de pequenos grupos e, se a visita for virtual, disposição em “meia lua”.

Objetivo da aula:

- conhecer o museu.

Contextualização: Estudo da arte, por meio de uma visita ao Museu de Artes e Ofícios.²

Desenvolvimento: As/os discentes devem ser conduzidas/os a uma visita ao Museu, onde deverão dividir-se em pequenos grupos. É importante que a visita seja guiada pelas/os intermediadoras/es do espaço, pois poderá permitir um melhor aproveitamento das atividades concernentes ao Museu.

Assim como na aula 1, o processo de se reconhecerem nas obras deve ser estimulado. É importante que você, educadora/or, esteja atenta/o às memórias afetivas que podem surgir no decorrer da visita.

² Caso o Museu de Artes e Ofícios se encontre fechado para visitas noturnas, deixamos como sugestão que a educadora ou o educador faça a visita virtual com as/os estudantes, possibilitada pelo QRcode indicado (atente-se às demais observações elencadas). Caso lhe seja possível, é também interessante que a/o professora/or visite o museu e fotografe o que permitido for. A partir dessas imagens, poderá criar sua própria visita virtual com as/os alunas/os em sala (uma opção também oportuna para o caso de dificuldade em acessar a internet). Atente-se, ainda, em dizer às/aos estudantes que elas/es podem visitar o espaço em outros momentos, como em um sábado.

Caso não consiga fazer a visita presencial, você pode utilizar-se da visita virtual, por meio deste QRCode

*QRCode 2.2
Visita Virtual ao
Museu de Artes e
Ofícios*



Se for possível/permitido fotografe: obras, discentes, as expressões faciais das/os educandas/os em contato com aquela materialidade, observando as obras e, a partir delas, refletindo (se). Ouça as histórias que surgirem. Assim como no “Caso do Fubá”, muitas/os dessas/es educandas sabem para que serve cada ferramenta ali, sendo, inclusive, capazes de criar um manual para elas.

AULA 3: De quem é a história narrada no Museu?

Materiais necessários: lápis e caderno.

Organização da turma: em roda ou em pequenos grupos (fica a critério da/o docente).

Objetivos da aula:

- estimular as/os estudantes à compreensão acerca da transformação do trabalho em arte;
- reconhecer quais profissões estavam expostas, problematizando se eram ofícios próprios de apenas um gênero, de ambos, e ainda se era possível a todas as raças;
- reconhecer os diferentes ofícios;
- compreender as desigualdades de classe, por meio dos diferentes tipos de trabalho e/ou profissão.

Contextualização: Mostre às/aos estudantes quem são as pessoas representadas no museu. Leve-as/os à reflexão acerca de qual grupo social e racial está representado na cozinheira, tecendo, trabalhando nas oficinas, lidando com o tratamento do couro, produzindo móveis e suas manutenções. Utilize o “Relato Extra”.

Desenvolvimento: Perguntando o que sentiram ao visitar aquele espaço, abra uma roda de conversa. Indague delas/deles se o museu representa suas histórias. Leia para elas/es o “Relato Extra” e, a partir dele, trabalhe com as/os estudantes o direito aos espaços da cidade.

Crie um ambiente para a discussão acerca de quais classes trabalhadoras estão representadas no Museu, e, a partir dessa percepção, busque trazer uma inquietude sobre alguns temas e problemáticas referentes ao gênero, à raça e à classe social. Relacione-os à natureza dos trabalhos que os sujeitos representados desenvolviam: “Para quem da sociedade esse trabalho é e por quê?”, “Quem busca saber sobre a história do Museu e/ou das ferramentas?” Mostre às/aos estudantes o valor de cada trabalho.

Você, educadora/or, a partir do museu, pode abordar um pouco do que é trabalho manual e trabalho intelectual. O primeiro é representado no museu, e o segundo se dá pelos frequentadores desse espaço.

Relato Extra

Este relato extra é sobre meu pai, um marceneiro que pertence à classe média e que escolheu não concluir o Ensino Médio, é assim que ele se reconhece. Mas, além de marceneiro que fabrica móveis, é um artesão de talento, que faz belíssimas esculturas em madeiras.

Em uma conversa com ele, o questionei do porquê gostar tanto de ir unicamente ao Museu de Artes e Ofícios, e a resposta foi que ele se sentia bem ao visitar esse museu, se sentia representando e podia compreender melhor a história que tratava dos avanços tecnológicos industriais.

Com toda certeza, ele seria capaz de criar o manual de cada ferramenta de carpintaria que há no museu, e, como todo bom artesão, várias das ferramentas expostas ele possui, com elas exerce seu ofício. Um ofício que exige saberes não apenas manuais, mas também matemáticos; que, por temática com toda certeza, ele não sabe classificar. Mas sabe exercer, como no “Causa do Fubá”.

Contudo, interligando esse relato ao relato de empreendedorismo, sua arte não é reconhecida pela maioria de seu grupo social, que julga seu trabalho como caro e/ou sem valor. Seus clientes, em sua maioria, são de classe aquisitiva acima da sua.

E, ao contrário do que é dito no “Relato de Experiência”, fidelizar clientes em alguns ofícios é extremamente complexo. E isso sempre vai variar do custo final do produto e seu valor para as pessoas.

Referências

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

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: NEJA-FAE-UFMG, v.1, n.0, p. 5-19, ago. 2007.

BOURDIEU, P. *In*: **Escritos de Educação**. NOGUERIA, Maria Alice, CATTANI, Afrânio (Org). Petrópolis. RJ: Vozes, 13^a ed. 2012.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 157-169, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Lutas Pela Educação no Brasil**: Experiências e Desafios na Atualidade. Anais da XI Anped Sul, 2016, Curitiba. Curitiba: Anped Sul, p. 1-12, 2016.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. n. 70. Campinas: CEDES, p. 15-39, abr. 2000.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. *In*: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. **Trabalho Manual Versus Trabalho Intelectual**: Dualidade e Historicidade na Qualificação do Trabalho. 2^o CONEDU, Congresso Nacional de Educação.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho. *In*: FERRETTI, Celso et al; (Org). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. Disponível em: <www.edilson santos.pro.br/textos/paremde>. Acesso em: 14 set. 2020.

SANTOS, Boaventura S. – Os processos da globalização. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Globalização Fatalidade ou Utopia**. Porto: Edições Afrontamento. vol.1, cap. 1, 2001.

SOUZA, Paulo Renato apud WOLECK, Aimoré. O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica. *In*: **Revista de Divulgação Técnico-Científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG**, p. 33-39, 2002.

Mundo do Trabalho e Tecnologias Sociais

Breno Mendes
Heli Sabino de Oliveira
Julia Teresa Vieira Leite
Ramuth Pereira Marinho
Chrisley Soares Felix
Fabiana R. O. Souza

3

Capítulo

Prezadas professoras e prezados professores,

Antes de mais nada, gostaríamos que conversassem com as turmas de EJA sobre o papel das tecnologias no mundo do trabalho, indagando sobre as seguintes questões: Qual a importância da tecnologia para o mundo do trabalho? Em que medida as novas tecnologias podem resultar em desemprego? Como usar a tecnologia em benefício de todos? Em que medida as tecnologias digitais afetam a Educação de Jovens e Adultos? Além disso, cabe sublinhar que é fundamental estarmos atentos às relações sociais de poder que estruturam as inovações tecnológicas e o mundo do trabalho. Nesse sentido, Paulo Freire sugere que façamos sempre as seguintes indagações: as tecnologias estão, afinal de contas, a serviço de quem e de quem? Contra o quê e contra quem?

Em épocas de crise como a que atravessamos atualmente, as tecnologias são vistas de forma ambivalente: por um lado, há sempre aquelas/es que celebram as inovações tecnológicas como o caminho para a superação da crise e, por consequência, como chave para o progresso e para o desenvolvimento econômico. Por outro lado, existem pessoas e grupos sociais que se sentem profundamente ameaçados. Algo semelhante ocorreu, por exemplo, na passagem do século XVIII para o século XIX na Inglaterra, quando trabalhadores urbanos e rurais ingleses se insurgem, de forma mais ou menos organizada, contra a mecanização do trabalho, a fim de se proteger contra o desemprego. Quanto a isso, Eric Hobsbawm e George Rudé (1982) destacam o papel de uma figura lendária, o Capitão Swing, líder do movimento social contra uma máquina de descaroçar algodão, que deixava os camponeses sem trabalho e passando fome no inverno. Hobsbawm e Rudé destacam que não se tratava de um movimento irracional de revolta contra as máquinas, algo desconectado das condições materiais de seu tempo, como muitas vezes se afirmou em interpretações historiográficas e materiais didáticos. Por isso, o mais pertinente é compreender que os trabalhadores ingleses participantes do *ludismo* tinham consciência de que estavam lutando naquele momento pela afirmação de sua cultura e de seu modo de vida.

Dito isso, vale ressaltar que este capítulo tem como principal objetivo demonstrar que o mundo do trabalho está experimentando importantes transformações nas últimas décadas. Em outras palavras, não se trata apenas de uma *era de mudança*, com grandes inovações tecnológicas que alteram hábitos e modos de vida, mas de uma *mudança de era*, que acontece em razão da crise que atinge o modo de produção capitalista. Abordaremos, com mais detalhes, essa transição do capitalismo contemporâneo, ao focalizarmos a crise do modelo fordista/taylorista e a emergência do processo de acumulação flexível de capital típica do taylorismo, conforme descrito por David Harvey (1989), em sua obra “Condição Pós-Moderna”.

Um dos casos pedagógicos que abre o capítulo narra a história do senhor João, um homem de 69 anos que precisava receber auxílio emergencial em decorrência da pandemia de coronavírus (Covid-19), a qual assolou o mundo em 2020. Todavia, por causa de sua condição de analfabeto, o senhor João não conseguiu fazer o download do aplicativo em seu celular. A crônica coloca em relevo não somente a questão do lugar ocupado pelas tecnologias digitais no mundo contemporâneo, mas, sobretudo, a importância de a Educação de Jovens e Adultos enfrentar os dilemas colocados pelo contexto atual, ou seja, juntamente com a leitura e a escrita, o conhecimento das tecnologias digitais são ferramentas indispensáveis para uma participação efetiva na vida social, política, econômica e cultural.

O segundo “Causo Pedagógico” nos conta a história de Anderson, um motorista de ônibus que, em determinado momento de sua vida, seduzido pela ideologia do empreendedorismo, passou a lutar para se tornar “patrão de si mesmo” e “ter controle sobre o seu próprio tempo”. Por causa disso, Anderson negociou seu pedido de demissão, depois de quase três décadas de trabalho em uma mesma empresa de transporte coletivo. Com o dinheiro do acerto, ele adquiriu um caminhão de reboque, a fim de transportar veículos automotores com defeito mecânico. Obstinado pela ideia de liberdade do trabalho autônomo, Anderson comprou uma motocicleta para seu filho trabalhar como entregador em aplicativos. Sem direitos trabalhistas, ambos passam a se inserir no mercado de trabalho por meio das tecnologias digitais, vivendo o processo denominado por estudiosos como a *uberização* das relações de trabalho.

A “Escrita Acadêmica” está dividida em quatro partes. A primeira seção aborda a distinção conceitual entre técnica, tecnologia e ciência, bem como o uso do conhecimento científico para fins militaristas e/ou mercadológicos. O intuito é problematizar o uso das tecnologias em favor de interesses privados, em detrimento da promoção da cidadania, da justiça social e da construção de uma sociedade ambientalmente sustentável. A segunda seção aborda a relação entre o capitalismo, a tecnologia e o mundo do trabalho. Como sabemos, o avanço tecnológico tem contribuído para automatização dos sistemas produtivos, por meio da combinação entre máquinas e processos digitais, contribuindo para o processo de flexibilização das relações de trabalho e da acumulação de capital. A terceira seção descreve e analisa o processo de *uberização* das relações de trabalho com a precarização dos direitos do *precarizado*, termo usado para designar os novos trabalhadores em um contexto de perda dos direitos trabalhistas e da seguridade social. A quarta seção aborda as implicações das tecnologias digitais no cotidiano de sujeitos com baixa escolaridade e o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos nesse contexto.

O “Relato de experiência” coloca em destaque os trabalhos remotos realizados por estudantes de EJA, no período de pandemia, em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Podemos inferir do Relato que o acesso à internet banda larga bem como aos dispositivos digitais que permitem realizações de atividades à distância se tornaram artigos de primeira necessidade. Por isso, nos dias atuais, o acesso à internet deve ser pensado como um direito básico e necessário para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento profissional.

A “Sequência Didática” busca, por meio de diversos recursos (reportagens, charges, crônicas, filmes, documentários e texto) instigar as/os profes-

ras/es da EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte a tratarem da questão do avanço tecnológico como parte constitutiva do currículo da Educação de Jovens e Adultos.

3.1 Causo Pedagógico 1: As Tecnologias Digitais e a atualização do processo de segregação social

Senhor João, mais conhecido por seus próximos como “Seu Jão”, tem 69 anos. Mora em uma comunidade de Belo Horizonte, em um barracão construído em uma ocupação. Nesse espaço, que contém três cômodos, moram junto a ele a esposa, quatro filhos e três netos. Como muitas outras pessoas, Senhor João veio do Norte de Minas para Belo Horizonte em busca de uma qualidade de vida melhor para ele, sua esposa e seus filhos. Entretanto, ao chegar na capital, teve muita dificuldade em conseguir emprego. Passou tempos no subemprego, comprando pipocas e balas para revender nos sinais de trânsito. Após quatro meses nessa condição, conseguiu um trabalho como servente de pedreiro, junto a um senhor que morava próximo a ele e atuava como pedreiro. Esse foi um marco na vida do “Seu Jão”, pois o serviço era constante e isso lhe possibilitava manter as despesas de casa em dia, sem luxo, mas também sem passar aperto. E assim ele permaneceu por três anos. Com um trabalho fixo durante o dia e estando em casa todas as noites, matriculou-se em uma turma de EJA próxima à sua casa.

“Seu Jão” se sentia feliz pela oportunidade de estudar, pois, apesar de ser sempre elogiado pelos cálculos que fazia durante o trabalho na construção civil, tinha o sonho de aprender a ler e escrever, afinal, ele não conseguia ler os bilhetes e identificar o que era pedido para que ele comprasse para o serviço. Passava vergonha constantemente e se esquivava pedindo alguém para ler para ele, alegando a necessidade de troca de óculos, pois “não estava enxergando direito”. Em casa, a única pessoa que sabia de sua condição era a esposa. Sempre que podia, ele pegava um jornal, sentava-se na cadeira e “fingia” lê-lo, de forma que os filhos nunca desconfiaram de sua condição. Em sala de aula, ele teve coragem de dizer isso à professora e aos seus colegas e se esforçava, diariamente, para estar ali e se alfabetizar. Gostava muito do quadro cheio de matéria para copiar. Gostava também das rodas de conversa a partir da temática do dia, mas ficava bravo quando havia exibição de filmes, palestras ou aulas de informática, dizendo que aquilo não ajudava a aprender. Nesses casos, geralmente não ficava na escola, ia embora dizendo estar cansado e alegando precisar dormir.

Em 2020, o mundo foi assolado pela pandemia de coronavírus, que causou muitas mortes e muitas perdas. No Brasil, não foi diferente. Diante da necessidade de isolamento, de manter as pessoas idosas em casa e do comércio permanecer fechado por meses, muitas pessoas perderam seus empregos, gerando uma grave crise econômica e acentuando a situação de desigualdade social no país. Nesse contexto, o senhor João também foi afetado. Em função da idade, ele foi afastado do emprego, e, um mês depois, disseram a ele que as obras estavam paradas, sendo necessário “reduzir o pessoal”. Ou seja, ele estava entre os demitidos. Durante esses três anos, ele trabalhou sem carteira assinada, não tendo direito sequer ao seguro desemprego.

Sendo o único a sustentar a casa, o senhor João ficou desamparado, tentou buscar novas oportunidades, mas em vão. Sempre que pediam para ele preencher fichas ou perguntavam o seu grau de escolaridade, ele ficava envergonhado e cada vez mais desanimado. Para tentar diminuir os efeitos da crise econômica, o governo federal sancionou o “auxílio emergencial”, uma medida provisória que libera um saque no valor de 600 reais para pessoas com baixa renda e/ou desempregadas. Diante disso, o senhor João não pensou duas vezes. Correu ao banco para conseguir exercer o seu direito social. Entretanto, ao chegar lá, deparou-se com uma fila enorme. Ficou preocupado, pois sabia do risco de contaminação em função de todos estarem muito próximos e sem máscaras. Tentou pedir ajuda, mas não queria que seu segredo fosse revelado: sua situação de analfabeto. Resolveu esperar mais um tempo, mas a fila não andava. Aproximadamente duas horas depois, a atendente grita da entrada do banco: *“Pessoal, pelo amor de Deus, vão para casa! O processo para receber é muito simples e pode ser feito pelo celular. É só baixar o aplicativo. Qualquer um sabe fazer isso. Depois, basta preencher os dados. Coisa mais simples!”*. Ao ouvir aquelas coisas, João sentiu um nó na garganta, uma vontade de chorar e de gritar aos quatro ventos que não era qualquer um que conseguia fazer isso; ele, por exemplo, era analfabeto, não tinha domínio do uso do celular ou internet e por isso estava ali. Segurou as lágrimas e saiu, rumo a sua casa. No caminho, foi pensando sobre como poderia realizar todos os procedimentos para receber o auxílio sem ter que se expor aos outros. Foi então que teve a ideia de recorrer à escola, enchendo seu coração de esperança e expectativa. Entretanto, em função do contexto de pandemia, a escola também estava fechada, o que novamente trouxe angústia ao seu coração.

Senhor João se lembrou, então, dos momentos em que se negou a participar das aulas de informática. Ficou pensando o quanto aquelas aulas poderiam ter sido úteis. Sentiu saudade da professora, pois tinha certeza

de que ela o ajudaria. Foi embora para casa frustrado. A fala da atendente do banco vinha a sua mente a todo momento: “é muito simples... Qualquer um consegue”. Sentiu-se humilhado e envergonhado. No dia seguinte, encontrou a solução. Pediu para um dos filhos lhe ajudar, alegando que seu celular não era bom e que era para sua filha fazer o download do aplicativo para ele no celular dela. Ela instalou o aplicativo e entregou-lhe o celular. Muito astuto, mais que depressa respondeu: “*Não gosto de mexer no que não é meu. Vai falando o que está escrito que vou te informando*”. E assim conseguiu que ela fizesse todo o processo para ele. Entretanto, aquelas frases escutadas na fila do banco nunca saíram de sua memória.

3.1.1 Causo Pedagógico 2: A *uberização* e a precarização do trabalho

No mundo contemporâneo, juntamente com os avanços tecnológicos, surge, no imaginário social, uma certa fascinação pela ideia de gestão do próprio negócio. Um exemplo disso são os chamados *coachings*, responsáveis por imprimir nas pessoas, dentre outras coisas, a sensação de que o sucesso depende apenas do esforço próprio. Esse discurso foi o que fez Anderson repensar e transformar todo o percurso profissional de sua vida. Ele trabalhou dez anos como trocador em uma linha de ônibus. Nesse período, poupou uma quantia em dinheiro e investiu na aquisição de uma carteira de habilitação que o permitisse ser motorista de grandes automóveis. Em um determinado momento, houve a necessidade de substituição de um motorista e Anderson teve seu contrato de trabalho alterado. Deixou de ser trocador para se tornar motorista. Isso o ajudou muito com suas despesas, uma vez que estava no terceiro casamento e tinha um filho em cada um desses relacionamentos, algo que lhe exigia, para além do cuidado com a família atual, o pagamento de pensão aos demais filhos. Entretanto, o dinheiro era sempre contado; não faltava, mas também não sobrava.

Durante suas viagens, gostava de ouvir algumas palestras. Começou a seguir mensagens de um *coaching* que incentivava a independência econômica, afirmando que quem sabe administrar não precisa ficar na situação de empregado, mas pode gerir um negócio, tornando-se empregador e tendo uma renda significativa. Essa ideia começou a se tornar constante em seu imaginário. A ambição de ser dono do próprio negócio, ganhar bem, ter horário flexível e poder ter uma renda significativa tomou conta de seus pensamentos e ele decidiu: “*Vou pedir conta e com o dinheiro do meu acerto, irei comprar um caminhão!*”. Foi direto ao seu chefe. Pediu que

o mandasse embora. O chefe foi incisivo: *“Aqui não mandamos embora, você tem que pedir para sair”*.

Anderson precisava do valor da multa rescisória e de resgatar seu Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Por isso, não podia pedir demissão. Tinha que ser mandado embora. Começou então a faltar ao serviço, sem justificativa. A empresa não conseguiu sustentar a situação e o demitiu. Então, ele pegou o dinheiro e comprou seu caminhão. Pagou parte à vista e dividiu o restante em 18 prestações. Fechou parceria para transporte de cargas com grandes empresas. Passava a semana na estrada. A esposa reclamava de sua ausência. Ele justificava que estava trabalhando para dar qualidade de vida à família. Ela dizia que qualidade de vida é estar junto à família. As brigas se tornaram constantes. Mas a renda melhorou muito.

Com o objetivo de ampliar a renda, Anderson pensou em incentivar o filho mais velho, de dezoito anos, a também ter seu próprio negócio. Comprou uma moto para ele, que começou a trabalhar com entrega de alimentos comprados pela internet. O filho se sentiu contemplado, afinal, mal atingiu a maioridade e já tinha uma moto e seu próprio negócio. Assim, de modo semelhante ao seu pai, passava o dia nas ruas, indo e vindo pela cidade, realizando entregas para vários restaurantes e farmácias.

Em termos financeiros, tudo ia muito bem. Entretanto, o país foi assolado pela crise econômica, agravada pela pandemia de coronavírus. Muitas pessoas perderam emprego e, conseqüentemente, sua fonte de renda. As compras caíram e, com elas, as entregas de Anderson e também de seu filho. Como ninguém guardou dinheiro, as despesas já não eram compatíveis com os valores ganhos. Anderson começou a ficar mais em casa. Não por vontade, mas por falta de trabalho. Vez ou outra tinha carga para transportar e, ainda assim, para pequenas distâncias, por isso, não recebia o necessário para manter as contas em dia. Começou a atrasar as prestações. Começou a pensar que, se tivesse na empresa ou dado continuidade à contribuição ao INSS, poderia recorrer a uma aposentadoria. Mas isso não era uma possibilidade. Não contribuiu tempo suficiente. Como se não bastasse, seu filho, que também não tinha vínculo empregatício, sofreu um acidente durante uma entrega e quebrou a perna. Ficou impossibilitado de trabalhar. Também ficou sem renda. A motocicleta, assim como o caminhão, ainda não está quitada.

Diante disso, Anderson começou a sentir falta de ter horário, de ter salário fixo. Ficou se questionando se o sonho de ser dono do seu próprio negócio era mesmo um ideal possível e desejável para todos. Agora, ele estava

enfrentando diversas questões: seria possível conseguir um emprego com quase sessenta anos de idade? O que seria dele sem uma fonte de renda estável? Vender o caminhão foi o caminho encontrado. Mas, em meio à crise, será que alguém se interessaria em comprar e ainda assumir as demais prestações? Quando tudo isso iria acabar? Anderson não conseguia encontrar respostas. Mas precisava dar um rumo para a situação. Precisava dar respostas para a sua esposa, que tanto o alertou sobre os riscos de sua iniciativa. Mas como? O que era possível fazer?

3.2 Teorização: Tecnologias Digitais, crise do Capitalismo e os sujeitos da EJA

Os dois casos que abrem este capítulo tratam, cada qual a seu modo, da íntima relação entre tecnologia e mundo do trabalho. Como vimos na primeira crônica, “Seu Jão” precisou lidar com a questão das tecnologias digitais para receber o auxílio emergencial ao qual tinha direito durante a pandemia de coronavírus. Este caso contribui para evidenciar o valor da leitura e da escrita nas sociedades contemporâneas. Embora sejam ferramentas essenciais para uma participação efetiva na vida social, política, econômica e cultural, a leitura e a escrita não têm sido compreendidas como técnicas essenciais que constituem fundamento de qualquer aprendizagem posterior à fase de alfabetização. Nesse sentido, Luís Enrique Lópiz (2005) sublinha o fato de que a alfabetização é indispensável para uso eficiente das tecnologias digitais de informação e comunicação. Com efeito, podemos sustentar que a leitura e a escrita são competências que permitem a aprendizagem, de forma autônoma, ao longo da vida. Nesse sentido, a EJA pode ser vista, antes de tudo, como uma política educacional de inclusão social.

O segundo caso toca em outro tipo de exclusão, gerada pelo estágio atual em que se encontra o modo de produção capitalista. Os avanços tecnológicos são usados para tornar possível a construção de um novo tipo de trabalhador, o precariado. Sob a ilusão de que não possui patrão, sendo gestor do seu próprio tempo, esse novo trabalhador não possui nenhum tipo de vínculo empregatício, nem proteção social. Tanto em um caso quanto no outro, torna-se necessário debater o lugar da tecnologia em nossa sociedade. No texto a seguir, procuramos distinguir o conceito de técnica e tecnologia, bem como contrastar o conceito de Tecnologias Convencionais e Tecnologias Sociais

Ao examinar os diferentes usos das tecnologias em nossa sociedade, pre-

tendemos não somente ampliar nossa visão de mundo, mas principalmente gerar novas possibilidades de inserção social, pautada nos princípios da inclusão e da justiça social.

3.2.1 O Trabalho e técnica: as Tecnologias Sociais como forma de Desenvolvimento Social

Logo de início, é possível dizer que a palavra “técnica” diz respeito a um conjunto de procedimentos práticos e mentais que tornam possível a realização, de forma organizada e eficiente, de qualquer trabalho. Para garantir a produção de bens materiais, os seres humanos desenvolveram, ao longo da história, inúmeras formas de fazer fogo, de moldar panelas e recipientes, de cultivar plantas etc. Em outras palavras, os homens e as mulheres criam técnicas com intuito de mediar a sua relação com a natureza e, assim, facilitar a produção e a circulação de bens e serviços indispensáveis à vida social.

Do ponto de vista etimológico, o conceito de tecnologia tem origem no termo grego “*tekhné*”, cujo significado é técnica, arte ou ofício. Cumpre sublinhar que o sufixo “*logos*” está relacionado à ideia de conhecimento e discurso. Trata-se, pois, de um termo abrangente que pode ser definido como um conjunto de técnicas, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios das atividades humanas; um saber-fazer, uma aplicação prática do conhecimento científico. A técnica e a tecnologia são categorias da ação humana e, portanto, estão diretamente enraizadas na experiência e no saber empírico (PRETTO, 2000; DOMINGUES, 2016). Além disso, importa dizer que a história da técnica/tecnologia está intimamente ligada à história da humanidade. Como destacamos anteriormente, o desenvolvimento de técnicas e de tecnologias está relacionado ao saber-fazer, à resolução de situações problema e ao avanço científico. É importante ter em mente, portanto, que a técnica e a tecnologia não dizem respeito somente à economia, mas também às práticas sociais e culturais.

O pensador brasileiro Paulo Freire, sempre atento às relações entre saber e poder que orientam certas práticas sociais, sustenta que as tecnologias precisam ser pensadas em favor de quê e de quem e contra o quê e contra quem. Trocando em miúdos, a tecnologia não é neutra. A ênfase da abordagem de Freire incide sobre os usos das tecnologias em uma sociedade concreta, marcada por assimetrias de classe, gênero e raça. Assim, torna-se necessário que atentemos para a aplicação de conhecimentos científicos às atividades dos seres humanos. Desde que a ciência se ins-

titucionalizou na sociedade ocidental, no século XIX, seus conhecimentos passaram, não raro, a ser usados na resolução de situações problema. Adotando a observação sistemática e organizada, as ciências da natureza, ao explicar fenômenos biológicos, físicos e químicos, contribuíram para o aprimoramento de certos procedimentos técnicos.

Sobre a relação entre ciência e tecnologia, apresentamos dois exemplos: enquanto o primeiro está relacionado com a questão da conservação de alimentos, o segundo diz respeito ao processo de produção de pães. Como sabemos, a defumação de linguiça e a imersão de carne crua em banha de porco foram usadas, durante muitos anos, como a principal técnica de conservação de alimentos. No entanto, quando se constatou que as enzimas e os microrganismos responsáveis pela deterioração dos alimentos precisam de água, no estado líquido, para agir, essas práticas foram, na maioria dos espaços sociais, abandonadas. O conhecimento científico sobre o assunto permitiu que se concluísse que o congelamento de alimentos era meio eficiente de aumentar sua longevidade para o consumo. (ZAMBERLAN, 2008).

A técnica de fabricação de pães existe desde a Antiguidade – preparo de massa, fermento, tempo de crescimento, modelagem do pão etc. No entanto, essa prática foi revolucionada nas últimas décadas. A tecnologia criou o sistema de pão congelado. Assim, houve uma importante mudança na fabricação de pães, permitindo que as padarias e, principalmente, os supermercados vendessem pão quente a toda hora, sem ter um padeiro presente. Uma padaria central produz o pão, que é congelado cru e distribuído para os chamados *pontos quentes*, onde será colocado em tabuleiro, assado e vendido. A tecnologia está presente não só nos conhecimentos que permitiram compreender como funciona o congelamento, mas também na construção do *freezer* e do forno verticais adequados ao tabuleiro padrão. Mas a técnica também está presente, pois é preciso conhecer as técnicas de fazer o pão, de congelar o pão, de assar o pão etc. Por isso, podemos afirmar que tecnologia e técnica andam juntas.

Em síntese, a diferença entre técnica e tecnologia é bastante tênue. Para sermos mais precisos, a técnica remete a determinadas rotinas práticas de um ofício sendo um conhecimento empírico, ao passo que a tecnologia é mais abstrata e remete aos procedimentos de aplicação do conhecimento científico que visam criação de novos objetos. Trocando em miúdos, embora ambas busquem alternativas para uma organização eficiente nas formas de se realizar determinado trabalho, a técnica está fundamentada em saberes práticos de certos grupos sociais, enquanto a tecnologia está alicerçada na aplicação de métodos científicos rigorosos.

A despeito dos inegáveis benefícios resultantes do avanço das novas tecnologias no mundo contemporâneo, existem autores que questionam a forma como convencionalmente a ciência tem se constituído. Para Santos (2007), as pesquisas buscam, não raro, respostas para problemas de ordem militar ou para questões enfrentadas pelos grandes conglomerados econômicos, desconsiderando, muitas vezes, as necessidades básicas dos grupos socialmente fragilizados e/ou ignorando, quase sempre, questões ambientais.

Como sabemos, a Guerra Fria impulsionou o desenvolvimento de tecnologias no campo da comunicação, do transporte, da energia e do armamento nuclear. Quanto a isso, talvez o caso mais emblemático seja o processo de criação da Internet. A origem dessa importante ferramenta de integração não estava associada à intercomunicação entre grupos sociais espalhados por todo o globo, mas, sobretudo, dizia respeito ao planejamento estratégico de questões militares:

A Internet originou-se de um esquema ousado, imaginado na década de 1960, pelos guerreiros tecnológicos da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (a mítica DARPA) para impedir a tomada ou destruição do sistema norte-americano de comunicação pelos soviéticos, em caso de guerra nuclear. (...) O resultado foi a arquitetura de rede que, como queriam seus inventores, não pode ser controlada a partir de nenhum centro e é composta por milhares de computadores autônomos com inúmeras maneiras de conexão, contornando barreiras eletrônicas (CASTELLS, 2007, p.44).

A Internet permitia aos militares estadunidenses enviar texto, voz e imagens para pontos distantes, bem como armazenar informações estratégicas sobre seus inimigos. Sobre isso, Manuel Castells sustenta que o objetivo central da criação da Internet foi a invenção de um sistema de comunicação invulnerável a ataques nucleares:

Quando mais tarde a tecnologia digital permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive de som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controles. A universalidade da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal (CASTELLS, 2007, p.82).

Entretanto, nem todos os avanços tecnológicos foram orientados por in-

teresses militaristas. Uma parte significativa das novas tecnologias foi desenvolvida para atender aos interesses da economia de mercado. Nesse aspecto, o agronegócio foi, certamente, o setor econômico que mais se destacou: em virtude das novas descobertas no campo da engenharia genética, tornou-se possível modificar geneticamente sementes, ampliando a produtividade de grãos no mundo inteiro, bem como selecionar os embriões de gado mais adequados para o corte ou produção de leite.

Nesse sentido, cabe salientar que a criação de muitas tecnologias teve como objetivo ampliação do capital das grandes empresas, em detrimento da precarização das condições de vida de uma parcela significativa da população. Além do mais, o uso pragmático da tecnologia visando ao lucro não se preocupava com a questão da conservação ambiental. Em razão disso, desde a década de 1970, verificamos o crescimento de iniciativas que buscavam articular inovação tecnológica e promoção da qualidade de vida da sociedade. Em outras palavras, para superar as consequências indesejadas do uso das tecnologias convencionais (TC), um número cada vez maior de pessoas passou a defender uma nova concepção de tecnologia. Além de incorporar aspectos culturais, sociais e políticos, ela precisa estimular a participação da comunidade nas escolhas tecnológicas, promovendo o desenvolvimento econômico com uma maior atenção aos problemas sociais e ambientais (DAGNINO; BRANDÃO; NOVAES, 2004).

Nesse contexto, surgiu o conceito de Tecnologia Social (TS). Nessa perspectiva, as tecnologias são entendidas como ferramentas que precisam estar a serviço da coletividade, porque sua finalidade é auxiliar os atores sociais na resolução de problemas locais. As tecnologias sociais são definidas por Lassance Jr. e Pedreira como um “conjunto de técnicas e procedimentos, associados a formas de organização coletiva, que representam soluções para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida” (2007, p. 66). De modo semelhante, para o Instituto de Tecnologias Sociais, trata-se do “conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (2004, p.130).

As Tecnologias Sociais possuem três elementos interdependentes: o tecnológico, o ator-rede e o construtivismo social. O primeiro elemento diz respeito ao fato de que as tecnologias não são neutras. Como argumentam Dagnino, Brandão e Novaes (2004), com frequência, as tecnologias são construídas socialmente em situação de conflito e negociação entre diferentes grupos. O segundo elemento enfatiza a necessidade de construção de redes que possam dar suporte à produção e à difusão das Tec-

nologias Sociais. No entanto, a disseminação de uma Tecnologia Social precisa estar embasada nos princípios do construtivismo social, modelo segundo o qual a aplicação das Tecnologias Sociais precisa estar articulada com valores e interesses sociais mais amplos do que a superioridade técnica da tecnologia.

A criação da multimistura é um bom exemplo de Tecnologia Social. Criada pela Pastoral da Criança, esse suplemento alimentar foi reconhecido pela UNICEF como uma solução eficiente no combate da mortalidade infantil. Trata-se de uma combinação simples e barata de substâncias que combatem a desnutrição infantil. Sua difusão acontece por meio de uma série de redes sociais, tais como grupos religiosos, organizações não-governamentais, meios de comunicação, escolas, associações de moradores, movimentos sindicais etc. Nesse processo de desenvolvimento e aplicação da Tecnologia Social, os atores sociais buscam construir, em conjunto, noções básicas de segurança alimentar e nutricional.

Outro exemplo de Tecnologia Social são as cisternas de placas pré-moldadas disseminadas no sertão nordestino e os sistemas de coleta seletiva e reciclagem do lixo, que envolvem catadores e suas cooperativas. Na maioria desses exemplos, está presente a dimensão interdisciplinar (como na interação entre as ciências sociais e as ciências do ambiente) e a interação entre o saber popular e o conhecimento acadêmico, assim como a articulação entre os problemas de carência social e sua solução de forma criativa e eficiente.

Apesar disso, cabe sublinhar que os avanços tecnológicos têm se desenvolvido principalmente para atender os interesses do mercado e do capital. Como sabemos, o capitalismo possui uma lógica e uma dinâmica própria, baseada na exploração do homem pelo homem, em busca constante de lucro e pelo acúmulo de capital. Além disso, a sociedade capitalista é profundamente desigual e dividida em classes sociais com interesses antagônicos. No processo de reprodução do capital, as inovações tecnológicas e suas implicações sobre o mundo do trabalho têm um papel central como veremos a seguir.

3.2.2 Capitalismo, Mundo do Trabalho e Tecnologia

O trabalho e a técnica são dimensões constitutivas da experiência humana, e há uma íntima relação entre a tecnologia e o mundo do trabalho, especialmente no sistema capitalista. Para entender essa ligação, nada

melhor do que um breve panorama histórico. Em primeiro lugar, é preciso compreender algumas particularidades do capitalismo, que é um sistema político, econômico e social, cuja característica principal é a exploração do homem pelo homem, em busca constante pelo lucro e pelo acúmulo de **capital**³.

Embora não haja consenso em relação ao início exato do capitalismo, é possível destacarmos que foi a partir do século XVIII que o capitalismo se consolidou de maneira mais efetiva, sobretudo, com o advento da Primeira Revolução Industrial. A partir do surgimento de máquinas movidas a energia não humana, o capitalismo iniciou uma nova fase: a industrial, conhecida como Revolução Industrial. A chamada Primeira Revolução Industrial teve início na Inglaterra, na indústria de fiação de algodão, com o tear mecânico, mas estendeu-se para outras indústrias e outras partes do mundo, universalizando principalmente a máquina a vapor. O uso dessas novas tecnologias mudou as relações de trabalho e produção, e revolucionou o capitalismo, pois a mecanização aumentou significativamente a produtividade da mão-de-obra.

Para Marx, o modo capitalista de produção é essencialmente contraditório e, por isso, o sistema entra em crise de tempos em tempos, ou seja, elas fazem parte do capitalismo. Uma das características do sistema capitalista é que ele precisa de uma taxa de crescimento equilibrada para manter-se saudável. É preciso crescer para garantir os lucros e a acumulação de capital, mesmo que isso traga consequências sociais, políticas, geopolíticas e ecológicas negativas. Porém, devido a suas contradições, é impossível que o sistema capitalista produza um crescimento equilibrado e sem problemas por muito tempo. As crises são entendidas como falta de crescimento. Assim, a cada crise, ele se reinventa, adapta-se à nova realidade, e é justamente essa plasticidade que possibilita sua sobrevivência. Entender essa dinâmica é fundamental para que compreendamos o passado, mas também nossa própria realidade.

Esse crescimento apoia-se na exploração dos trabalhadores, e depende também de constantes mudanças tecnológicas. A invenção de novas tecnologias, tema deste capítulo, é fundamental para reduzir o tempo e/ou os custos de produção, assim como para que se mantenham os altos níveis de consumo. Dentro da lógica capitalista, trabalho e tecnologia estão profundamente ligados, já que as transformações tecnológicas e organizacionais também modificam a luta de classes e as relações de trabalho, bem como as formas de regulação deste.

³ Glossário - Capital: A definição do que é capital é complexa, mas, de forma bastante simplificada, capital pode ser entendido como um bem ou um dinheiro que gera ou tem potencial para gerar renda para seu dono. (BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Zahar, pg. 78 e 79.)

No caso do *fordismo*, que discutiremos a seguir, a racionalização do processo produtivo aliada ao emprego de novas tecnologias provocou mudanças profundas na sociedade capitalista. A inovação no processo de organização da produção possibilitou o aumento do lucro, tanto por reduzir os custos de produção, quanto por possibilitar a redução do preço de venda; o que gerou o aumento do número de consumidores. Mas provocou também profundas transformações na dinâmica do trabalho, o que não aconteceu sem resistência dos trabalhadores.

O fordismo como modo de organização da produção foi inspirado nas ideias desenvolvidas pelo engenheiro mecânico Frederick Taylor, considerado um pioneiro na área da Administração. Em 1911, Taylor publicou o seu livro mais influente, chamado “Princípios da Administração Científica”. Em linhas gerais, Taylor defendia que era possível aumentar a produtividade das fábricas por meio da racionalização dos métodos de produção. O objetivo era elaborar uma maneira de aumentar a produção e diminuir o tempo e os custos do processo. A preocupação com a produtividade, diga-se de passagem, já estava no centro das atenções de Adam Smith, para quem a produtividade do trabalho cresce em virtude da divisão e especialização das tarefas. Assim, a produção será maior que o gasto com os salários, o que irá gerar uma acumulação de capital (Smith, 2013). De maneira semelhante, Taylor propõe uma detalhada divisão do trabalho, para que cada trabalhador exerça uma função específica no processo produtivo. Assim, os trabalhadores deveriam ser treinados para fazer movimentos que eram previamente definidos e cronometrados, seguindo padrões rigorosos e cálculos precisos, de forma a otimizar ao máximo a produção. Além da divisão fixa das funções, Taylor também propôs a organização de uma hierarquia no sistema produtivo: alguns funcionários estariam encarregados de supervisionar se os outros trabalhadores estariam exercendo suas funções de forma correta e em um tempo satisfatório.



Figura 3.1 - Charlie Chaplin, *Tempos modernos*. Imagem disponível em *Toda a Matéria*.

QRCode 3.1
Tempos Modernos



Com base na teoria da racionalização desenvolvida por Taylor, Henry Ford implementou, nos Estados Unidos, um sistema de produção em massa que ficou conhecido como *fordismo*, o qual marcou o modo de produzir durante boa parte do século XX. O aumento da velocidade e do número de mercadorias produzidas (automóveis, no caso de Ford), somados à diminuição dos custos de produção, fez com que os preços dos artigos diminuíssem. Um sistema de produção em massa exigia também o consumo em massa. Ford percebeu que, reduzindo os preços dos produtos, mais pessoas poderiam comprar seus produtos, ou seja, aumentaria o consumo.

Henry Ford aplicou as teorias de Frederick Taylor para aumentar a produtividade e juntamente com isso introduziu uma importante tecnologia: o uso das esteiras na linha de produção. Com isso, os trabalhadores não precisariam mais se deslocar para realizar suas funções, porque a esteira traria as peças e os objetos até eles em um tempo determinado. A ilustração mais famosa desse modo de produção pode ser encontrada nas cenas do filme *Tempos modernos*, de Charlie Chaplin. Ford produzia automóveis, mas, posteriormente, o modelo da linha de montagem e de produção em massa foi seguido por outras indústrias automobilísticas e por empresas de outros ramos. O tempo gasto para realizar as tarefas diminuiu, mas surgiu um conflito entre o ser humano e a tecnologia, uma vez que impôs um ritmo de trabalho pré-estabelecido e inflexível. Era a máquina e seu ritmo invariável de trabalho que definia o tempo de produção, e não mais o ritmo variável do tempo humano de trabalho. A esteira determinava a velocidade com que o operário deveria fazer sua tarefa e este tinha que se submeter ao ritmo definido pela máquina. Nas fábricas, os trabalhadores não eram mais donos do seu próprio tempo.

Era retirado quase totalmente o controle do operário sobre o processo, o ritmo de trabalho e a organização do processo produtivo. Os trabalhadores resistiram a essa forma de produção em linhas de montagem, que era repetitiva e exigia pouco das habilidades manuais tradicionais, e essa resistência da classe trabalhadora é apontada como um dos principais impedimentos à disseminação do fordismo logo quando surgiu.

Cabe salientar que o ano de 1914 pode ser tomado como referência do início da implantação do fordismo. Naquele ano, Ford estabeleceu que seus funcionários trabalhassem durante oito horas por dia, o que foi uma importante redução da jornada de trabalho. Além disso, ele também aumentou o salário dos trabalhadores das linhas de montagem (à época, cinco dólares por dia). O discurso fordista pregava que, com a redução dos preços dos automóveis e aumento do soldo, seus funcionários poderiam comprar os carros que produziam. Porém, logicamente, a exploração da força de tra-

balho, que gerava lucros muito maiores do que os cinco dólares pagos, era completamente apagada do discurso de Ford. Entretanto, para Zygmunt Bauman (2001), Henry Ford não dobrou o salário de seus trabalhadores apenas para que eles comprassem os carros que produziam, já que os carros adquiridos pelos operários representavam uma fração mínima das vendas, e o aumento de salário aumentava os custos de produção, logo, não faria sentido. Segundo o autor, o que justificaria a iniciativa de Ford seria a tentativa de diminuir a rotatividade de funcionários. Cada novo operário que entrava para substituir o anterior deveria ser treinado, e isso gerava um custo que não era vantajoso para o capitalista. A verdadeira razão seria, então, a diminuição do dinheiro gasto na preparação e treinamento dos empregados. Ford queria tornar os operários dependentes do emprego em sua fábrica, assim como ele próprio era dependente de explorar o trabalho deles para enriquecer e aumentar seu poder. A ideia era atar capital e trabalho.

Durante (e mesmo após) as Grandes Guerras, tanto na Primeira quanto na Segunda, os Estados Unidos forneceram muitas armas, produtos industrializados e alimentícios para países europeus, o que significou o aumento do mercado para consumir os insumos produzidos em massa pelas indústrias fordistas. Além disso, após o fim de ambas as guerras, o país emprestou dinheiro para que a Europa se recuperasse. É importante pontuar que, ao fim da Segunda Grande Guerra, o modelo de produção fordista passou a ter maior aceitação e ganhar mais espaço nas indústrias europeias. Para Hobsbawm (1995), os conflitos beneficiaram espetacularmente a economia estadunidense, e a Depressão interrompeu temporariamente essa ascensão. As guerras reforçaram sua posição de destaque no que se tratava de produção industrial, e transformou-o em credor mundial.

Entretanto, passados alguns anos, as economias europeias iam se recuperando, e não precisavam mais consumir tantos produtos fabricados nos Estados Unidos. Assim, houve uma redução de mercado disposto a consumir a superprodução estadunidense. Além de reduzirem bastante o consumo de artigos vindos de lá, as indústrias dos países europeus passaram também a competir com os Estados Unidos por novos mercados onde escoar seus produtos.

A grande fragilidade do fordismo era que, em um determinado momento, a demanda não poderia mais acompanhar e absorver a produtividade. Ainda que uma massa enorme de pessoas não tivesse acesso aos bens de consumo, as pessoas que tinham condições de adquirir as mercadorias, após terem adquirido uma vez, normalmente não tinham motivos para comprar de novo, pois a produção não era muito variada e os artigos eram feitos

para durar muito, ou seja, eram padronizados e duráveis. O resultado dessa diminuição da demanda eram estoques cheios de produtos parados, e uma crise de superprodução. Como vimos, o capitalismo precisa manter seu crescimento para manter-se saudável. Com a redução do mercado, as indústrias fordistas não tinham como continuar crescendo.

Segundo David Harvey (1992), a rigidez e a inflexibilidade do modelo fordista são fundamentais para a compreensão da crise econômica internacional iniciada na década de 1960. O modelo de produção fordista, característico do chamado “capitalismo sólido”, era rígido, não permitia muita flexibilidade. Pelo fato de os bens serem padronizados e duráveis, não havia muita variedade, nem muitas possibilidades para o capital. Diante da crise e dos sinais de colapso, o capitalismo passou novamente por uma reconfiguração para continuar existindo. O período que se iniciava era de um capitalismo fluido e líquido, caracterizado pelo que Harvey chamou de “acumulação flexível”. A chamada “acumulação flexível” está diretamente relacionada ao *toyotismo* e implica transformações profundas no que diz respeito à produção e ao consumo. A plasticidade e flexibilidade do *toyotismo* se opõe à rigidez do *fordismo* e do *taylorismo*, que caracterizaram o capitalismo durante a modernidade sólida (BAUMAN, 2001). De agora em diante, a produção está organizada de modo a se ajustar para atender às novas demandas dos diferentes consumidores, que pedem soluções rápidas e exigem diversidade de produtos para atender a diferentes necessidades, que mudam muito rapidamente. Nessa nova fase do capitalismo, o setor de serviços ganhou importante protagonismo.

Nesse sentido, por ser um modo de produção flexível, o *Toyotismo* permitiu um ritmo acelerado de inovações tecnológicas, bem como a produção em pequena escala, algo que não acontecia no *fordismo* e no *taylorismo*, que, como vimos, orientavam-se pela produção padronizada e em grande quantidade. A acumulação flexível do novo modo de produção não trabalha com grandes estoques, mas prioriza a produção realizada sob medida, de acordo com aquilo que o mercado solicita e é capaz de absorver. Outra diferença em relação ao *fordismo* é que os bens de consumo já não são mais produzidos para serem duráveis. Agora, os produtos têm um tempo de vida intencionalmente mais curto, exatamente para obrigar os consumidores a constantemente comprarem novas mercadorias, um fenômeno conhecido como “obsolescência programada”.

Tudo isso só foi possível em virtude do desenvolvimento de novas tecnologias produtivas, tais como a automação e os robôs controlados por computador. O aumento da variedade de mercadorias, somado a menor durabilidade dos produtos, alimenta o consumo constante e favorece o crescimento financeiro que o capitalismo precisa. Nesse contexto, ideias

e informações passaram a ser mercadorias muito valorizadas. A partir da interpretação de informações e dados, é possível descobrir as preferências e demandas específicas de cada público, o que pode acarretar importantes vantagens em um mercado cada vez mais competitivo. A empresa que desenvolve um novo produto, ou chega a descobertas científicas tem vantagens econômicas no mercado. Assim, o conhecimento é transformado em uma valiosa mercadoria a ser produzida e vendida para quem pagar mais. Várias empresas, indústrias e centros de pesquisa disputam, por exemplo, o pioneirismo no desenvolvimento de medicamentos e vacinas, como no caso da pandemia da Covid-19 (doença causada pelo chamado “novo coronavírus”).

No *Toyotismo* e na acumulação flexível, a organização dos trabalhadores para reivindicar seus direitos perdeu força, sendo que um dos motivos apontados para isso foi a dispersão geográfica dos trabalhadores. No *fordismo*, as formas de organização da classe trabalhadora dependiam diretamente do fato de os funcionários trabalharem em um mesmo local, a fábrica. Reunindo-se em um mesmo ambiente de trabalho, era possível que realizassem encontros, conversassem sobre suas necessidades e se organizassem coletivamente para lutar por seus direitos. Na acumulação flexível, houve a ampliação dos conjuntos industriais, que passaram a ocupar regiões antes pouco industrializadas, mas que oferecem condições mais favoráveis ao capital, como a Ásia, por exemplo. Atualmente, as peças de um automóvel ou de um celular são fabricadas em diferentes partes do globo.

A dispersão dos trabalhadores, espalhados por diferentes fábricas ao redor do mundo, é um importante fator para explicar o enfraquecimento de organizações trabalhistas como os sindicatos, pois o distanciamento geográfico e social dificulta que os funcionários se encontrem para organizar mobilizações e, no limite, impossibilita que os trabalhadores se compreendam como uma classe, como um coletivo com interesses comuns. Mas a dispersão geográfica não é o único fator. O fato de serem as ideias o principal produto também alterou o equilíbrio existente no fordismo entre capital e trabalho.

As ideias são produzidas uma única vez e seguem gerando riqueza enquanto houver compradores ou clientes atraídos por elas. Portanto, o compromisso do capital passa a ser mais com o consumidor do que com o trabalhador.

Em tempos de acumulação flexível do capital, a sensação de incerteza penetra todos os aspectos da vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, fazer planos de longo prazo para o futuro foi ficando cada vez mais difícil. As

peças passaram a planejar suas vidas pensando apenas no curto prazo, tanto no campo pessoal, quanto no profissional.

O trabalho deixou de representar um eixo seguro ao redor do qual os outros projetos de vida podem ser planejados. Atualmente, está cada vez mais difícil encontrar alguma garantia segura de estabilidade em um emprego fixo. Quanto a isso, é importante destacar que a incerteza e a fluidez que caracterizam o nosso presente é uma força que aumenta o individualismo, pois ela traz divisão e dispersão na classe trabalhadora em vez de união. Cada sujeito deve, por si só, encontrar os meios para elevar-se e melhorar sua condição.

Nessa lógica, não há como prever com segurança o que o futuro nos reserva, e o ambiente tornou-se extremamente competitivo. Assim, a visão da luta coletiva como meio de adquirir direitos e conquistas está cada vez mais apartada. Na modernidade líquida, surge o fenômeno denominado “desemprego estrutural”. Não há empregos para todos e, embora o progresso tecnológico crie novos postos de trabalho, a tendência é que a extinção de certos tipos de emprego seja ainda maior. Em geral, as vagas de emprego nas quais os seres humanos são substituídos por máquinas não voltam mais a ser ocupadas por trabalhadores.

Em resumo, o desenvolvimento de novas tecnologias é uma das características fundamentais do capitalismo flexível, pois elas permitem tanto o aumento da produtividade e dos lucros, quanto atendem à demanda por diversificação. Ao mesmo tempo, o uso delas instiga também o consumo, já que a cada dia são criados produtos novos, que despertam o desejo no consumidor e mantêm girando a roda capitalista.

Nessa nova organização, os contratos formais de trabalho ficam cada vez mais raros e oferecem cada vez menos estabilidade e segurança. Por causa disso, o trabalho autônomo está em crescimento e a ideologia do empreendedorismo está ganhando cada vez mais espaço. Como acompanhamos no Caso de Anderson, esses empreendimentos nem sempre são tão vantajosos como dizem ser. Como veremos a seguir, o uso de tecnologia digital, somado à ideologia do empreendedorismo, contribui para a precarização dos direitos da classe trabalhadora.

3.2.3 A uberização das relações de trabalho na economia do compartilhamento e os sujeitos da EJA

“Tudo o que é sólido se desmancha no ar”. A famosa frase de Marx e Engels parece mais atual do que nunca. Ainda mais se pensarmos nas cons-

tantes mudanças experimentadas no mundo do trabalho nos últimos anos, sobretudo por causa da consolidação da tecnologia digital. Apesar de todas as transformações econômicas e sociais ocorridas após a 3ª Revolução Industrial, o movimento de precarização das condições de trabalho se manteve e até mesmo se aprofundou. Isso acontece porque o capitalismo é um sistema que constantemente se atualiza para manter a sua força, ou seja, em muitos momentos, algo precisa mudar para que tudo continue como está, para usarmos um conhecido jogo de palavras empregado pelo escritor italiano Giuseppe Tomasi di Lampedusa (2017).

Considerando que os alunos da EJA são *trabalhadores-estudantes*, nada mais apropriado do que discutirmos os impactos da tecnologia sobre o sentido do trabalho no mundo contemporâneo. Sendo assim, procuramos entender que a relação entre trabalho e tecnologia faz parte da nossa experiência, pois o trabalho é uma atividade vital, uma das maneiras de obtermos os recursos necessários à nossa sobrevivência, mas também é um dos modos de produção de sentido e de valor para a existência humana ao mediar a nossa relação com a natureza e com outros seres humanos. Por isso mesmo, uma das tarefas da Educação de Jovens e Adultos hoje é desenvolver uma abordagem crítica sobre o processo de precarização das condições de trabalho, que reduz o sentido do trabalho somente à luta pela sobrevivência (ANTUNES, 2018; e DOMINGUES, 2016).

Uma breve perspectiva histórica nos permite compreender melhor os contornos da imagem do mundo do trabalho hoje. Grosso modo, a sociedade do século XX, sob a influência da 2ª Revolução Industrial, pode ser interpretada como a “sociedade do automóvel”, porque o modelo das linhas de montagem do *fordismo* e do *taylorismo* revolucionou o modo de vida da humanidade com uma notável organização do trabalho, aumento da produtividade e foco na produção industrial de mercadorias em larga escala. Por sua vez, em consequência da 3ª Revolução Industrial, iniciada na década de 1970, a sociedade do século XXI pode ser considerada como a “sociedade do computador e do celular”, porque o paradigma da tecnologia da informação também revolucionou o modo de vida da humanidade, dessa vez com um sistema de produção marcado pela flexibilidade (ajuste da produção de acordo com a demanda) e pelo trabalhador multifuncional com foco no setor de serviços.

Em poucas palavras, a tecnologia digital prometeu trazer o progresso econômico e bem-estar social. No campo do mundo do trabalho, a promessa era que haveria uma atualização das profissões, tornando-as mais flexíveis e dinâmicas, algo que seria traduzido em mais autonomia e liberdade para os trabalhadores. No entanto, a tecnologia digital foi absorvida pela

lógica capitalista que acumula o lucro nas mãos de poucos às custas da precarização da classe trabalhadora.

Para que não restem dúvidas: atualmente a tecnologia está enraizada em nossa experiência cotidiana e, portanto, constitui um eixo estruturante do mundo do trabalho. Afinal, sem um celular *smarphone* dificilmente diversos trabalhadores do setor de serviços, como cuidadores de idosos, motoristas, eletricitas, bombeiros hidráulicos, profissionais da limpeza, pedreiros, motoboys, entregadores, motoristas, dentre tantos outros, conseguem ter acesso a oportunidades de trabalho para sobreviver. Diante disso, considerando que o trabalho é um princípio educativo da Educação de Jovens e Adultos, torna-se cada vez mais relevante que professores e estudantes discutam no processo de ensino-aprendizagem sobre os impactos da tecnologia no mundo do trabalho hoje.

Nesse sentido, destacamos que as principais características das relações de trabalho mediadas pela tecnologia são a *instabilidade* e a *insegurança*, pois os trabalhadores e as trabalhadoras, cada vez mais, são submetidos ao trabalho informal, intermitente e precarizado, caso queiram escapar da ameaça do desemprego (Antunes, 2018). Isto é, no mundo contemporâneo, aqueles que se mantêm empregados acabam presenciando a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de conquistas históricas da classe trabalhadora que estavam garantidas pela CLT (Consolidação das leis trabalhistas). Vale lembrar que, como destacamos no capítulo “EJA, Mundo do trabalho e direitos trabalhistas”, o principal argumento utilizado para justificar a Reforma Trabalhista empreendida pelo governo Michel Temer era precisamente atualizar e modernizar a legislação trabalhista. Como sabemos, o resultado foi a destruição de direitos trabalhistas e a abertura para o *trabalho intermitente*, isto é, aquela modalidade na qual a vigência do contrato de trabalho não é contínua e permanente.

Trocando em miúdos, agora o trabalhador ou trabalhadora pode ser contratado e receber salários em apenas alguns períodos do ano. Assim, eles, os trabalhadores, deixam de ser empregados com direitos assegurados para serem tratados como “colaboradores” da empresa, em uma relação de trabalho flexibilizada.

Como está ficando cada vez claro, os efeitos da atualização do mundo trabalho na era digital são sombrios. Talvez o conceito que expresse de modo mais incisivo esse processo seja a noção de *uberização* do trabalho no contexto da chamada *economia do compartilhamento*. Segundo o teórico canadense Tom Slee (2018), a economia do compartilhamento remete a uma forma de organização do setor de serviços que aposta na cooperação

entre as pessoas e valoriza o uso em detrimento da propriedade. Nessa perspectiva, em vez de pagar um alto custo para ter a propriedade de um veículo, por exemplo, o consumidor escolhe pagar um custo menor para utilizar o serviço de um *Uber* ou *99 Taxi*. Para tanto, é indispensável que a tecnologia realize a conexão entre os prestadores de serviço e os consumidores por meio de aplicativos e plataformas digitais. A promessa era que esse modelo econômico contribuiria para relações de trabalho mais horizontais e flexibilizadas, porém a realidade é que a *uberização* está resultando em uma maior precarização do precariado.

Nos quadros do capitalismo contemporâneo, a tendência de *uberização* do mundo do trabalho aponta para uma relação de trabalho flexibilizada, sem vínculo empregatício e mediada pela tecnologia. Ou seja, nessa modalidade de prestação de serviço o trabalhador não está formalmente empregado e, por consequência, está desprovido de direitos trabalhistas como salário-mínimo, férias, descanso semanal remunerado, FGTS, seguro desemprego etc. Quanto a isso, o trabalhador “uberizado” está próximo do “trabalhador informal tradicional”, que faz “bicos” para sobreviver. Como não há horário fixo de trabalho e a remuneração é insatisfatória é bastante comum que a jornada de trabalho aconteça inclusive naquilo que seria o tempo livre dos trabalhadores. Outra desvantagem da *uberização* é que o trabalhador assume os riscos inerentes à atividade profissional e também arca com os custos do material de trabalho (ANTUNES, 2018). Tudo isso faz com que a *uberização* contribua para o processo de precarização do precariado, conforme analisamos no capítulo “EJA, Mundo do trabalho e direitos trabalhistas”.

Se a lógica de organização do trabalho, vigente durante a 1ª e a 2ª Revolução Industrial, contribuiu para a formação e consolidação dos sindicatos como autênticos representantes da classe trabalhadora, a *uberização* reforça o processo de enfraquecimento e fragmentação dos sindicatos, pois há uma lógica de competição entre os trabalhadores de um mesmo setor. Como o salário depende totalmente da produtividade, os trabalhadores concorrem entre si na luta para conseguir mais clientes, em vez de se associarem entre si na luta por melhores condições de trabalho.

Outro efeito negativo do processo de *uberização* do trabalho é que, para ampliar sua produtividade e melhorar o desempenho, o trabalhador se submete a exaustivas jornadas de trabalho, em uma espécie de “autoexploração” que pode resultar, inclusive, em seu adoecimento: “hoje a pessoa explora a si mesma achando que está se realizando; é a lógica perversa do neoliberalismo que culmina na síndrome de Burnout” (CHUL-HAN, 2018, n.p.). Então, em vez de se transformar em um microempreendedor,

o trabalhador *uberizado* está mais próximo do trabalhador informal, do trabalhador terceirizado e do trabalhador intermitente. Por isso, os trabalhadores estão cada vez mais esgotados e com menos direitos trabalhistas.

Economia de compartilhamento

O zum-zum-zum em torno em torno da Economia do Compartilhamento começou há alguns anos, mas passou a encontrar eco no mainstream em 2013 e 2014, com promessas que têm apelo para muitas pessoas – certamente têm apelo para mim. Comece com trocas informais (dando carona a um amigo, emprestando uma furadeira, executando algumas tarefas para os vizinhos) e use a força conectora da internet para dar escala a isso, de modo que nós como indivíduos, possamos contar cada vez mais uns com os outros e menos com corporações distantes, sem rosto. Cada troca ajuda alguém a fazer uma graninha e ajuda alguém a economizar um tempinho: como não gostar? Participando desse movimento, nós ajudamos a construir nossa comunidade, em vez de sermos consumidores passivos e materialistas; ajudamos a criar uma nova era da abertura, na qual podemos encontrar uma bem-vinda ajuda onde quer que formos.

A Economia do Compartilhamento promete ajudar prioritariamente indivíduos vulneráveis a tomar controle de suas vidas tornando-os microempresários. Podemos nos autogerenciar, entrando e saindo deste novo modelo flexível de trabalho, montando nosso negócio na internet. (...) Bom, estas foram as promessas. Infelizmente, algo diferente e ao mesmo tempo mais sombrio está acontecendo: a Economia do Compartilhamento está propagando um livre mercado inóspito e desregulado em áreas de nossas vidas que antes estavam protegidas. As companhias dominantes do setor se tornaram forças grandes e esmagadoras, e, para ganhar dinheiro e para manter suas marcas, estão desempenhando um papel mais e mais invasivo nas trocas que intermedeiam (...) Os mercados da Economia do Compartilhamento estão criando novas marcas e nunca antes nomeadas formas de consumo.

A ideia de “uma graninha extra” retoma os mesmos argumentos de quarenta anos atrás a respeito do trabalho feminino, que não era visto como um trabalho “de verdade”, que demanda um salário mínimo, e portanto não tinha de ser tratado da mesma forma – ou valer o mesmo – que os trabalhos masculinos. Em vez de libertar indivíduos para que tomem controle direto sobre as próprias vidas, muitas companhias da Economia do Compartilhamento estão dando fortuna a seus investidores e executivos

e criando bons empregos para seus engenheiros de programação e marqueteiros, graças à remoção de proteções e garantias conquistadas após décadas de luta social, e graças à criação de formas de subemprego mais arriscadas e precárias para aqueles que de fato suam a camisa” (SLEE, 2018, p. 14-16).

3.2.4 EJA, Mundo do Trabalho e as Tecnologias: a escola como espaço de possibilidades e transformação.

Como vimos anteriormente, as tecnologias da comunicação e informação digitais têm afetado profundamente o mundo nas últimas décadas. Embora se constituam como ameaça para o trabalho assalariado, é preciso ter em mente que tais tecnologias fazem parte da sociedade. Trata-se, pois, de instrumentos, ferramentas e máquinas que não são usadas somente nos processos produtivos, mas que fazem parte das atividades do nosso cotidiano, como falar ao celular, realizar pesquisas na internet, interagir com as redes sociais, utilizar a máquina de lavar ou dirigir automóveis, por exemplo.

Tendo isso como pano de fundo é possível que os professores da EJA se perguntem: afinal de contas, qual o papel da escola nesse contexto de *uberização* e precarização do mundo do trabalho? Antes de buscarmos respostas para essa pergunta, é preciso que tenhamos em mente que as tecnologias de comunicação e informações digitais são elementos ambivalentes. Por um lado, elas podem ser vistas como instrumentos de segregação e exclusão social; por outro lado, como ferramentas capazes de ampliar contatos, potencializar construções de conhecimento e gerar trabalho e renda. O filósofo brasileiro Ivan Domingues sintetiza do seguinte modo esses paradoxos da tecnologia:

entendo que a tecnologia afeta profundamente nossas vidas, e exige toda a atenção em sua ambivalência: potencializa as forças produtivas e leva ao progresso técnico, porém gera as tecnologias de guerra e se volta contra a humanidade; a máquina poupa o esforço, economiza o trabalho e alforria o ser humano, porém coloniza o tempo livre e avassala o homem. Todavia, o problema não está nem na técnica, nem no objeto técnico, mas em nós e em nossa atitude face a ela. (DOMINGUES, 2004, p. 9).

Em relação ao aspecto potencializador das capacidades humanas presente na tecnologia, podemos destacar as novas possibilidades suscitadas

em razão do avanço da pandemia de coronavírus (Covid-19). Além das reuniões de teletrabalho, as/os professores têm nessas ferramentas de informação e comunicação digital novas formas de trabalhar pedagogicamente e de se aproximar das/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, seja por meio de contatos pessoais mediados pela tecnologia, seja por meio de elaboração de atividades e vídeos com teleaulas.

Em contrapartida, quanto ao aspecto excludente da tecnologia é possível chamar a atenção para o aprofundamento da desigualdade social, causado pela dificuldade de acesso às tecnologias de informação e comunicação digital. O isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19 evidenciou, por exemplo, a importância das tecnologias digitais para que pessoas em situação de vulnerabilidade social pudessem ter acesso ao auxílio emergencial. Uma parte dos usuários não possuía computador, *tablet* ou aparelho celular, enquanto outras pessoas não tinham conhecimento suficiente para instalação de aplicativos – como o *app* da Caixa Econômica Federal, necessário para o preenchimento de formulários. Por causa disso, houve aglomerações de pessoas em filas gigantescas e muitas sequer conseguiram ter acesso aos benefícios.

No entanto, cumpre salientar que a pandemia somente evidenciou uma dinâmica que já se fazia presente na escola. Destacamos aqui uma experiência vivida por uma escola da Regional Barreiro, em decorrência da migração de trabalhadores, contratados pelas Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte, para a Minas Gerais Administração e Serviços S.A. (MGS). Ao serem contratados pela nova empresa, os trabalhadores (vigias, porteiros, faxineiros, cantineiras, artífices e auxiliares de apoio ao educando) tiveram a necessidade de lidar com a informatização de sua rotina de trabalho, sendo desafiados a realizar algumas ações como o registro de presença no ponto eletrônico, o envio de *e-mail* para a solicitação de informações, bem como a digitalização de documentos de atestado médico. Além disso, os trabalhadores precisaram acessar a internet para terem acesso ao portal da empresa, que nele apresenta informações relevantes para o trabalhador.

Todo esse processo trouxe muita apreensão para os trabalhadores envolvidos, afinal eles não possuíam muita intimidade com a tecnologia. Apesar disso, é possível dizer que todo o decurso de migração/recontratação foi permeado pela busca de novos aprendizados no contexto escolar. Os trabalhadores buscavam ajuda com a direção da escola, com o gestor financeiro, com os professores e com o agente de informática; buscavam orientações sobre como chegar ao endereço da empresa para entrega de documentos, assim como informações sobre a assinatura do contrato de

trabalho e o recebimento do uniforme e dos EPI's. Em algumas escolas, mesmo em meio a dificuldades e insatisfações, a solidariedade, o companheirismo e o trabalho coletivo se constituíram como “marca” de todo o processo de migração.

Ademais, é importante ressaltar que as camadas populares não são passivas nos processos de mudanças sociais. Até mesmo quando não dominam as ferramentas tecnológicas de seu tempo, elas se mobilizam para enfrentar situações adversas. Este é o caso de Dona Maria Raimunda, moradora do Bairro Milionários que se deslocou até uma *lan house*, no Bairro Bom Sucesso, para participar de uma reunião *online* da Comissão Local de Assistência Social (CLAS) - Regional Barreiro e nela tirar suas dúvidas a respeito do “Cartão Bolsa Merenda” do seu filho. Como não tinha os conhecimentos e as ferramentas necessárias para acessar de casa a reunião, solicitou a ajuda do atendente da *lan house*. A situação de Dona Maria Raimunda retrata a de muitas pessoas que, num momento de adversidade, se esforçam para buscar novos caminhos a fim de exercer a cidadania.

Cara professora e caro professor, não podemos, portanto, desconsiderar o potencial mobilizador da escola. Ela é gestora social do conhecimento e, por isso, numa perspectiva freiriana, precisa ser capaz de fomentar nos sujeitos novas possibilidades de existência, assim como precisa estar comprometida com a realidade histórica das pessoas. Sendo assim, nos cabe reafirmar o compromisso do verbo educar, no sentido etimológico: *educare, educere*, que significa “conduzir para fora” ou “direcionar para fora” – preparar as pessoas para o mundo e a vida em sociedade, ou seja, conduzi-las para fora de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo. Como professoras e professores da EJA, precisamos refletir sobre o sentido da tecnologia, promovendo processos educativos contextualizados com a realidade das/os estudantes, tendo como objetivo principal a emancipação humana e o exercício da cidadania.

Como abordamos anteriormente, a combinação entre a tecnologia e a economia capitalista pode representar a precarização do mundo do trabalho e o triunfo de uma moral utilitarista e pragmática em busca de lucro. Para evitar os perigosos efeitos da aliança entre a tecnologia e a economia capitalista, uma alternativa é atribuímos como objetivo da tecnologia a promoção da cidadania. Quanto a isso, vale lembrar que o desenvolvimento da tecnologia informática e de telecomunicações foi uma das condições de possibilidade para aquilo que os estudiosos chamam de *globalização*. Nesse sentido, segundo Gadotti (2008), não é possível conceber a cidadania planetária global sem uma efetiva cidadania na esfera local e na esfera

QRCode 3.2
Trecho do livro
*A Nova Razão do
Mundo, "O Desejo
é o Novo Poder."*
p.416.



nacional. Assim, a cidadania planetária compreende a proposta de pensar e se reconhecer globalmente e agir localmente. A cidadania planetária está ancorada na visão unificadora do planeta e da sociedade mundial, reunindo princípios, valores, atitudes e comportamentos sob a ótica de que a Terra é uma grande e única comunidade. A construção da cidadania planetária compõe um processo de construção de outro mundo possível, ou seja, uma nova forma de desenvolvimento econômico e organização civilizatória.

No relato de experiência que se segue, veremos como uma escola de EJA da Regional Barreiro passou a se valer das tecnologias da comunicação e informações digitais para retomar, em uma perspectiva dialógica e problematizadora, seu processo educativo com as/os estudantes.

3.3 Relato de Experiência: EJA e as tecnologias

O relato que se segue é marcado por algumas peculiaridades que merecem ser mais bem exploradas pelas/os educadoras/es que porventura interajam com os personagens aqui descritos. Isso se justifica porque este trabalho fora feito no calor da hora, ou seja, é um retrato instantâneo da “nova razão do mundo” atravessado pela pandemia do coronavírus (Covid-19) e os profundos impactos reverberados na oferta educativa brasileira, em especial na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Contudo, ainda que parta do registro do imediato, a reflexão que se oriunda da relação de um grupo de estudantes da EJA com a tecnologia a partir desse novíssimo contexto traz elementos importantes da, infelizmente já consolidada, inclusão inconsistente das camadas populares aos bens de consumo tecnológico e aos bens simbólicos socialmente valorizados.

Mais especificamente, o caso relatado refere-se a uma escola municipal da rede de educação de Belo Horizonte, periférica⁴ e umas poucas unidades escolares da cidade que ofertava a EJA em outros turnos (matutino e vespertino), para além do usual horário noturno. E cada turno se diferenciava um do outro, em função da composição etária dominante que apresentava (além das múltiplas características trazidas pelos/as diversos/as estudantes).

⁴ Utilizamos tanto o conceito geográfico de periferia (distante do centro geográfico), quanto o conceito sociológico relacional e comparativo com determinado “centro”, que atribui ao polo periférico toda a negatividade das mazelas sociais. Para mais detalhe sobre isso, sugerimos o seguinte artigo: OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de periferia: primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, C. B. (Org) et al. Entrelaçando Redes: Reflexões sobre atenção ao usuário de álcool, crack e outras drogas. São Paulo: Paco edições, 2017.

Com a suspensão das aulas, em 18 de março de 2020, tendo por causa uma ação governamental de promoção do isolamento social como medida para o enfrentamento da propagação da Covid-19 (mais eficiente até momento), a escola organizou-se para oferecer aos/as estudantes do Ensino Fundamental (adolescentes, jovens, adultos e idosos) o que denominou como “interação social com a comunidade escolar”. Trata-se (já que ainda está em execução) da oferta de atividades de cunho pedagógico, para cada modalidade educativa, construída de forma remota, voluntária e rotativa pelas/os educadoras/es vinculados à escola. Cada atividade apresentada não tem caráter propedêutico, repositório, nem mesmo obrigatório: a/o estudante pode fazer o que é proposto no ritmo e quantidade de sua preferência. Essas atividades são apresentadas em grupos do *Whatsapp* (mais uma vez, de acordo com cada modalidade e grupo de trabalho já pré-existent na escola) e também socializados na página oficial da unidade escolar no *Facebook*.

Em um primeiro momento, condicionados por certo pressentimento, imaginava-se que a inserção dos/as estudantes da EJA ao processo de interação social proposto pela escola seria menos efetiva que a das/os estudantes adolescentes e jovens do “regular” – o que se confirmou. Se acreditava ainda que seria **desigual**, em função das condições econômicas e de acesso aos produtos informacionais por parte das/os educandas/os, o que também se mostrou verdadeiro. E, por fim, em comparação às/aos estudantes mais idosas/os desta mesma modalidade, supunha-se que haveria uma **maior** participação das/os educandas/os jovens da EJA, que normalmente têm uma relação mais íntima e recorrente com aparelhos celulares e aplicativos de comunicação via internet. Aqui, houve um ponto de inflexão.

É verdadeiro, e facilmente comprovável para quem trabalha/estuda na EJA, que determinados grupos de estudantes, normalmente as/os mais jovens, utilizam-se dos celulares e das redes sociais de forma frenética e quase ininterrupta. Em muitos momentos, a própria comunicação entre eles ocorre de forma privada e mediada pelos aparelhos celulares: é uma volúpia enorme de compartilhamento de memes, músicas, vídeos e comentários – alguns deles desdenhosos com as/os educadoras/es, o que é perfeitamente compreensível. O vídeo “Sala de aula é uma destruição da estabilidade psíquica de educadores”, que funciona como alívio cômico para quem é educadora/or há algum tempo, ajuda-nos a entender essa relação.

A despeito de tudo isso, o pressuposto de que em tempos de isolamento social, e na impossibilidade de interação presencial, essas/es estudantes

QRCode 3.3
Vídeo Sala de Aula
é uma destruição
da estabilidade
psíquica de
educadores



mais jovens conseguiriam se conectar de forma mais efetiva às propostas encaminhadas pela escola (que, vale a pena ressaltar, é multidimensional e multimídia, utilizando-se de várias ferramentas de comunicação, tais quais vídeos, textos em PDF, sites interativos, *podcasts*, áudios autorais das/os educadoras/es, desafios corpóreos orientados à distância por redes sociais) comprovou-se incorreto.

A interação dessas/es estudantes observada nos grupos da EJA foi absolutamente restrita e pontual. Depois de várias tentativas de compreensão e diálogo com os discentes, via mensagens diretas realizadas pelas/os educadoras/es dessa modalidade e em reuniões virtuais (que também registraram baixa adesão por parte das/os educandas/os), foi possível construir algumas inferências provisórias, que podem ajudar no exercício de reflexão sobre a inter-relação entre EJA e uso da tecnologia informacional e de comunicação. E não somente para um período de excepcionalidade (ainda que persistente) em função da pandemia, mas também para outros momentos de trabalho rotineiro com a modalidade educativa.

O primeiro elemento a considerarmos, que, em parte, justifica a rejeição à proposta feita, é o acesso desigual, precário e intermitente aos equipamentos e tecnologias necessários para uma comunicação e interação social mais horizontais e/ou democráticas. Nem todos as/os estudantes têm acesso a celulares, *tablets* ou computadores pessoais. Mesmo entre aqueles/as que têm, nem todos os modelos possuem recursos técnicos necessários para o funcionamento dos diversos programas de comunicação e produtividade. E, ainda, muitos desses aparelhos são compartilhados com outros membros da família ou círculos de amizades das/os estudantes.

Como um desdobramento desse primeiro elemento, não seria correto de nossa parte escamotear ou negligenciar que, embora a internet tenha permitido inúmeras possibilidades de comunicação, aprendizado e entretenimento em massa, tornando-se assim um serviço quase essencial, ela, por outro lado, tem um preço e obedece a lógica capitalista. Ao fim e ao cabo, o fornecimento e a transmissão de pacotes de dados para a população têm que gerar um **lucro** maior do que seus custos de operação. Por mais que se tenha popularizado, o acesso à internet de qualidade e rápida ainda é um privilégio no Brasil (país que, infelizmente, tem milhões de pessoas vivendo na miséria absoluta ou em situações de pobreza extrema). E a EJA é composta **esmagadoramente** por pessoas em situações econômicas nada confortáveis.

Isso nos ajuda a entender, parcialmente, os motivos pelos quais observamos a proliferação de certos programas de comunicação, tais quais o

Whatsapp e o *Facebook*. Os pacotes de internet mais baratos e populares no Brasil não contabilizam o custo da transmissão de dados realizados por esses programas. Não era raro observar entre as/os estudantes da EJA (e também entre as/os educadoras/es) a ausência de recursos para realizarem uma ligação convencional (tarifada) de celular, mas, conquanto a isso, esses mesmos sujeitos podiam conversar tranquilamente por meio desses programas sem franquias de dados. Por fim, é importante registrar que existe uma tendência mercadológica quase irrefreável de liberação de ligações para celulares convencionais (que já é hegemônica nas ligações de aparelhos fixos) e conseqüente cobrança maior do tráfego de dados.

Nesse mosaico temporário de tentativas de explicações para nossa ação não tão exitosa, merece relevo destacarmos algumas barreiras simbólicas e linguísticas, perscrutadas nas conversas realizadas com as/os educandas/os. É quase um senso-comum educativo reconhecer a baixa autoestima com que as/os estudantes da EJA retornam aos bancos escolares. Por óbvio, essa observação não é uma verdade absoluta. Contudo, também não é um aspecto minoritário ou desprezível.

O estigma do “não saber” ou de ser uma/um cidadã/cidadão de segunda importância costuma marcar de forma muito presente aquelas/es que decidem retornar aos estudos formais e que esperam uma relação educacional estruturada entre o ativo (docente) e passivo (estudante). Amalgamadas a essa característica comum estão, ainda, as dificuldades de manejo com a “gramática do universo escolar” – e muitas vezes, com o próprio padrão linguístico socialmente valorizado – outro fator de exclusão importante.

Acostumados a se comunicarem com palavras, expressões, linguagem mimética e afins, definidas pelos grupos sociais em que estão inseridas/os, essas/es estudantes populares da EJA, quando se deparam com a “obrigatoriedade” de construção de um discurso comunicacional geralmente pautado por regras alheias (e atravessado por valorização de grupos sociais mais abastados), sentem-se constrangidos ou até mesmo alijados do processo de interação e construção coletiva do conhecimento. É preciso um longo processo de “empoderamento” e partilha, iniciado pelas/os educadoras/es, a fim de que as/os estudantes se sintam suficientemente seguros para compartilhar suas angústias e potências, bem como manejarem, com certa competência, determinadas habilidades fundamentais no processo escolar (como, por exemplo, a capacidade de inferir a partir de textos escritos).

À guisa de conclusão, gostaríamos de ressaltar que as dificuldades elencadas neste texto, observadas na relação entre a EJA e o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas, foram condicionadas por uma

QRCode 3.4
Livro *Preconceito
Linguístico*,
de Marcos Bagno



situação atípica, promovida por uma pandemia mundial, com imprecisão de previsão de alcance e duração; fazendo com que as ações desenvolvidas pela escola estivessem alinhadas ao ineditismo do momento e construídas de forma açodada e experimental. Apesar disso, essa experiência pode servir de inspiração/problematização para outras unidades escolares que pretendam fazer o uso da tecnologia informacional e de internet na EJA, ainda que em momentos diferentes.

3.4 - Sequência Didática: trabalho e *uberização*

Sâmella Silva de Andrade
Laiz Cristina da Silva

INTRODUÇÃO:

A cada dia que passa, as inovações da modernidade tecnológica atingem mais o mundo do trabalho. Basta uma simples observação no mundo à sua volta para constatar que, tanto nos cargos mais sofisticados quanto nos mais básicos, o auxílio da tecnologia é tido como bem-vindo, pois promove melhorias como agilidade e precisão na realização das funções – e assim garante maior qualidade e menor custo na produção do produto final. Por isso, é fundamental que as/os discentes da EJA estejam inteirados acerca dos recursos tecnológicos que podem ser utilizados por eles na execução de suas atividades escolares e profissionais. Também é importante que estejam conscientes das modificações impostas pela tecnologia nos variados tipos de profissão e no mundo do trabalho.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- promover uma reflexão sobre o uso de tecnologias no mercado de trabalho;
- aprender a manusear o computador, como uma ferramenta facilitadora das interações intelectuais, sociais e profissionais;
- identificar formas de se inserir ou retornar ao mercado de trabalho, visando a operação de recursos tecnológicos;
- reconhecer as modificações impostas pelo uso das mídias e tecnologias no mundo do trabalho.

AULA 1: Facilidades e dificuldades promovidas pelo uso de recursos tecnológicos no desenvolvimento do trabalho.

Materiais necessários: caderno, lápis, borracha e computador.

Organização da turma: em dupla.

Objetivos da aula:

- identificar as dificuldades e facilidades promovidas pelo uso de computadores;
- apreender estratégias de manuseio dos recursos tecnológicos;
- refletir sobre as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia na realização de tarefas.

Contextualização: Como é sabido, os sujeitos da EJA são pessoas que tiveram negligenciado o seu direito à escolarização no tempo institucionalizado como regular. Por isso, muitas vezes, essas pessoas receberam uma educação informal que, geralmente, era voltada para o mundo do trabalho manual ou operacional. Em contrapartida, a cada ano que se passa, mais e mais tecnologias são inseridas em nosso cotidiano. Em relação ao mundo do trabalho, elas objetivam acelerar e qualificar a produção e a realização de serviços, ao mesmo tempo em que se diminui os custos da produção e se facilita a sua divulgação pelos recursos de mídias. Tal fato, por sua vez, promove o interesse por um tipo de trabalhadora/or: o que saiba manusear os recursos tecnológicos.

Desenvolvimento: Separe as/os alunas/os em duplas. Procure formar pares heterogêneos, em que uma/um aluna/o que sabe mais possa ajudar o outra/o em suas aprendizagens. Em seguida, separe as duplas em dois grupos, de modo que o “grupo A” vá aos computadores e o “grupo B” siga para as mesas com caderno, lápis e borracha. Entregue a primeira metade de um texto, que problematiza o mundo do trabalho e os usos das tecnologias, para ser digitado pelas duplas do “grupo A”. Utilize essa mesma metade junto às duplas do “grupo B”, que deverá copiá-la no caderno. Ao término dessa primeira parte, faça os grupos trocarem de função, entregue então a segunda parte do texto. Desta vez, o texto deverá ser digitado pelas duplas do “grupo B” e copiado pelas duplas do “grupo A”. Ao fim da aula, salve os arquivos digitados e reserve os textos copiados, a fim de que sejam utilizados na aula seguinte.

AULA 2: O uso da tecnologia pode melhorar ou piorar a qualidade e o desenvolvimento do trabalho? (Continuação da aula 1)

Materiais necessários: caderno, lápis, borracha e computador.

Organização da turma: em círculo.

Objetivos da aula:

- refletir sobre as facilidades e dificuldades vivenciadas pelas/os alunas/os com a utilização dos computadores e em relação ao caderno;
- problematizar a necessidade do uso de tecnologias no cotidiano e no mundo do trabalho;
- reconhecer as novas exigências do mercado de trabalho.

Contextualização: Cada vez mais, o mercado de trabalho passa a exigir pessoas com características como: agilidade de leitura; coordenação motora fina; e habilidade intelectual para o manuseio de tecnologias, com vistas à realização das mais diversificadas tarefas. Em outras palavras, o mercado de trabalho atual exige que as pessoas sejam capazes de bem mais do que acionar um botão. Antes de tudo, é preciso que as pessoas saibam interagir ativamente com o celular ou com o computador. Por isso, é necessário promover a reflexão sobre o uso da tecnologia, quais facilidades elas podem promover, bem como quais limitações precisam ser enfrentadas para o uso qualificado dos recursos tecnológicos. Uma vez que a EJA se compromete com a fundamentação intelectual e com a transformação social dos trabalhadores-estudantes, é fundamental que seja realizada a reflexão sobre os usos das tecnologias no cotidiano e no mundo do trabalho, buscando com isso promover o uso crítico e consciente desses recursos, ao passo que se amplia a experiência de vida desses sujeitos.

Desenvolvimento: Reúna as/os alunas/os em formato de círculo e incentive-as/os a relatar as impressões que tiveram quando estavam digitando e quando estavam escrevendo na aula anterior. Podem ser feitas perguntas geradoras, como: “Qual a sensação de se manusear o *mouse* e como você a vê em relação ao manuseio do lápis?”; “Apagar uma palavra errada com a borracha é mais fácil do que com a tecla no computador?”; “Quando você prestava mais atenção ao conteúdo do texto, quando o escrevia à mão ou quando o digitava? Por quê?”. Você pode utilizar essas e tantas outras questões que objetivem instigar a curiosidade e ampliar a convivência consciente da/o aluna/o da EJA com as tecnologias.

AULA 3: Qual é o impacto causado pelo advento das tecnologias na permanência, manutenção e criação de profissões?

Material necessário: computador.

Organização da turma: em duplas.

Objetivos da aula:

- identificar ao menos três profissões, que ainda existem, que sofreram interferências e modificações advindas das inovações tecnológicas;
- reconhecer ao menos três profissões que se tornaram obsoletas ou deixaram de existir em função das inovações tecnológicas e midiáticas;
- compreender os impactos que o uso de tecnologias em geral promove no mundo do trabalho.

Contextualização: Nos dias atuais, muitas pessoas utilizam máquinas como o computador ou o celular para se comunicarem ou para realizar suas atividades profissionais. Desse modo, é importante reconhecer que profissões se modificaram com o advento da tecnologia e quais deixaram de existir; ou ainda, compreender profissões e tipos de serviços que surgiram com o uso cada vez mais intenso das tecnologias e mídias no mundo do trabalho. Além disso, importa refletir sobre o impacto do uso de tecnologia para a qualidade de vida e de oportunidade de emprego para as/os estudantes da EJA.

Desenvolvimento: Separe as/os alunas/os em dupla e peça a elas/es que pesquisem pelo menos três profissões que sofreram modificações com as inovações tecnológicas; outras três que deixaram de existir; e, por fim, três novos tipos de trabalhos que nasceram do crescente uso da tecnologia. Incentive o debate entre as duplas sobre as profissões pesquisadas. Levante questionamentos acerca do destino das/os trabalhadoras/es que executavam aquelas atividades que foram extintas e questione-os sobre as novas atividades de trabalho que têm aparecido no mercado e que se mostram acessíveis às/aos trabalhadoras-estudantes. Uma atividade de extensão que poderia ser realizada em casa, ou em um laboratório de informática, seria a proposição de escrita (a lápis ou digitada) de um pequeno texto reflexivo acerca de temas como: as modificações impostas pelo uso da tecnologia no mercado de trabalho; as perdas de campos de atuação profissional ou fim de profissões; as novas possibilidades de atuação em um mercado de trabalho tecnológico.

AULA 4: O quanto estamos presentes para o trabalho

Materiais necessários: datashow ou televisão.

Organização da turma: disposta do melhor modo possível para se assistir a um filme.

Objetivo da aula:

- assistir ao filme “Você Não Estava Aqui”.



Figura 3.2 - Banner do Filme
Você não Estava Aqui

Contextualização: Este filme foi lançado em 2019. É um drama Britânico que mostra o cotidiano vivido por várias famílias após a crise de 2008, dialogando com o drama de muitas famílias brasileiras: em que pais lutam por melhores empregos e, por vezes, vendem seu tempo com a família para tentar aumentar a fonte de renda. No filme, o trabalho impacta a vida de um pai que anseia ver sua renda crescer, sendo entregador por meio de franquias (com funcionamento similar ao da *Uber*).

Desenvolvimento: Apresente o filme às/aos alunos e convide-as/os a analisá-lo criticamente. Após sua exibição, converse sobre o que foi visto. Aponte para o lugar da tecnologia no nosso dia a dia e aproveite para discutir, especialmente, sobre os aplicativos que fazem prestação de serviços, como *Uber*, *99 Pop*, *Ifood*, *Rappi* e outros.

Após esse momento, entregue às/aos educandas um breve questionário que trata da *uberização* (questionário na parte “anexo” deste capítulo) e peça-lhes que o respondam.

Em seguida, converse com as/os estudantes sobre suas respostas, sobre o filme visto, e, em destaque, sobre a figura 3.3 – imagem criada em junho de 2020, durante a greve dos entregadores de aplicativos, e que dialoga com as cenas finais do filme.



Figura 3.3 - Charge de Tonidagostinho

AULA 5: Elaboração ou atualização de *Curriculum Vitae*.

Materiais necessários: computador e carteira de trabalho ou algum currículo das/os discentes ou lista com dados básicos acerca dos últimos trabalhos por elas/es realizados.

Organização da turma: em duplas.

Objetivos da aula:

- reconhecer as experiências profissionais dos sujeitos da EJA;
- aprender ou qualificar a elaboração de um *curriculum vitae*;
- interagir com recursos digitais atualmente presentes em setores básicos, como portarias ou cadastros de pessoas;
- refletir sobre o uso da tecnologia como facilitadora do processo de divulgação de candidatos e de vagas de emprego.

Contextualização: A contratação e o recrutamento de funcionárias/os foram esferas que sofreram expressivas modificações com o desenvolvimento das tecnologias. Em virtude da facilidade de comunicação permitida pela internet, tem crescido o número de empresas que selecionam currículos no formato de documento Word, ou, ainda, que optam pela seleção deles através de sites da rede mundial de computadores. Isso acontece porque as empresas acreditam que o currículo impresso vem se tornando obsoleto, pois gera lixo e é de difícil atualização. Além disso, o currículo impresso necessita de espaço e organização quando é armazenado pela

empresa contratante. Assim, faz-se importante que os trabalhadores-estudantes aprendam a confeccionar e/ou atualizar seus currículos, bem como aprendam a identificar sites de divulgação de vagas de trabalho ou de fornecimento de produtos.

Desenvolvimento: Solicite às/aos alunas/os que tragam de casa a sua carteira de trabalho ou uma lista com informações básicas sobre suas principais experiências profissionais. No início da aula, separe as/os alunas/os em dupla e as/os direcione para um computador. Elas/es devem, primeiramente, reconhecer as principais experiências profissionais a serem retiradas de suas carteiras de trabalho ou de sua lista de experiências profissionais. É necessário que sejam observados dados como: a) profissão ou cargo desempenhado; b) nome do contratante; c) período de realização da atividade. Em seguida, cada dupla deve confeccionar ou atualizar um *curriculum vitae*. Uma dica de extensão dessa atividade seria uma aula realizada em um laboratório de informática ou pelo uso de celulares, ambos com acesso à internet. Em uma segunda aula, as/os alunas/os seriam conduzidas/os a pesquisar sites de divulgação de vagas de emprego e, tendo-os achado, seriam incentivados a submeter seus currículos para possíveis vagas de interesse. Assim, a atividade favorece o relacionamento do trabalhador-estudante com os recursos tecnológicos que ampliam sua interação com os novos aspectos do mercado de trabalho.

ANEXOS

Questionário para a aula 4

1. Você, ou algum parente, trabalha como entregador?
() Sim () Não
2. Se sim, já viveu situação de ter que trabalhar nos fins de semanas e feriados?
() Sim () Não
3. Você conhece as condições de trabalho fornecidas por empresas como *Uber*, *Happi*, *Ifood*, *99 Pop* e *Cabify*, dentre outras empresas de aplicativos?
() Sim () Não
4. Você sabia que, além dos serviços de entrega de produtos comprados na internet, comidas, e o formato “*táxi*”, existem também trabalhos para professores, faxineiras e marido de aluguel?
() Sim () Não
5. Caso não trabalhe nesse formato, você teria vontade ou disposição para trabalhar dessa forma?
() Sim, porque é bem remunerado.
() Sim, devido a autonomia no trabalho.
() Não, porque tem que abrir mão do tempo em família.
() Não, porque é um emprego sem segurança e estabilidade financeira.
6. Descreva aqui sua opinião sobre o trabalho no formato de entrega via aplicativos virtuais e sua opinião sobre o filme “Você não estava aqui”.

Reportagem: Robôs devem roubar 800 milhões de empregos até 2030

Entre 400 e 800 milhões de profissionais vão perder seus empregos até 2030 devido à automação, segundo um novo estudo da consultoria McKinsey. O estudo analisou 800 profissões em 46 países e constatou que até um terço dos trabalhos atuais poderá ser automatizado daqui a 13 anos.

De acordo com a McKinsey, a automação afeta de formas diferentes os setores, profissões e países. Nas nações mais desenvolvidas, como Estados

Unidos e Alemanha, entre 23% e 24% dos empregos atuais sofrerão diretamente com a automação. No Japão, esse número pode alcançar 26%. Países mais pobres e subdesenvolvidos, que têm menos dinheiro para investir em automação e robótica, não serão tão afetados até 2030, afirma a McKinsey. Na Índia, por exemplo, 9% dos trabalhos sofrerão. No Brasil, esse percentual pode chegar a 15%.

Independentemente do país, porém, a consultoria alerta que todos os profissionais precisarão se adaptar a um cenário com novas tecnologias, máquinas, robôs e inteligência artificial em diversas áreas. “Todos precisarão se adaptar à medida que suas ocupações forem sofrendo a influência das máquinas. Algumas pessoas poderão fazer isso por meio de uma educação melhor. Outras precisarão gastar mais tempo em atividades que exigem habilidades emocionais e sociais, criatividade, alto nível de capacidade cognitiva e habilidades que são difíceis de os robôs replicarem”, diz o estudo. De forma geral, significa usar muito menos o esforço físico e muito mais habilidades como gerenciar pessoas, aplicar expertises específicas, raciocínio lógico e criatividade.

Em termos de profissões, quem mais irá sofrer são os profissionais que ocupam funções como operadores de máquinas e funcionários do setor de alimentação. Também estão vulneráveis à automação, corretores imobiliários, assistentes jurídicos, contadores e profissionais de setores administrativos. Por outro lado, segundo a McKinsey, empregos que requerem interação humana, como médicos, advogados, professores e bartenders, têm menos chance de serem substituídos por robôs. Trabalhos especializados, mas com salários não muito altos, como jardineiros, encanadores e cuidadores, também estão menos vulneráveis.

Os autores do estudo defendem que o mundo vivenciará na próxima década uma transição na escala da que ocorreu no início dos anos 1900. Naquele período, o desenvolvimento industrial transformou grande parte do trabalho, que era fundamentalmente agrícola. Da parte dos governos, a McKinsey recomenda investimentos adicionais em infraestrutura, no setor elétrico e em construção. Essas ações poderiam ajudar a diminuir a perda de empregos em alguns países.

Reportagem disponível na revista *Época – Negócios*, dezembro de 2017, autor desconhecido.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. Trabalho. *In: Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 2001. Não paginado.
- BAUMGARTEN, Maíra. Tecnologia. *In: CATTANI, A.; HOLZMANN, L. (orgs.). Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- _____. Ciência, tecnologia e desenvolvimento – redes e inovação social. **Parcerias Estratégicas**. Nº. 26, jun., 2008.
- BOTTOMORE, Tom. Capital; Capitalismo. *In: Dicionário do Pensamento Marxista*. Tradução de Waltencir Dutra. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1988. Não paginado.
- CORRÊA, R. F. **Tecnologia e inclusão**: perspectivas de tecnologia sociais no Brasil contemporâneo. *In: III Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade – desafios para a Transformação Social*. Curitiba – PR, 10 a 13 de novembro de 2009.
- DAGNINO, R.; BRANDÃO, F. C.; NOVAES, H. T. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. *In: Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Fundação Banco do Brasil, Rio de Janeiro: 2004.
- DOMINGUES, Ivan. **Ética e técnica**. *In: SALLES, João Carlos (org.). Plenárias da ANPOF 2004-2006*. Salvador: Quarteto Editora, 2006.
- _____. **O trabalho e a técnica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 40ª ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. – (Série Unifreire; 2).
- GELI, Carles. **Byung-Chul Han: Hoje o indivíduo se explora e acredita que isso é realização**; El País. 7 de fev. de 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/07/cultura/1517989873_086219.html>.

Acesso em: 8 de jul. de 2020.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17ª edição. Edições Loyola. São Paulo. 1992. p. 121 – 176.

HOBSBAWM, E.; RUDÉ, G. **Capitão Swing**: a expansão capitalista e as revoltas rurais na Inglaterra no início do século XIX. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

HOBSBAWM, E. Rumo ao abismo econômico. *In: Era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. 2ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1995. Não paginado.

INSTITUTO de Tecnologia Social. Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social. *In: Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Fundação Banco do Brasil, Rio de Janeiro: 2004.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di. **O leopardo**. Tradução e posfácio de Maurício Santana Dias. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2017.

LASSANCE JR., A .E; PEDREIRA, J.S. Tecnologias sociais e políticas públicas. *In: Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Fundação Banco do Brasil, Rio de Janeiro: 2004.

MORAN, José. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo**. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, set.-out., 1995.

PENA, Rodolfo F. Alves. **“O que é Capitalismo?”**; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-capitalismo.htm>>. Acesso em: 5 de jun. de 2020.

SLEE, Tom. **Uberização**: a nova onda do trabalho precarizado. São Paulo: Editora Elefante, 2018.

Imagem: Toda Matéria – Arte – Artes Visuais –Tempos Modernos, filme de Charlie Chaplin . Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/tempos-modernos-filme-chaplin/>>. Acesso em: 18 de jul. de 2020.

As mulheres da EJA no Mundo do Trabalho

Roberta Rodrigues Ramos
Josiane Freitas da Silva
Júlia Teresa Vieira Leite
Laura Moreira Sabino
Sâmella Silva de Andrade

4

Capítulo

Cara/o professora/or,

Já conversou com a turma de EJA sobre os diferentes papéis exercidos por mulheres e homens no mundo do trabalho? Que trabalhos são exercidos majoritariamente por mulheres na turma em que leciona? Por acaso, trata-se, em sua maioria, de atividades relacionadas ao cuidado? Quantas mulheres na turma exercem atividades domésticas não remuneradas? Quantas desempenham a chamada tripla jornada de trabalho? Há diferenciação entre os salários das mulheres e dos homens na turma em que trabalha?

Este capítulo procura abordar essas e outras questões. Antes, porém, de aprofundarmos nossa conversa, sugerimos que examine o gráfico a seguir. Trata-se de dados quantitativos, frutos de uma pesquisa realizada nacionalmente, acerca do rendimento mensal médio por sexo.



Figura 4.1

Vejam que se trata de um dado oficial, extraído do PNAD (2016). O gráfico demonstra que o rendimento mensal médio de um salário de uma mulher oscilou, entre 2013 e 2016, de 73,7% a 76,5%, em relação ao salário médio de um homem. Ou seja, em média, de cada R\$100,00 recebido por um homem no mercado de trabalho, uma mulher recebeu, entre 2013 e 2016, menos que R\$80,00. Será que a turma na qual você trabalha concorda com o descompasso entre salários de homens e de mulheres? Como se justifica a diferenciação salarial entre sexos opostos?

Do ponto de vista ideológico, uma das explicações usadas para a diferenciação de rendimentos entre homens e mulheres são as diferenças biológica e anatômica de um e de outro. Como possuem, via de regra, maior força física, os homens têm sido descritos pelo patriarcado como sendo responsáveis pelo sustento e provisões de recursos materiais da família. As mulheres são, por sua vez, caracterizadas, não raro, como seres frágeis. Logo, precisam da proteção masculina. Às mulheres cabe, nesse processo, a condição de auxiliadora do homem, como um segundo sexo, se assim podemos dizer. Suas funções primordiais seriam, portanto, o exercício da maternidade e os cuidados da família.

O que essas explicações escondem, no entanto, é o peso do patriarcado na estruturação e organização das sociedades contemporâneas. Kergoat (2009) sustenta que, ainda que homens e mulheres tenham diferenças biológicas, o mundo social não é produto de um destino biológico de machos e fêmeas de nossa espécie, mas resultados de construções sociais e culturais. Para a autora, as narrativas que sustentam o patriarcado fo-

ram construídas ao longo da existência humana, não sendo, portanto, algo dado, decorrente da natureza humana. As representações sociais e os papéis de homens e de mulheres fazem parte de uma estrutura historicamente construída e baseada em relações de poder desiguais entre os sexos.

Cumprir destacar que tais papéis e representações foram colocados em xeque, de forma contundente, após as Grandes Guerras Mundiais, o que não quer dizer que não houve movimentos de mulheres que questionavam a inserção subalterna da mulher, no mundo do trabalho e no desempenho das atividades domésticas, antes dos conflitos. No entanto, do ponto de vista empírico, podemos dizer que, no período em que os homens se encontravam nos campos de batalhas, as mulheres passaram a desempenhar funções tidas como masculinas.

Tais fatos passaram a ser usados para questionar o uso das diferenças biológicas para justificar a opressão sobre as mulheres e sua posição de desvantagem e inferioridade na sociedade. Argumentos como “as mulheres são mais fracas” ou “são menores” ou “são descontroladas” passaram, então, a ser interrogados. Importa destacar que pensadoras feministas, como Simone de Beauvoir (2009) e Kergoat (2009), concordam ser inegável haver diferenças entre machos e fêmeas. No entanto, não se pode culpar a natureza pela subjugação feminina.

Segundo elas, para compreendermos a diferença salarial entre homens e mulheres, é necessário que nos debruçemos sobre o patriarcalismo. Este, como sabemos, é uma das estruturas sobre as quais se assentam a maioria das sociedades contemporâneas. Grosso modo, o patriarcado se notabiliza, na esfera familiar, pela sobreposição do homem em relação à mulher e aos filhos. Não se trata, no entanto, de uma estrutura social que se circunscreve apenas ao campo doméstico e à esfera privada, pois o patriarcalismo, para ser exercido, precisa exercer seu domínio nas organizações sociais, na economia, na política, na cultura.

Conquanto as Grandes Guerras Mundiais tenham servido para questionar a naturalização das representações e dos papéis desempenhados historicamente por homens e mulheres, a família patriarcal passou a perder força no mundo ocidental apenas no último quartel do século XX, com a inserção definitiva das mulheres no mundo do trabalho. De certo modo, a incorporação em massa de mulheres como força de trabalho *remunerado* possibilitou o fortalecimento da correlação de forças entre homens e mulheres. Como parte do orçamento familiar deixou de ser proveniente exclusivamente do trabalho masculino, a legitimidade da dominação masculina foi posta em xeque por mulheres que reivindicam, cada vez mais,

a participação dos homens na realização dos trabalhos domésticos e na criação dos filhos, o que não ocorre, no entanto, sem tensões e conflitos.

Em 1990, havia 854 milhões de mulheres economicamente ativas no mundo inteiro, respondendo por 32,1% da força de trabalho em termos globais. Um total de 41% do universo de mulheres de 15 anos ou mais eram economicamente ativas. Nos países membros da OCDE, a participação média das mulheres na força de trabalho subiu de 48,3% em 1973 para 61,6% em 1993, enquanto a participação masculina caiu de 88,2% para 81,3% (...). Nos Estados Unidos, a taxa de participação de mulheres subiu de 51,1% em 1973 para 70,5% em 1994. Os índices de crescimento relativos ao período de 1973 a 1993 também indicam uma tendência de aumento no caso das mulheres (revertida em alguns países europeus na década de 90) e um diferencial positivo em relação aos homens. Tendências similares são observadas no mundo inteiro. Passando agora para as estatísticas sobre o “índice de atividade econômica” elaborada pelas Nações Unidas (cujos percentuais são inferiores aos da participação da força de trabalho) (...) os dados internacionais indicam uma tendência ascendente similar na taxa de participação econômica das mulheres, com exceção parcial da Rússia, onde o nível já era alto em 1970 (CASTELLS, 2008, p.191-194).

Podemos dizer, então, que, com o aumento da inserção da mulher no mundo do trabalho remunerado, os movimentos feministas intensificaram seus questionamentos sobre funções e papéis domésticos; isso não significa, no entanto, que houve uma valorização da mulher na sociedade. O autor nos lembra que o trabalho feminino tem sido tradicionalmente considerado como complemento do salário do marido. Com efeito, o trabalho doméstico e a criação dos filhos têm recaído, não raro, sobre os ombros da fêmea da espécie humana.

Este capítulo pretende se debruçar sobre a inserção da mulher da Educação de Jovens e Adultos no mundo do trabalho. Trata-se, em sua maioria, de mulheres negras e periféricas, que nem sempre possuem trabalhos remunerados. Boa parte não conta com suporte do sexo masculino para criar e prover alimentação dos filhos. O racismo estrutural é outro elemento que se entrelaça ao patriarcado, criando formas de opressão nem sempre consideradas quando se trabalha nessa modalidade educativa.

A crônica que abre o capítulo descreve a história de Joana, uma mulher negra, com idade acima de 60 anos. Embora não tenha sido incorporada diretamente ao mercado de trabalho, Joana contribuiu, na infância e na adolescência, para que seus pais trabalhassem de forma remunerada. Tal situação persistiu após se casar ainda bastante jovem, tendo que se

ocupar sozinha dos trabalhos domésticos e da criação dos filhos. O caso suscita uma situação problema: o lugar ocupado pelo trabalho doméstico não remunerado nas camadas populares e sua invisibilidade no mundo do trabalho.

A “Escrita Acadêmica” está dividida em três seções: a primeira delas examina as contribuições do trabalho doméstico não remunerado para o processo de produção das mercadorias e prestações de serviço. Tendo como ponto de partida a problematização do “Causo Pedagógico”, buscamos compreender como o trabalho doméstico não remunerado integra a composição do processo de exploração da mais-valia. A segunda seção enfatiza os lugares ocupados pelos movimentos de mulheres e os movimentos feministas na luta pela valorização da mulher no mundo do trabalho, colocando em xeque a rigidez da divisão sexual do trabalho criada pelo patriarcado. A terceira seção indaga sobre a divisão racial do trabalho imposta pelo racismo estrutural sobre as trabalhadoras mulheres negras de EJA.

O “Relato de Experiência” descreve a visita, ao BH Shopping, de uma turma de Educação de Jovens e Adultos do Aglomerado da Serra. A professora põe em evidência a perplexidade das mulheres negras ao tomarem conhecimento do valor de uma bota exposta na vitrine; faziam cálculos matemáticos de quantas faxinas ou meses de trabalho seriam necessários para comprar aquela mercadoria. A docente evidencia ainda não somente o fetiche da mercadoria examinado por Karl Marx, mas também o peso do racismo estrutural em uma sociedade marcada por um passado escravocrata.

A “Sequência Didática” busca instigar as professoras e os professores da Educação de Jovens e Adultos, por meio de sugestões de diferentes gêneros textuais, vídeos e atividades.

4.1 Causo Pedagógico: Mulheres que tornam possível a inserção das camadas populares no Mundo do Trabalho

Desde que iniciei minha carreira profissional, como professora da Educação de Jovens e Adultos, sempre defendi dois pontos de vista que me custam muito caro: a) a igualdade de direitos entre homens e mulheres no mundo do trabalho. Afinal de contas, como pode haver remuneração diferenciada entre duas pessoas que exercem a mesma atividade?; b) os trabalhadores das camadas populares são responsáveis pelo funcionamento das cidades. São eles que acordam cedo para trabalhar no transporte pú-

blico, nas padarias, na limpeza da cidade, na construção civil, na vigilância dos *shoppings centers*, nos serviços gerais, nas prestações de serviços.

Não me recordo de nenhuma senhora que tenha divergido do meu primeiro ponto de vista. As mulheres da EJA sabem da importância delas no mundo do trabalho. No entanto, percebi, nos últimos anos, que meu lugar de fala era bastante distinto do delas. Apesar do sexismo que impera em nossa sociedade patriarcal, encontrava-me em uma posição de vantagem em relação às mulheres em processo de alfabetização, que ocupavam, via de regra, posições subalternas na divisão social de trabalho. Nas turmas em que lecionei, havia, entre outras profissionais, mulheres que trabalhavam em salões de beleza (manicures, pedicures, cabeleireiras), empregadas domésticas, diaristas, vendedoras ambulantes e mulheres que cuidavam do lar. Estas últimas se apresentavam, não raro, como alguém que não trabalhava.

Sobre o meu segundo ponto de vista, os homens da Educação de Jovens e Adultos sempre concordaram comigo que o dia nasce da periferia para o centro. Os sujeitos periféricos vivem *o dia de grande duração*. Enquanto parte da cidade permanece dormindo, homens e mulheres já iniciaram seu dia para prestar seus serviços na capital mineira.

Como disse anteriormente, sigo firme em defesa da igualdade de gênero no mundo e da necessidade de se dar visibilidade aos trabalhos dos sujeitos periféricos. Todavia, notei que o trabalho de um grupo de mulheres permanece oculto e desprestigiado entre as próprias camadas populares. Refiro-me às donas de casas, aquelas mulheres que se dedicam aos afazeres domésticos e aos cuidados do marido e dos filhos.

Conquanto reconhecesse a importância dessas mulheres, posso dizer, com segurança, que passei a dimensionar o valor desse grupo social somente quando conheci, no início do ano letivo de 2020, a história de Joana, uma mulher negra, de aproximadamente 60 anos.

Em nosso primeiro encontro, solicitei que cada integrante da turma de alfabetização se apresentasse, destacando as razões pelas quais decidiram (re)iniciar seu processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Depois de ouvir relatos importantes sobre a inserção da mulher no mundo do trabalho, fui surpreendida com o depoimento de Joana, uma dona de casa que trouxe à tona questões que, até aquele momento, eu ainda não havia refletido com mais vagar.

Como milhares de mulheres que nasceram em meados do século XX, Joana abandonou os estudos para cuidar dos irmãos mais novos, quando ainda possuía apenas oito anos de idade. Ela tornou-se, desde cedo, su-

porte para que adultos pudessem trabalhar de forma remunerada. Assim, em uma época em que não havia Escolas de Educação Infantil, os pais de Joana puderam se ausentar de casa para vender suas forças de trabalho, porque podiam contar com o trabalho de uma criança que cuidava da casa e dos irmãos menores.

Proveniente de uma família sem muitos recursos financeiros, Joana nos disse que enfrentou muitas dificuldades na infância, mas sempre teve a esperança de um dia poder estudar novamente. Além dos irmãos, ela relata que, a pedido de sua mãe, também cuidou da filha de uma vizinha.

Ainda bastante jovem, Joana se casou com Sebastião. Embora tenha começado a trabalhar muito cedo em atividades árduas e braçais, ele nunca valorizou os trabalhos domésticos, porque contou com o suporte da irmã, que cuidava dos afazeres de casa. Dessa forma, Sebastião nunca precisou se desdobrar em uma jornada dupla de trabalho para realizar suas refeições diárias e ter a sua disposição roupas lavadas e passadas.

Joana, acostumada a cuidar dos outros desde pequena, não estranhou sua condição de esposa. De certa forma, já havia naturalizado a divisão sexual do trabalho imposta pelo patriarcado, aceitando os papéis sociais de homens e mulheres como algo inquestionável. Assim, Joana continuava sua rotina exaustiva de limpar a casa, lavar roupas e preparar refeições, para que seu marido pudesse trabalhar e sustentar a família. Suas obrigações não se restringiam ao cuidado da casa. Joana enfatiza que teve que se desdobrar para assegurar que seus filhos tivessem os cuidados necessários para se desenvolverem como seres humanos.

Tendo que cuidar do marido, dos filhos e da casa, Joana sabia que seu sonho de aprender a ler e a escrever havia se tornado, de certa forma, algo do passado, um projeto irrealizável. Não obstante, sentia-se satisfeita em dar conta de seu papel de dona de casa, de cumprir sua missão quase divina no processo de estruturação da família. Ela tinha consciência, no entanto, que seu trabalho não era valorizado pelos seus familiares, nem pela sociedade, pois nunca tivera reconhecimento de sua importância nas práticas sociais. Isso era notado especialmente quando ouvia do marido, filhos e vizinhos que ela era uma mulher que não trabalhava.

Quando os filhos se casaram, Joana chegou, entretanto, à conclusão que deveria pensar mais em si, que retornar à escola poderia ser uma oportunidade para realizar um desejo adormecido há muito tempo. Aprender a ler e a escrever era um jeito de se sentir viva, de adquirir autonomia em uma sociedade grafocêntrica. Afinal, ela sempre quis ler receitas, jornais e principalmente a Bíblia.

Contudo, para surpresa de Joana, Sebastião, seu companheiro de anos de convivência, não gostou nada da ideia:

– *Você tem que ficar em casa para fazer o jantar e preparar minha marmitta para o dia seguinte, pois eu chego tarde e muito cansado. E, além do mais, você está querendo sair de casa à noite para arranjar namorado*, disse o marido, com uma voz firme e com o humor bastante alterado.

Pela primeira vez, Joana desconsiderou, por completo, o ponto de vista do marido, porque compreendeu que havia chegado o momento de realizar um projeto pessoal. Em primeiro lugar, porque se tratava de um direito a ela negado desde a infância. Em segundo lugar, porque havia, com seu trabalho no lar, contribuído para que filhos concluíssem a Educação Básica e o marido permanecesse firme em seu trabalho na construção civil, sem terem que se preocupar com os afazeres domésticos.

Cumprе sublinhar, no entanto, que o retorno à escola não significou redução do trabalho doméstico. Pelo contrário, além de cuidar das tarefas de casa, Joana descobriu que precisava ampliar seus trabalhos de cuidadora, pois teria que ajudar sua filha Daniele, que acabara de se engravidar sem planejamento familiar. Sem condições de conciliar seu trabalho em caixa de supermercado e os cuidados de um recém-nascido, Daniele fez com que Joana se comprometesse a cuidar do bebê, para que conseguisse continuar vendendo sua força de trabalho.

O relato de Joana me fez pensar sobre as mulheres invisíveis que tornam possível a inserção das camadas populares no mundo do trabalho. Descritas pelos indicadores governamentais como pessoas alijadas dos setores economicamente ativos, tais mulheres, vistas como dispensáveis, são, na verdade, essenciais para o funcionamento do mercado de trabalho e para organização do núcleo familiar das camadas populares.

4.2. Teorização: O trabalho não remunerado e sua importância no Mundo do Trabalho

Você, professora ou professor, já parou para pensar em quem realiza a maioria dos trabalhos domésticos e se dedica ao cuidado dos outros na sua casa? E na casa das e dos estudantes da EJA, quem são as pessoas responsáveis pela realização dos trabalhos domésticos não remunerados? Cara/o professora/o, você já se perguntou quantas horas por dia suas alunas e seus alunos gastam fazendo atividades domésticas? Quantas horas, em média, as alunas gastam? E os alunos?

E, você, quanto tempo dedica a essas atividades? Quanto tempo do seu dia ou da sua semana é dedicado a isso?

O “Causo Pedagógico” que abriu este capítulo conta a história de Joana, uma aluna da Educação de Jovens e Adultos que abandonou a escola, ainda muito jovem, para cuidar dos irmãos mais novos. Ela teve que assumir esse papel de cuidadora para que seu pai e sua mãe pudessem trabalhar remuneradamente e sustentar os gastos da família. Você já conversou com sua turma sobre o trabalho infantil e suas possíveis implicações no processo de escolarização? Já abordou o Estatuto da Criança e do Adolescente e a questão da proteção social da infância na sua turma?

O caso de Joana pode ser usado para tratar dessas e de outras questões. Como vimos, há uma continuidade entre a infância e juventude de Joana e sua vida adulta. Após o casamento com Sebastião, ela continuou cuidando da casa. Já não cuidava dos irmãos, mas passou a cuidar do marido e dos filhos. Para Joana e tantas outras mulheres, a realização das atividades domésticas é encarada como um dever natural da menina, da mulher, da esposa, da irmã, da mãe. Em suma, é o papel social construído para a fêmea da espécie humana.

As diferenças biológicas entre machos e fêmeas da espécie humana são comumente utilizadas para justificar a opressão das mulheres e sua posição de desvantagem e inferioridade na sociedade. Para Kergoat (2009), ainda que homens e mulheres tenham diferenças biológicas, as condições em que vivem não são produtos de um destino biológico de machos e fêmeas de nossa espécie, mas são construções sociais. Elas foram construídas ao longo da existência humana. É inegável que há diferenças entre machos e fêmeas, mas não se pode culpar a natureza pela subjugação feminina.

Em “O Segundo Sexo”, Beauvoir (2009) fala que, nos seres mais complexos, como os mamíferos, a vida das fêmeas está mais voltada para a perpetuação da espécie do que a dos machos. A fêmea dos mamíferos abdica do desenvolvimento de sua própria individualidade em prol da maternidade, em nome da espécie. Já o macho tem mais condições de desenvolver sua subjetividade, sua individualidade e de buscar pela transcendência do que ela, cuja vida é regulada por um ciclo sexual, preparando-se, durante quase toda a sua existência, para uma possível fecundação. Há um conflito entre os interesses particulares das fêmeas e os da força geradora que as habita.

Porém, entre todas as fêmeas dos mamíferos, a mulher é a que mais procura afirmar sua individualidade, a que se distingue mais profunden-

te do macho. Durante a infância, o desenvolvimento da menina é bem parecido com o do menino. No entanto, após a crise da puberdade pela qual ambos os sexos passam, a vida dos homens segue mais ou menos linearmente, enquanto a da mulher não. Ao longo da vida, ela passa por inúmeras dificuldades decorrentes justamente dos interesses da espécie: crises da puberdade e da menopausa, a menstruação mensalmente e as perturbações decorrentes dela, gravidez prolongada e, não raro, por difícil e doloroso parto. Isso sem contar que, às vezes, as mulheres enfrentam inúmeras doenças decorrentes de problemas relacionados à menstruação ou decorrentes da gestação. A mulher é mais adaptada às necessidades do óvulo do que as dela própria como indivíduo, e seu corpo reage e resiste às obrigações para com a espécie.

A mulher é, em geral, menor e mais fraca do que o homem. Portanto, ela tem menos domínio sobre o mundo do que ele:

Ela possui menos força muscular, menos glóbulos vermelhos, menor capacidade respiratória; corre menos depressa, ergue pesos menos pesados, não há quase nenhum esporte em que possa competir com ele; não pode enfrentar o macho na luta. A essa fraqueza acrescentam-se a instabilidade, a falta de controle e a fragilidade de que falamos: são fatos (BEAUVOIR, 2009, n. p.).

Entretanto, esses fatos não têm sentido em si, e a autora recusa a ideia de que essas características biológicas constituem um destino imutável à fêmea e que bastam para justificar a hierarquia entre os sexos. A autora recusa a ideia de que mulheres estariam condenadas a essa posição subordinada. As diferenças biológicas são fatos. Porém, os valores atribuídos a elas foram inventados, não são naturais, nem imutáveis. A humanidade não é só uma espécie, é uma realidade histórica. A sociedade humana não sofre passivamente as influências da natureza. Ela a modifica na prática. As características da biologia só têm valor negativo ou positivo porque a elas foram dados esses pesos ao longo do desenvolvimento da sociedade. Esses valores dependem e variam de acordo com o contexto econômico e social, justamente porque foram criados. É importante lembrar que a biologia e a ciência não são neutras. Comumente são usadas para confirmar certos discursos e valores preexistentes e já serviram para justificar atrocidades, como o nazismo, a eugenia, a escravização de populações africanas, entre outras coisas.

A fraqueza física feminina, por exemplo, só adquire valor negativo porque isso foi socialmente definido. No início da história humana, esses fatores poderiam ser importantes diante da necessidade de caçar ou pescar, por

exemplo. Entretanto, na sociedade moderna, a força corporal dificilmente é necessária para desempenhar tarefas. Inclusive, os empregos mais valorizados hoje não são os que exigem força física. Portanto, ter menos força não deveria ser considerado negativo, porque raramente isso é um fator determinante para a realização de trabalhos e tarefas. Mas esse discurso é usado para justificar a suposta inferioridade da mulher.

O modelo de sociedade foi formulado por e para homens. Ela não foi construída pensando nas especificidades dos sujeitos nem nas diferenças que são naturais entre homens e mulheres. Especialmente no capitalismo, a tendência é que seres humanos trabalhem como máquinas para aumentar cada vez mais a produtividade e gerar lucro para uma pequena parcela da população. Essa sociedade vê os ciclos hormonais das mulheres e a gestação como um fardo, e não como parte do que é ser uma fêmea humana. É atribuído valor negativo a algo que é natural e essencial. Essa sociedade que desvaloriza a mulher no mercado de trabalho, porque ela engravida ou devido a alguma instabilidade emocional decorrente do ciclo sexual que a regula por quase toda sua vida, é a mesma sociedade que, por meio da cultura, das leis e dos costumes, incentiva ou desincentiva a maternidade, dependendo das necessidades do momento. É a mesma sociedade que a explora. Acerca da importância das estruturas sociais na maneira como a maternidade impacta a mulher, Beauvoir escreve que:

Quanto às servidões da maternidade, elas assumem, segundo os costumes, uma importância muito variável: são esmagadoras se se impõem à mulher muitas procriações e se ela deve alimentar e cuidar dos filhos sem mais ajuda; se procria livremente, se a sociedade a auxilia durante a gravidez e se se ocupa da criança, os encargos maternos são leves e podem ser facilmente compensados no campo do trabalho (BEAUVOIR, 2009, n.p.)

Na década de 1970, na França, passaram a se consolidar as bases teóricas do que se chamou de divisão social do trabalho entre os sexos, ou divisão sexual do trabalho, e essa noção passou a ser estudada e questionada com mais ênfase. Para Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), o termo divisão sexual do trabalho pode ter duas significações diferentes, duas chaves de análise.

Por um lado, pode se referir ao estudo da distribuição no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões entre homens e mulheres, em diferentes lugares e momentos históricos, bem como a análise de como essa distribuição desigual de tarefas no mercado se associa diretamente à divisão também desigual do trabalho doméstico entre homens e mulheres. Esse

QRCode 4.1
“Acorda, Raimundo... Acorda!”
documentário
sobre trabalho e
gênero.



conceito, nessa lógica, seria utilizado para designar a repartição de tarefas nas sociedades entre homens e mulheres a partir das relações sociais de sexo, ou seja, haveria tarefas próprias para homens e tarefas próprias para mulheres.

Por outro lado, os estudos sobre a divisão sexual do trabalho podem ir além da constatação das desigualdades. A outra abordagem não ignora essas conclusões, mas procura mostrar que essas desigualdades são sistemáticas e analisa como essa divisão hierárquica de tarefas reflete e também como impacta as relações desiguais de poder existentes entre homens e mulheres.

Daí deriva uma série de dicotomias. Caberia aos homens a esfera produtiva e às mulheres a esfera reprodutiva, ou seja, os homens seriam designados a cumprir as tarefas de produção, e caberia às mulheres cuidar das tarefas ligadas à reprodução. O ambiente público seria do homem, e à mulher restaria à esfera privada. Elas cuidavam do lar, já que o marido se responsabilizaria pelo sustento financeiro. Na esfera do público, atribuída ao homem, o trabalho seria remunerado, e na do privado, espaço visto como sendo da mulher, o trabalho não seria remunerado.

Por muito tempo, e ainda hoje, as mulheres não se deram conta de que realizavam uma enorme quantidade de trabalho gratuitamente. Esses trabalhos não são apenas gratuitos, mas também não são reconhecidos como trabalho. Além disso, essas tarefas são atribuídas automaticamente às mulheres, como se fosse uma coisa naturalmente delas. Um trabalho feito por mulheres, mas não prioritariamente para elas, e, sim, para os outros, em nome da natureza, da família, dos filhos, do amor.

QRCode 4.2
Música “Triste,
Louca ou Má”.



Jordana Jesus (2018) demonstra que as mulheres passam toda a vida adulta produzindo dentro dos domicílios mais trabalho doméstico do que consomem, são transferidoras líquidas de trabalho doméstico. Já os homens apresentam-se, ao longo de todo o curso de vida, como consumidores líquidos desse tipo de recurso, sempre consumindo mais do que eles produzem. Além disso, a pesquisa concluiu que as mulheres mais pobres se tornam transferidoras líquidas quase dez anos antes das mulheres mais ricas, o que, mais uma vez, dialoga com o caso de Joana, que, com apenas oito anos de idade, abandonou a escola para cuidar dos irmãos.

Luana Sousa e Dyeggo Guedes (2016) defendem que, histórica e culturalmente, essa responsabilidade pelos cuidados com a família e com a casa coube à mulher, especialmente dentro da sociedade capitalista. E isso independentemente da idade, condição de ocupação e nível de renda dessa mulher, como é o caso de Joana, que cuidava da casa e dos ir-

mãos desde quando ainda era criança e continuou cuidando dos afazeres domésticos depois de casada. Essa delegação do trabalho doméstico à mulher baseia-se no discurso amplamente difundido de que as mulheres se desenvolvem como cuidadoras naturalmente, têm tendência a cuidar. Esse discurso, a princípio, limitou a vida das mulheres ao espaço privado, mas não parou por aí:

O trabalho doméstico recaía sobre as mulheres com base no discurso, vivo até hoje, da naturalidade feminina para o cuidado. Essa atribuição social do cuidado ao feminino, primeiramente, limitou a vida das mulheres ao espaço privado, e posteriormente, com as transformações socioeconômicas e a busca de independência feminina, marcou desvantagens em relação aos homens na atuação econômica e social (GUEDES, SOUSA, 2016. P.125).

Assim, substanciou-se a divisão sexual do trabalho: homens provedores e mulheres cuidadoras. Porém, esses papéis e tarefas não são apenas diferentes e separados de acordo com o sexo, mas são também hierarquizados, sendo que os trabalhos “de homem” teriam mais valor do que os trabalhos “de mulher”. Para Kergoat e Hirata (2007), na verdade, as situações mudam, as modalidades de trabalho mudam com o tempo. Porém, segue havendo trabalhos de mulher e de homem, e a distância entre os grupos de sexo permanece.

No capitalismo, mesmo quando as mulheres vão para o mercado de trabalho em posições valorizadas e de poder, elas têm a necessidade de delegar os trabalhos domésticos a outras mulheres que estejam em situações mais precárias: é o trabalho doméstico remunerado.

No capítulo anterior, discutimos brevemente sobre algumas características do capitalismo, que é um sistema político, econômico e social cujo aspecto principal é a exploração de um ser humano por outro ser humano, em busca constante pelo lucro e pelo acúmulo de capital. Assim, a exploração da força de trabalho é central para a manutenção desse modelo de sociedade, e a força de trabalho é tratada como uma mercadoria, como algo que pode ser vendido e comprado.

Cara/o professora/or, os filmes são ferramentas extremamente importantes para serem usadas em sala de aula, pois permitem que nos aproximemos de dada realidade e permite gerar questionamentos e provocações, entre outras coisas. Ainda que sejam baseados na realidade, os filmes não têm a obrigação de retratar as histórias exatamente “como elas aconteceram”. Ainda assim, eles conseguem levar a alguns lugares e iniciar debates que podem ser interessantes, e que talvez não fossem levantados sem o uso desse recurso didático. É importante conversar sobre isso com a turma. Pensando nisso, selecionamos alguns filmes cujos enredos abordam a questão do trabalho doméstico. Recomendamos que você assista aos filmes antes de levá-los para a turma e selecione o que julgar mais adequado. Você pode selecionar alguns trechos ou optar por passar algum dos longas-metragens completo.

Filmes:

“Que horas ela volta?” (2015)

“Domésticas” (2001)

“Histórias Cruzadas” (2011)

“Roma” (2018)

As trabalhadoras e os trabalhadores vendem sua força de trabalho e recebem em troca um salário. A utilização da mercadoria força de trabalho permite gerar ao final um valor superior ao pago pela força de trabalho, ou seja, gera mais-valia. A mais-valia garante lucro para o burguês e é a forma em que a exploração se expressa no processo de produção no capitalismo. (Ver box “Mais-valia”.)

Mais-valia

Para Marx, a mais-valia é a forma em que a exploração se expressa no capitalismo no processo de produção. A classe trabalhadora produz, com sua força de trabalho, seja trabalho manual ou intelectual, uma mercadoria. Esse produto não necessariamente precisa ser um objeto e é vendido por mais do que os empregados recebem como salário. Isso porque eles só recebem por parte do trabalho que realizam. A outra parte beneficia apenas ao dono dos meios de produção.

A jornada de trabalho está dividida em duas partes: trabalho necessário (remunerado) e trabalho excedente (não remunerado). O trabalho necessário é a parcela de trabalho que é efetivamente paga, é o período em que o trabalhador produz o equivalente ao que recebe de salário. O cálculo do que corresponde ao trabalho necessário é determinado pelos valores dos bens que o empregado precisa consumir e também pelas condições do mercado de trabalho.

A outra parte da jornada é o chamado trabalho excedente. O que é produzido nesse tempo vai apenas para o capitalista, ou seja, o trabalhador não recebe por essa parte do expediente. A mais-valia é o valor produzido justamente pelo trabalho excedente, ou seja, que não é remunerado, e toma forma de lucro para o burguês.

O preço final da mercadoria inclui o salário, correspondente ao trabalho necessário, e a mais-valia, que corresponde ao trabalho excedente. A diferença entre o valor investido inicialmente e o retorno fica como lucro para o dono dos meios de produção.

Entretanto, é importante ressaltar que o salário pago aos empregados não é considerado capital. Isso porque, apesar de o capital também poder ser uma quantia em dinheiro, a função do salário não é se reproduzir e gerar renda, e sim garantir a sobrevivência da classe trabalhadora. Essa quantia em dinheiro é usada para que essa classe explorada consiga sustentar sua família, consumir e se reproduzir, ou seja, para ter condições de continuar trabalhando e gerando lucro para o dono dos meios de produção. Em suma, para poder continuar sendo explorada e, dessa forma, manter girando as engrenagens do capitalismo.

Nesse sentido, fica claro que o salário é importante para a subsistência da classe trabalhadora. Mas se as/os trabalhadoras/es produzem as mercadorias, quem produz e reproduz as/os trabalhadoras/es? A Teoria da Reprodução Social discute exatamente isso.

Reprodução pode se referir à reprodução sexual, por meio da gestação, a reprodução para perpetuação da espécie que produz “trabalhadores frescos”. Entretanto, a reprodução social inclui também a realização de atividades que mantêm e regeneram a força e a energia das trabalhadoras e dos trabalhadores para que tenham condições de retornar ao trabalho e produzir, além de abarcar inclusive a manutenção, a regeneração e o desenvolvimento de pessoas que são ex-trabalhadoras/es ou que serão futuramente a mão-de-obra. Essas atividades são realizadas, em grande medida, dentro do lar, e, majoritariamente, por mulheres.

Isso inclui tarefas como cuidar das crianças, cozinhar, fazer as compras, limpar a casa, jardinagem e outros trabalhos domésticos, mas também dispor de cuidado psíquico e apoio tanto para as pessoas empregadas como para as não-trabalhadoras da casa, cuidar de crianças e de idosos e administrar estudos e tarefas escolares das/os jovens, por exemplo. Tudo isso é um trabalho extremamente desgastante, mas que é pouco reconhecido.

Para Tithi Bhattacharya, as esferas de produção de mercadorias e de reprodução estão integradas, de modo que mudanças em uma das esferas impactam a outra. Salários baixos e cortes, ou aumento no preço dos alimentos, podem aumentar os índices de violência doméstica, por exemplo. Segundo a autora, essa é a percepção mais importante da Teoria da Reprodução Social, porque permite entender de que maneiras é possível lutar contra o sistema e que a opressão das mulheres está relacionada com uma estrutura mais ampla e socialmente construída.

Constatemos que os dois tipos de reprodução (sexual e social) acabam recaindo sobre as mulheres. Se por um lado, como demonstra Simone de Beauvoir (2009), a maternidade e a permanência da espécie impactam-nas de forma mais incisiva, a divisão sexual do trabalho, da forma como se dá na sociedade, também coloca o trabalho doméstico como responsabilidade feminina.

Não há consenso entre as pensadoras se o trabalho reprodutivo dentro de casa é ou não é produtivo, gera ou não mais-valia. Surgiu, na década de 1970, quando essas questões passaram a receber mais atenção, inclusive, um movimento que reivindicava por salário para os serviços domésticos. Um dos principais argumentos é que a divisão da família em parte assalariada e outra não assalariada reforça a hierarquia e faz com que a violência esteja sempre latente. Porém, não podemos negar que é extremamente vantajoso, para a classe dominante no capitalismo, que a mulher continue oprimida, assim como o é o fato de ela seguir realizando essas tarefas. Apesar de que, para Simone de Beauvoir(2009), a opressão contra

a mulher não pode ser explicada apenas pelo surgimento do capitalismo, é indiscutível que o trabalho doméstico é fundamental para a manutenção do sistema. É um trabalho gratuito, desvalorizado, invisibilizado e geralmente não é sequer visto como trabalho. Quantas vezes você, professora ou professor da EJA, já ouviu suas alunas dizerem, não raro envergonhadas, que nunca trabalharam? Será que nunca trabalharam realmente? Ou, na realidade, nunca trabalharam remuneradamente?

São exatamente esses serviços e cuidados que permitem que outras pessoas da família possam trabalhar, como o marido, os filhos ou os pais. Joana, ao cuidar dos irmãos, possibilitou que os pais trabalhassem. Posteriormente, tornou possível que Sebastião trabalhasse, e até mesmo sua filha Daniele precisou do suporte de Joana, que teve de ajudar a cuidar do neto para que Daniele continuasse trabalhando, vendendo sua força de trabalho.

Os patrões de Sebastião, de Daniele e dos pais de Joana pagavam apenas pelo trabalho de seus funcionários. Entretanto, havia também o trabalho de Joana ocultado ali, apesar de ela não receber nenhum tipo de salário por isso. Ela trabalhava em casa, cuidando dos afazeres domésticos e administrando-os, para que eles tivessem condições de trabalhar com o maior aproveitamento possível. Sem Joana, ainda que eles conseguissem permanecer nos trabalhos remunerados, teriam que chegar em casa e realizar o trabalho doméstico também, o que provavelmente reduziria sua produtividade no emprego. O trabalho gratuito de Joana permite que os patrões explorem ainda mais a força de trabalho dos familiares dela. Ela trabalha de graça para esses patrões, que não precisam arcar com os custos de reprodução de seus empregados.

Diante disso, fica o questionamento: será que essas mulheres nunca trabalharam ou será que, na verdade, elas nunca receberam pelo trabalho invisibilizado e não reconhecido que elas realizam todos os dias?

4.2.1 O trabalho doméstico remunerado e não remunerado: eis a questão!

Como vimos na apresentação do capítulo, a inserção massiva das mulheres no mundo do trabalho ocorreu no último quartel do século XX. Na medida em que o trabalho remunerado feminino possibilitou o fortalecimento da correlação de forças entre homens e mulheres, estas passaram a reivindicar, com mais intensidade, a participação dos homens na realização dos trabalhos domésticos e na criação dos filhos. Como efeito, os casos

de mulheres que exercem trabalhos domésticos não remunerados, como o descrito pelo caso da Joana, estudante negra matriculada na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte, tornaram-se mais raros.

O trabalho doméstico remunerado, por sua vez, passou a abarcar um número cada vez maior de pessoas. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2013, havia 67 milhões de trabalhadores domésticos adultos no mundo, sendo que 80% correspondem à população feminina, ou seja, 55 milhões mulheres exerciam, na ocasião em que foi realizada a pesquisa, o trabalho doméstico remunerado. Na América Latina e no Caribe, essa modalidade de emprego representa 27% da ocupação feminina. Cumpre sublinhar, no entanto, que menos de 30% dessas trabalhadoras têm carteira assinada. Além disso, a maioria das empregadas (61%) é negra e quase metade tem entre 30 e 44 anos de idade. O estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostra também que a jornada média de trabalho das empregadas domésticas no Brasil é de 53 horas semanais, sendo esse o trabalho remunerado com maior déficit de trabalho.

A despeito de seu peso na economia, o trabalho doméstico é considerado socialmente como tendo pouca importância. Cabe aqui uma indagação: a que se deve a desvalorização do trabalho doméstico? Como sabemos, a história da luta das mulheres passa pelo debate acerca da divisão sexual do trabalho. Desde o período de colonização, o trabalho doméstico no Brasil tem sido atribuído às mulheres. No entanto, às mulheres brancas e socialmente abastadas, cabiam, geralmente, a administração da casa grande e a realização de alguns afazeres domésticos, como pintar, organizar o lar e bordar, conforme destaca Ribeiro (2000):

As atividades físicas para as mulheres das camadas favorecidas eram desestimuladas. Além do preconceito pelo trabalho manual que implicava imobilidade, as portuguesas assimilaram da tradição moura o costume de não praticarem o hábito de caminhar e cavalgar. Andavam sempre em cadeirinhas (ou liteiras). Em casa, viviam quase sempre deitadas ou sentadas. Quando queriam um copo de água, essa era trazida por uma mulher negra escravizada. Engravidava continuamente, o que deformava o corpo rapidamente. Também adquiriram o hábito de comer muitos doces açucarados, o que as tornava obesas. No discurso de posse do Governador Maurício de Nassau, é possível encontrar uma descrição sobre a indisposição física das portuguesas. “De ordinário as mulheres, ainda moças, perdem os dentes, e pelo costume de estarem contínuo sempre sentadas, não são ágeis.” (RIBEIRO, 2000, p. 85).

Assim, podemos dizer que a desvalorização do trabalho doméstico se deve ao nosso passado escravocrata, como veremos, de forma mais aprofundada, na próxima seção. Cumpre destacar, no entanto, que a inserção das mulheres no mundo do trabalho tem a ver com a dinâmica e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, já que as mulheres oriundas das camadas populares tiveram que se deslocar do trabalho doméstico para o trabalho fabril. Vimos, no capítulo anterior, que a consolidação do sistema capitalista significou, em termos econômicos, o nascimento de uma nova sociedade, que concentrava a produção em fábricas. Como sabido, a necessidade de mão de obra nesses espaços significou inúmeras mudanças no papel social das mulheres e no trabalho feminino. Os direitos trabalhistas, que já eram duros para os homens, eram ainda mais rigorosos com as mulheres operárias, pois o trabalho delas sofria, como examinado na seção anterior, duplo preconceito: um de ordem biológica, em razão das diferenças físicas existentes entre homens e mulheres; e outro social, já que o salário feminino era visto como um complemento ao do marido. Com efeito, se, por um lado, as mulheres operárias conseguiram se inserir no mercado de trabalho, por outro lado, a elas ainda são atribuídas atividades domésticas e o cuidado com os filhos.

A inserção das mulheres no mundo do trabalho ocorre mais tarde, especificamente com o recrutamento dos jovens rapazes europeus para a Primeira Guerra Mundial. Nesse período, algumas famílias burguesas passaram a inserir suas filhas nos espaços públicos e permitir que as mulheres estudassem, dentre muitas coisas, Administração, Filosofia, Direito e História, formando uma geração de mulheres letradas e engajadas politicamente. Emmeline Pankhurst, grande nome do movimento sufragista inglês, por exemplo, vinha de uma família politicamente ativa e casou-se com um famoso advogado dos direitos femininos. Com o aprofundamento da crise social e política e do acirramento da Segunda Guerra Mundial, as viúvas, as mulheres pertencentes à elite empobrecida, que tiveram os maridos mutilados ou mortos durante as Grandes Guerras, foram se inserindo, lentamente, no mercado de trabalho. Foram essas mulheres inglesas que pautaram o movimento sufragista europeu, que posteriormente se espalhou por toda a Europa e os Estados Unidos, levantando a bandeira de direito ao voto feminino e à inserção das mulheres na política representativa.

Como vimos na seção anterior, Simone de Beauvoir (2009) trouxe, junto com outras intelectuais, a ideia de que a identidade feminina não é algo natural e biológico. Para essa pensadora, o gênero é uma construção relacional, desenvolvida ao longo da vida e na relação com o *outro*. As reflexões acerca da igualdade de gênero foram incorporadas na luta dos movimentos feministas, que consideraram as identidades como construções

culturais; por isso, passaram a incentivar as mulheres a ocupar o mercado de trabalho e a votar. No entanto, o movimento feminista de meados do século XX não promovia debates apontados pelas mulheres das camadas empobrecidas, que já trabalhavam em dupla jornada há pelo menos 200 anos. Isso talvez porque o trabalho doméstico não era em si um problema para as mulheres burguesas, já que essa função era atribuída às mulheres das camadas populares.

A luta pela supressão do trabalho doméstico não remunerado como exclusividade feminina nasceu nos movimentos de mulheres anticapitalistas. Esses movimentos compreendiam que o direito ao trabalho sob o capitalismo não emanciparia todas as mulheres. Além de provocar importantes questões como a legalização do aborto e melhores condições de trabalho, o Movimento das Mulheres também considerava o movimento feminista eurocêntrico, burguês e excludente, uma vez que não contemplava as lutas das mulheres orientais e judias. No entanto, até mesmo entre as mulheres revolucionárias, o debate acerca do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças não era algo consensual.

Tomemos como exemplo o caso emblemático da extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O Estado Soviético, a fim de promover o desenvolvimento econômico por meio dos planos quinquenais, passou a estimular a inserção da mulher no mundo do trabalho. Para tanto, promoveu importantes alterações na legislação, entre as quais podemos citar a igualdade entre homens e mulheres, a instituição da pensão alimentícia e a igualdade salarial entre homens e mulheres. Em 1920, o Estado Soviético iniciou o projeto de socialização do trabalho doméstico, por meio da construção de restaurantes populares, creches e lavanderias estatais.

Com efeito, o Estado soviético passou a incentivar, cada vez mais, as mulheres a abandonarem o serviço doméstico. O discurso oficial estimulava, seja por meio de cartazes, panfletos, agitação e propaganda, seja por meio de construção de creches, restaurantes comunitários, lavanderias estatais, a inserção da mulher no mundo do trabalho remunerado. Em seu livro “Mulher, Estado e revolução”, Wendy Goldman aponta como a superação do trabalho doméstico era visto como algo natural pelo partido Bolchevique:

Os bolcheviques argumentavam que somente o socialismo poderia resolver as contradições entre trabalho e família. Sob o socialismo, o trabalho doméstico seria transferido para a esfera pública: as tarefas realizadas individualmente por milhões de mulheres não pagas em suas casas seriam assumidas por trabalhadores assalariados em refeitórios, lavanderias e creches comunitárias. Só assim as mulheres se veriam livres para ingressar na esfera pública em condições de igualdade com os homens, desvencilhando em

tarefas da casa. As mulheres seriam educadas e pagas igualitariamente, e seriam capazes de buscar seu próprio desenvolvimento e seus objetivos pessoais (GOLDMAN, 2014, p.197).

Todavia, cumpre enfatizar aqui que nem toda população Soviética concordou e adotou as transformações propostas pelo Estado. Para parte dos soviéticos, especialmente entre a população campestre, a transferência do trabalho doméstico para esfera pública não era algo socialmente desejável. Temos então um embate entre a supressão do trabalho doméstico não remunerável e o trabalho doméstico remunerável.



Figura 4.2 - Cartaz Soviético - Abaixo A Escravidão Da Cozinha! De Grigori Shegal (1931)

O cartaz Soviético “Abaixo a escravidão da cozinha!”, de Grigóri Shegal, produzido em 1931, é emblemático por retratar exatamente essa diferença de pensamentos. O cartaz representa duas protagonistas: a nova e a velha mulher. Em um cenário doméstico, com roupas penduradas, a “velha mulher” lava a louça enquanto observa a “nova mulher”, vestida inteiramente de vermelho (referência ao socialismo), abrindo a porta da casa em uma posição imponente. Atrás das portas, é possível ver uma creche e um restaurante comunitário.

Os embates vividos por aquele país em torno da utilidade do trabalho doméstico não remunerado atravessaram todo século no mundo ocidental. Cumpre destacar que no Brasil esse debate assume outra conotação. Em primeiro lugar, porque o trabalho doméstico remunerado incide sobre os ombros de mulheres negras.

Em segundo lugar, porque boa parte dessas mulheres cria sua família sozinha, sem suporte do sexo masculino sequer para criar e prover alimentação dos filhos. Chico César, em sua canção *Mama África*, descreve o dilema de uma mulher negra que precisa deixar seu filho sozinho em casa, enquanto trabalha como empacotadeira em empresa de eletrodoméstico. Em outras palavras, a relação de gênero no Brasil possui uma dimensão racial que não pode ser ignorada. Referimo-nos ao racismo estrutural. É o que veremos a seguir.

4.2.2 Racismo e divisão racial de trabalho

O caso que abriu o capítulo trouxe à tona uma situação problema: o lugar

QRCode 4.3
Videoclipe “África”
Chico César.



QRCode 4.4
Vídeo “Eu Empregada Doméstica – Preta Rara”.



socialmente ocupado pelo trabalho doméstico não remunerado em uma economia de mercado. Afinal de contas, o trabalho desempenhado por Joana pode ser situado como um trabalho produtivo? Vimos que não há consenso entre as pensadoras se o trabalho produtivo dentro de casa é ou não é produtivo, se gera ou não mais-valia. Entretanto, há um fato inegável: sem os trabalhos de Joana, que cuidava dos afazeres domésticos da casa e os administrava, os trabalhos de Sebastião e Daniele seriam intensificados, comprometendo a produtividade de ambos no mercado de trabalho. Vimos também que, em um período revolucionário na extinta URSS, quando se buscava a inserção da mulher na política e nos trabalhos fabris, o trabalho doméstico passou a ser descrito pelas propagandas oficiais como uma atividade inútil. No entanto, houve amplos debates sobre a questão do direito da mulher em se dedicar às atividades domésticas não remuneradas sem que fossem socialmente inferiorizadas, já que elas não podem ser culpadas pelo machismo e pelo patriarcado.

Como sabemos, no Brasil, o trabalho doméstico remunerado está associado à baixa escolaridade, à questão etária e à negritude. É ainda importante destacar que o preconceito e a discriminação em relação ao trabalho doméstico remontam ao período de colonização da América Portuguesa (Brasil, de 1500 - 1822). Tido como atividade destinada às mulheres, o trabalho doméstico era visto como algo inferior, de menor importância social. Com efeito, como se desenvolveu aqui um sistema econômico baseado na escravidão, o trabalho doméstico passou a ser visto como algo inerente às mulheres negras.

Tal visão persiste nos dias atuais. Veja a tabela 1, a seguir:

| Perfil do Trabalho Doméstico Remunerado na Região Metropolitana de São Paulo | | |
|--|--------|--------|
| Características | 1992 | 2017 |
| Faixa Etária | | |
| 25 a 39 anos | 40,00% | 24,40% |
| 40 anos e mais | 29,70% | 72,70% |
| Raça/ Cor | | |
| Negras | 50,20% | 55,40% |
| Não negras | 48,00% | 44,60% |
| Posição no Domicílio | | |
| Chefes | 15,10% | 39,20% |
| Cônjuges | 38,50% | 49,50% |
| Nível de Instrução | | |
| Fundamental Incompleto | 76,30% | 43,60% |
| Médio Completo e Superior Incompleto | * | 30,10% |

Tabela 1. Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), 2017.

Trata-se, pois, de dados referentes ao perfil do trabalho doméstico na Região Metropolitana de São Paulo, que obviamente não pode ser generalizado para todo Brasil. No entanto, podem ser tomados como indicativos do trabalho doméstico no país. Observemos que o trabalho doméstico remunerado é, em 2017, exercido por mulheres com idade acima de quarenta anos (77,7%), em sua maioria negras (55,4%), com baixa escolaridade (43,6% não havia concluído ainda o Ensino Fundamental).

Dando prosseguimento às reflexões referentes às mulheres da EJA no mundo do trabalho, apresentaremos, nesta seção, algumas considerações voltadas para um grupo específico: as mulheres negras, grupo mais atingido pelas desigualdades de gênero no Brasil.

Como mencionado anteriormente, vários fatores são responsáveis por disparidades salariais entre homens e mulheres na divisão de trabalho, bem como ao acesso diferenciado aos cargos de chefia e prestígio no mundo do trabalho. Pode-se citar, por exemplo, o patriarcado, o machismo e o sexismo, como enfatizados nas seções anteriores. No entanto, cumpre sublinhar que, para a mulher negra, é acrescentado mais um elemento: o racismo.

Antes de aprofundarmos nossas reflexões sobre o tema, vamos, inicialmente, apresentar algumas definições existentes para a palavra racismo, tendo como referência três concepções apresentadas por Silvio Almeida (2018), na obra *O que é Racismo Estrutural?* Para o autor, há basicamente três concepções diferentes de racismo: individualista, institucional e estrutural.

Na visão individualista, o racismo é compreendido como uma patologia: “um fenômeno épico ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda a uma ‘irracionalidade’” (ALMEIDA, 2018, p. 28). Em outras palavras, o racismo individual é visto, ora como um desvio de caráter, como um problema patológico; ora como um crime individualmente perpetrado por uma pessoa, necessitando, assim, de reparação judicial.

A concepção institucional está relacionada, por sua vez, ao funcionamento das instituições, sejam elas públicas ou privadas, “que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29). O autor ressalta que, embora se manifeste de maneira menos evidente e identificável se comparado ao racismo individualista, o racismo institucional causa mais opressão e sofrimento ao grupo atingido. Almeida ainda acrescenta que as instituições apenas materializam as estruturas sociais que têm o racismo

QRCode 4.5
Vídeo “Você Precisa Saber: Cronologia do Racismo no Brasil”.



como um dos elementos fundamentais; ou seja, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista.” (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Já no que tange ao racismo estrutural, é relevante enfatizarmos que, na visão de Almeida (2018), todo racismo é estrutural; ou seja, “*é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade.*” (ALMEIDA, 2018, p.15). Nessa concepção, o racismo é compreendido como um processo em que as condições de organização da sociedade reproduzem a subalternidade de determinados grupos que são identificados racialmente:

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

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

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

Em razão de seu peso em nossa sociedade, para tratar da inserção da mulher negra no mundo do trabalho, vamos operar com o conceito de racismo estrutural.

Ainda na perspectiva de entender como o racismo atua nas divisões raciais de trabalho, vamos, agora, abordar o contexto histórico, com o objetivo de auxiliar na compreensão de como e por que o racismo atinge, de modo mais particular, as mulheres negras no campo do trabalho. Na concepção de Lélia Gonzalez (1983), é fundamental revisitarmos o período da escravização para que possamos compreender as origens desse processo de discriminação e desigualdades a partir do qual as mulheres negras são submetidas:

Se a gente dá [sic] uma volta pelo tempo da escravidão, a gente pode encontrar muita coisa interessante. Muita coisa que explica essa confusão toda que o branco faz com a gente porque a

gente é preto. Prá [sic] gente que é preta então, nem se fala. Será que as avós da gente, as **mucamas**, fizeram alguma coisa prá eles tratarem a gente desse jeito? (GONZALEZ, 1983, p. 229, grifo nosso).

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

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

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

Salientamos que “as exigências do senhor” se referiam, inclusive, à “prestação de serviços sexuais”, aos quais as mulheres negras escravizadas eram submetidas. Isso pode ser constatado na obra “500 anos de Educação no Brasil”, especificamente no capítulo “Mulheres Educadas na Colônia”, escrito pela professora Arida Inês Miranda Ribeiro:

O orgasmo era entendido como coisa do demônio. O corpo feminino era um templo de purificação, não devia ser visto pelo marido. Servia apenas para reprodução dos filhos de Deus. Nesse sentido, as relações sexuais entre portugueses, muitas vezes, eram verdadeiros estupros. O prazer sexual para o **senhor patriarcal** ficava a cargo das negras escravizadas que, além de **servi-lo nas tarefas da casa**, deveriam satisfazê-lo na cama (RIEBIRO, 2000, p. 83. Grifo nosso).

Essas ações, além de causar dor e sofrimento às mulheres escravizadas, contribuíram para o processo de construção da hipersexualização do cor-

po das mulheres negras, bem como auxiliou na criação do estereótipo que as representam, geralmente, como “mulheres quentes”. De acordo com Djamila Ribeiro (2018, n. p.), esses rótulos racistas “contribuem para a cultura de violência contra essas mulheres, que são vistas como lascivas, ‘fáceis’, indignas de respeito.” A autora ainda acrescenta que a desumanização e a ultrassexualização histórica a que mulheres negras são submetidas contribuem para que esse grupo seja mais suscetível à violência sexual, sendo o grupo que mais sofre estupro no Brasil; ou seja, “essas construções sobre seus corpos servem para justificar a violência que sofrem.” (RIBEIRO, 2018, n. p.).

No que se refere ao campo do trabalho, encontramos os resultados dessa sexualização e desses estereótipos da mulher negra materializados em situações como as de assédio sexual, às quais as mulheres negras são ocasionalmente submetidas nos ambientes de trabalho. Como resume Ribeiro (2018, n. p.), “a imagem da doméstica, assentada na mucama, a escravizada que trabalha no serviço da casa” permanece.

Após a abolição da escravidão, não existiram medidas efetivas de inclusão social da população negra, nem demandas raciais e de gênero foram priorizadas pelas políticas públicas. Sem direito à educação e à moradia, diante de tanta desigualdade e discriminação, não sobraram muitas alternativas para a sobrevivência das mulheres negras. Com isso, a maioria delas migrou do trabalho escravo para o doméstico; assim, “o engendramento da mulata e da doméstica se fez a partir da figura da mucama.” (GONZALEZ, 1983, p. 230).

De acordo com Gonzalez (1983), mesmo com a abolição e alteração do nome do cargo ocupado, as funções desempenhadas pelas mulheres negras continuaram sendo as mesmas: “Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas.” (GONZALEZ, 1983, p. 230). Pensamento compartilhado também por Carneiro (2003): “Ontem, a serviço de frágeis sinhozinhos e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas.” (CARNEIRO, 2003, p. 52).

Gonzalez salienta que os trabalhos domésticos exercidos pelas mulheres negras não se resumem apenas àqueles realizados nas casas de família: “o termo ‘doméstica’ abrange uma série de atividades que marcam seu ‘lugar natural’: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar, etc.” (GONZALEZ, 1979, p.16), ou seja, são as atividades de menor prestígio social e relacionadas com as

QRCode 4.6
Vídeo “Você Sabe o
Que é Racismo?” -
Quebrando o Tabu”.



funções desempenhadas pelas chamadas mucamas. Podemos observar que, no trecho citado, a autora apresenta o termo “lugar natural” entre aspas. Esse destaque foi dado tanto para chamar a atenção do leitor quanto para levá-lo a refletir acerca de essa expressão, utilizada neste contexto em específico. Na concepção de Gonzalez, a ocupação maciça desses espaços por mulheres negras passou a ser considerada natural pela sociedade.

Para Carneiro (2003), o contexto histórico, baseado na figura da mucama, representa um dos fatores que incidem no processo de naturalização da ocupação das funções de menor prestígio social por mulheres negras e permanece influenciando nas relações de trabalho:

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2003, p. 49).

Como aponta Carneiro (2003), a compreensão do contexto histórico demonstra-se de extrema relevância para o processo de desnaturalização da subalternidade na ocupação de postos de trabalho pelas mulheres negras. Para isso, faz-se necessário ter o conhecimento acerca de todo o processo de desigualdades, preconceito e racismo ao qual as mulheres negras têm sido submetidas no decorrer da história, inclusive no campo do trabalho.

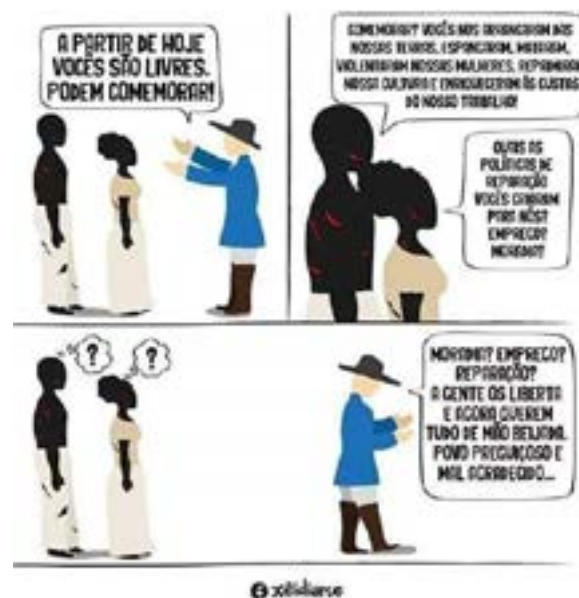


Figura 4.3 - Charge de Xéidiarte

Ribeiro (2018) acrescenta que construções desiguais favorecem que determinados grupos não tenham acesso a determinados espaços. Para a autora, o aprofundamento no conhecimento dessas questões evita que seja atribuída exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pela ocupação daquela posição, e não à estrutura social. Cabe sublinhar que, conforme pontua Ribeiro (2018), o lugar ocupado pela maioria das mulheres negras no mercado de trabalho é, na realidade, “um lugar de não escolha” (RIBEIRO, 2018), tendo em vista que existem diversos fatores, inclusive históricos, que as levam a executar determinadas funções consideradas de menor prestígio social.

Antunes (2020), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Mulheres Negras Domésticas e Periféricas”, destaca que a Lei Áurea deixou a população negra abandonada à própria sorte, sem moradia, comida e trabalho que lhes pudesse garantir o seu desenvolvimento econômico e social. Na virada do século XIX para o século XX, mulheres e homens negros livres eram vistos pelas ruas em busca de sobrevivência. Nesse processo,

as mulheres negras, sem opção, mantiveram-se nos núcleos familiares, exercendo as mesmas tarefas, que as tornaram escravas anteriormente. Nesse sentido, consolidou-se no país uma estrutura discriminatória e racista contra a população relacionada à raça/etnia. Nesse cenário encontra-se também a mulher negra, cujos desafios persistem até os dias atuais. A mulher negra está envolta em um binômio de discriminação historicamente naturalizado na sociedade brasileira machista e sexista. De modo que ao observar a situação da trabalhadora negra no Brasil de hoje, percebe-se que se apresenta como uma extensão da realidade vivida por elas no período da escravidão (ANTUNES, 2020, p. 44).

Retomando o “Causo Pedagógico”, podemos dizer que a história de Joana, uma mulher negra, que sempre se dedicou às tarefas domésticas, integra uma das dimensões do racismo estrutural que, além de ser uma prática causadora da opressão, contribui para a naturalização das desigualdades. Com isso, a ocupação majoritária das funções subalternas por pessoas negras passa a ser considerada natural pela sociedade. Essa naturalização ocorre, inclusive, pelos próprios negros, como pontua Almeida (2018).

Segundo o autor, face às pressões de uma estrutura social racista, os negros e as negras tendem a internalizar a concepção de uma sociedade dicotomizada entre brancos e negros, “em que brancos mandam e negros obedecem” (ALMEIDA, 2018, p. 53). Sob o mesmo ponto de vista, Gonzalez (1979) ressalta que essa naturalização, que ocorre inclusive por parte das vítimas do racismo, atinge de forma peculiar as mulheres negras:

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações mentais e sociais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (GONZALEZ, 1979, p.15).

A autora acrescenta que o racismo diminui as perspectivas de atuação das mulheres negras em outros campos de trabalho diferentes dos domésticos; conseqüentemente, por falta de alternativas, elas permanecem nessas funções que as “colocam numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca” (GONZALEZ, 1979, p. 15), ao passo que possibilita a “emancipação econômica e cultural das patroas”. Ou seja, “a libertação da mulher branca se tem feito à custa da exploração da mulher negra” (GONZALEZ, 1979, p. 15). O caso de Joana desnuda outra face da mesma moeda: uma mulher negra, que se tornou responsável pelo cuidado das crianças, pela realização de atividades domésticas, tais como cozinhar, fazer as compras, limpar a casa, jardinagem. Sua função é dar, cuidar, ademais de fornecer apoio psíquico ao marido e à filha que já estão inseridos no mercado de trabalho.

Cumprido destacar, no entanto, que seu marido (Sebastião) e sua filha (Daniele) ocupam posição de subalternidade no mundo do trabalho. O primeiro, na construção civil e a segunda, em caixa de supermercado. Para muitos, a situação da filha é mais promissora que a da mãe, que não pôde se escolarizar na infância e na adolescência. No entanto, a inserção da mulher negra no mundo trabalho é tangenciada pelo racismo estrutural, pois um dos pré-requisitos exigidos para a admissão em diversas funções é a chamada “boa aparência”. Trata-se de um procedimento utilizado para justificar a não contratação de mulheres negras, tendo em vista que não possuem os padrões estéticos valorizados pela sociedade.

De acordo com Gonzalez (1979), o termo “boa aparência” funciona como um código de exclusão, empregado para eliminar as possibilidades de ocupação de determinados postos de trabalho por mulheres negras:

Que se leia os anúncios dos jornais na seção de empregos; as expressões “boa aparência”, “ótima aparência”, etc., constituem um código cujo sentido indica que não há lugar para a mulher negra. As possibilidades de ascensão a determinados setores da classe média são praticamente nulas para a maioria absoluta (GONZALEZ, 1979, p. 14).

Contudo, essa exigência nem sempre vem descrita de modo explícito como nos anúncios de emprego citados por Gonzalez, até mesmo porque discriminação racial, atualmente, é considerada crime no Brasil; mas ela ainda existe. Nos dias de hoje, esse pré-requisito pode ser adotado, por exemplo, por meio da entrevista de emprego. Podemos comprovar facilmente o resultado dessa seleção, conforme essa exigência, ao analisarmos o perfil da maioria das atendentes de lojas de shopping, ou qualquer outra função que seja voltada para atendimento ao público das classes mais altas; assim como em cargos de maior prestígio social. Assim, o racismo estrutural faz com que o fator de escolha para exercer determinadas funções não seja a capacidade para exercê-las, e, sim, a aparência física. Como enfatiza Gonzalez (1979), a mulher negra, mesmo que demonstre maior capacidade, é sempre preterida.

Em suma, para que possamos compreender o lugar de subalternidade ocupado pela mulher negra no campo do trabalho, precisamos considerar que as oportunidades oferecidas para esse grupo são restritas devido ao racismo estrutural vigente na nossa sociedade. Além disso, como enfatiza Almeida (2018), cumpre sublinhar que existe “todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade” (ALMEIDA, 2018, p. 52) e que mantém as mulheres negras com salários inferiores, fora dos espaços de poder e expostas a vários tipos de violência.

Ademais, não podemos nos esquecer do lugar ocupado por mulheres como Joana. O trabalho não remunerado dela tornou possível a intensificação do trabalho de seus familiares no mercado. Com a ausência de remuneração, os patrões não precisam arcar com os custos de reprodução de seus empregados, nem os governantes investirem em creches e escolas de educação infantil.

4.3 Relato de Experiência 1: EJA no shopping center

Desde 2010, atuo na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, como professora alfabetizadora. O cotidiano dessa modalidade de educação demanda da/o educadora/or um exercício permanente de respeito aos saberes sociais que educandas e educandos têm como indivíduos e que são construídos no dia a dia das comunidades.

Formada em Pedagogia, não tive oportunidade de refletir sobre as particularidades dessa modalidade educativa durante a graduação. As disciplinas que abordavam questões concernentes à alfabetização tinham como refe-

rência a infância. Com enfoque no Construtivismo Pedagógico, os estudos examinados no curso de licenciatura colocavam em relevo os pressupostos da Psicogênese da Leitura e da Escrita.

Assim, tomando como base as investigações realizadas pela argentina Emília Ferreiro, éramos estimuladas pelas/os docentes a compreender as fases do processo de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético). Portanto, durante o período em que realizei o curso de Pedagogia, o foco de estudos incidia sobre o processo de apropriação do sistema alfabético, buscando compreender como ocorre o estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas pelas crianças.

Outro aspecto marcante em minha formação acadêmica diz respeito aos estudos sobre a importância da ludicidade na infância. Jogos, brinquedos e brincadeiras eram vistos como recursos didáticos fundamentais no processo de construção de situações de aprendizagem, bem como na construção de um ambiente alfabetizador.

Assim que iniciei meus trabalhos na EJA, descobri duas coisas importantes:

- a) o processo de alfabetização de pessoas adultas é bastante distinto do processo de alfabetização de crianças, desse modo, uma transposição mecânica de recursos didáticos usados no Ensino Fundamental implica em processo de infantilização de pessoas que possuem cultura, histórias e experiências diversificadas e bastante ricas;
- b) qualquer processo de alfabetização de pessoas adultas precisa questionar, antes de tudo, relações de poder e de saber que apresentam esses sujeitos associados à ignorância, à carência e a um déficit cultural e intelectual.

O relato que apresento a seguir tem por objetivo demonstrar exatamente o contrário daquilo que se pensa sobre uma pessoa analfabeta no Brasil. Além disso, pretende denunciar a segregação sofrida por essas pessoas em espaços públicos voltados para circulação apenas daqueles que possuem poder aquisitivo. Espero que a leitura desse depoimento contribua para ampliação do conceito de cidadania e de alfabetização na EJA.

Tudo começou quando lecionava em uma escola localizada no aglomerado da Serra. Fomos visitar uma exposição sobre o Egito Antigo, em um shopping da capital mineira. Nosso objetivo com a visita partia do entendimento da importância da história da África, dos africanos e de suas contribuições à cultura brasileira e como esses conhecimentos podem contribuir para a valorização da cultura afro-brasileira, de acordo com a Lei nº 10.639/2003.

É interessante relatar que alguns das/os educandos nunca haviam entrado em um templo de consumo, e a maioria deles não tinha a menor noção da diferença entre um shopping popular e um shopping classe média alta, local, neste caso, que recebia a exposição que decidimos visitar. Tal fato me levou, na ocasião, a refletir sobre a mobilidade urbana e os deslocamentos das camadas populares na cidade.

No momento em que chegamos ao local, comecei a perceber olhares de intolerância e desaprovação para nosso grande grupo. As/Os estudantes estavam deslumbradas/os e, ao mesmo tempo, desconfortáveis com uma prática social tão corriqueira para algumas pessoas, mas que para elas/es era uma nova experiência. Experimentei ali o choque cultural vivido por algumas/uns discentes, por terem saído da fronteira da comunidade para conhecer espaços públicos a que, geralmente, não têm acesso, como museus, teatro e cinema.

Para chegar ao andar onde estava acontecendo a exposição, passamos por várias lojas com belas vitrines. Ao chegarmos no 4º piso daquele shopping center, percebi que havia lojas chiques e mercadorias bastante caras. Nesse momento, notei que os seguranças logo se posicionaram nas entradas das lojas, demonstrando que aquele grupo de pessoas, com roupas simples e corpos negros, não era bem-vindo; os olhares vigilantes dos seguranças eram a demonstração de que ameaçávamos a ordem. Ficamos incomodados. Mas seguimos.

Um pouco atrás de mim, duas alunas faziam comentários sobre o valor de uma bota que estava na vitrine e que custava quase R\$1.200. De repente, uma delas disse: “Professora, esse preço está correto? Não é possível um sapato custar tanto assim! Jamais poderia comprar com o salário que ganho!”

As outras estudantes e eu fomos conferir o valor do sapato e realmente era um valor exorbitante. Elas começaram a se perguntar: “Quem pagaria por um sapato tão caro?”, “Esses produtos são para quem?”

Rose, uma estudante que era diarista, disse: “Minha patroa compra sapatos desse valor e me paga muito pouco por muitas horas de trabalho. Eu acho injusto!” A fala de Rose revela seu nível de conscientização, que a leva a refletir sobre desigualdade social e econômica. Aliás, ela, trabalhadora-estudante, faz parte da massa das/os trabalhadoras/es exploradas/os que torna possível sua patroa adquirir um sapato, que se insere em uma dimensão simbólica marcada pela diferenciação e ostentação de classe social.

Conforme surgiam outras perguntas, eu pensava sobre como poderia levar essa discussão para sala de aula. No entanto, não precisamos retornar à escola para refletir acerca daquele momento. Dona Maria começou a pensar, ali mesmo, em quantas faxinas precisaria fazer para conseguir comprar aquele calçado. Segundo ela, seria necessário realizar dez faxinas, de, no mínimo, oito horas de trabalho por dia, ou seja, um trabalho pesado que é vendido, abaixo do seu valor, para garantir sua sobrevivência.

No capitalismo, as relações sociais existentes são intermediadas pela compra e venda de mercadorias. A força de trabalho é uma mercadoria vendida no mercado de trabalho. Outra dimensão da sociedade capitalista é o consumo. Nesse modo de produção, quem não consome não existe. Tal fato é designado como fetichismo da mercadoria, isto é, os homens são transformados em coisas e as coisas são transformadas em “gente”, como afirma Chauí em sua obra “O que é Ideologia”. Um desdobramento do fetiche da mercadoria é a manutenção das relações de poder, exploração e alienação.

A autora se apoia no filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) para afirmar que o fetiche das mercadorias tem, no mundo capitalista, o poder de fazer com que as pessoas vivam em função das coisas. As pessoas organizam suas vidas para ganhar dinheiro e poderem comprar para não serem excluídas da sociedade burguesa. As constatações acima nos levam a algumas questões importantes. A primeira delas é que, certamente, o fetichismo da mercadoria induz algumas pessoas, que tiveram tantos direitos negados, a se sentirem também alijadas do direito de consumir, mesmo que sejam objetos supérfluos e indispensáveis, mas que irão fazê-las se sentirem realizadas e aceitas por outras. Já a segunda constatação é que, em vez de o trabalho servir para os seres humanos se realizarem como pessoas, acaba servindo para aliená-los do complexo processo de produção de mercadorias. Eis como Chauí apresenta o desdobramento do fetiche da mercadoria:

Com efeito, o trabalhador passa a ser uma coisa denominada força de trabalho, que recebe, por sua vez, uma outra coisa denominada salário. Assim, o produto do trabalho passa a ser uma coisa chamada mercadoria, que possui uma outra coisa, isto é, um preço. O proprietário das condições de trabalho e dos produtos do trabalho passa a ser uma coisa chamada capital, que possui uma outra coisa, a capacidade de ter lucros. Nesse sentido, desapareceram os seres humanos, ou melhor, eles existem sob a forma de coisas. Como se sabe, tal processo reifica as relações. Como lembra Lucaks, reificação é uma palavra oriunda do latim:

res, que significa coisa. Portanto, estamos diante da coisificação das relações humanas (CHAUÍ, 2008, p. 56).

Outro ponto a ser considerado é o peso do racismo individual, institucional e estrutural presente na sociedade brasileira. Sobre esse tema, Almeida diz que

(...) as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2019, p. 41).

Voltando ao nosso relato. Quando nos dirigimos ao banheiro feminino do shopping, algumas estudantes disseram: “Esse banheiro é maior que a minha casa!”

Notei que algumas discentes resolveram fazer selfies nos espelhos enormes e estavam empolgadas por estarem naquele lugar pela primeira vez. Observei ainda que a maioria das mulheres que estavam ali se sentiam incomodadas com a presença de mulheres negras e da periferia se divertindo, e não limpando, servindo, ou em alguma condição subalterna.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que as mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2019, p. 57).

Desde então, comecei a observar alguns espaços sociais que frequento. Percebi que a maioria das pessoas que trabalham na segurança, na limpeza, servindo, usando uniformes e provavelmente mal remuneradas, são pessoas negras.

A maioria das estudantes da EJA teve menos acesso à educação e, por isso, depara-se com trabalhos menos qualificados, como diaristas, faxineiras e empregadas domésticas. Segundo Lélia Gonzales,

Para saber mais sobre esta temática, convidamos você, educadora/or, a assistir ao documentário “Hiato”. Sugereimos também que o exiba para sua turma e tenha uma roda de conversa sobre o que nele é abordado.

QRCode 4.7
“Hiato”



A empregada doméstica tem sofrido um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da “inferioridade”, da subordinação. No entanto, foi ela que possibilitou e ainda possibilita a emancipação econômica e cultural da patroa, de acordo com o sistema de dupla jornada (GONZALES, 1983, p. 23).

A visita ao shopping permitiu que lêssemos o mundo e lêssemos a palavra, porque descortinou para o grupo o processo de reificação das relações sociais em uma sociedade de classes; possibilitou ainda que percebêssemos o peso do patriarcado em nossa sociedade e, principalmente, a força do racismo estrutural em um país com um forte passado escravocrata. Comprendemos, naquele dia, que a sala de aula é, acima de tudo, a cidade, que traz em suas organizações e instituições a segregação de classe, o sexismo e o racismo.

Como educadora, descobri naquela visita que o processo de alfabetização, em razão do preconceito que se tem em relação à pessoa analfabeta, pode vir a se tornar, se não for bem conduzido, um instrumento de espoliação cognitiva. Ler não se resume à decodificação de frases, períodos, orações e parágrafos; a proficiência na leitura não consiste em ser magnetizado pelas palavras escritas por uma pessoa autorizada, mas compreender sua intenção, suas inscrições em relações de poder e de saber.

4.3.1 Relato de Experiência 2: Mulheres da EJA

Este relato de experiência resulta de observações e entrevistas realizadas em uma escola municipal de Belo Horizonte – MG, no início de 2019. Antes de descrever algumas partes da entrevista, gostaria de contar-lhes um pouco das observações que fiz ao chegar nessa escola, e, antes de tudo, apresentar-me de forma brevíssima.

Fui uma das estudantes bolsistas deste projeto, e o que me difere de meus demais colegas é meu curso de formação: sou licencianda em Física. E o que tenho em comum com eles? Vim de uma educação pública, e não apenas no Ensino Superior, mas também no ensino básico. E por que lhes conto essa pequena parte de minha história? Porque ela vai ser a causa de minhas inquietações nesta visita.

Começarei descrevendo a escola, era de tamanho médio, à primeira vista, não parecia uma escola, tinha pátio relativamente grande, onde havia carros estacionados e um banco, daqueles de três cadeiras juntas. Nele, algumas pessoas sentadas, que não pareciam estudantes.

O QRCode 4.8 é do vídeo “Sub-Raça”, e o QRCode 4.9 é da música de Emicida “Bob Esperança”. Essas mídias podem ser utilizadas para discussões em sala.

QRCode 4.8



QRCode 4.9



Fiquei a me perguntar se estava no lugar certo, é que ali se assemelhava a um pequeno hospital do interior do estado ou aos postos de saúde (PS). Mas, como o endereço dado era aquele, caminhei pelo pátio, em direção ao local onde havia uma porta aberta (como de pequeninas lojas). Então o porteiro perguntou-me o que fazia ali e o que desejava. Apresentei a ele o crachá fornecido pela prefeitura e disse que precisava falar com o diretor da instituição e com o professor que havia me sugerido visitar aquela escola.

Após essa pequena conversa, ele me conduziu pela escola, e o que inicialmente havia aparentado ser um hospital/PS, passou a se parecer com presídios estadunidenses, desses de filmes. Por onde passávamos, o porteiro destrancava e trancava portas, que eram de metal e largas. E é aí que surgiu a primeira inquietação: como aquilo era uma escola?

Como disse, toda minha formação escolar foi em escola pública, e nunca tinha estado em uma escola sem cor, sem vida, e, particularmente, não me sentia confortável em estar ali. Eu me perguntava, inclusive, como alguém ia querer vir para uma escola “sem vida”. Conforme era conduzida pela escola, observava grades em todos os lugares que se pode ter. O único lugar colorido que vi foi o outro pátio, onde fazem atividades recreativas. Observei que ali havia outro portão e uma quadra, que também era colorida. Senti um “ufa” dentro de mim: finalmente um lugar de cor! Próximo dali estava a cantina.

Mas, nesse mesmo pátio, fiquei incomodada com aquele portão e precisei questionar sobre. Foi então que ouvi o relato de que professores e alunos não usam a mesma entrada e saída. E aí está minha segunda inquietude: Por que “cargas d’água” professor e aluno não podem entrar e sair pelo mesmo portão? Acaso um é melhor que o outro? Bem, em todos os ambientes educacionais por que passei, a entrada e a saída dos prédios e da própria escola, para educadoras/res e educandas/os, eram as mesmas...

Logo após conhecer a escola, fomos para o que julgo como mais importante desse trabalho, colher relatos de experiências. Passei por duas turmas, na primeira, mais jovem, com toda certeza havia pessoas de minha idade. Era uma sala mista, com estudantes que já tinham idade para ir para universidade e trabalhar, mas que, para minha surpresa, não gostavam nem de trabalhar e nem de estudar; e o mais próximo que consegui de um relato para este capítulo foi a fala de uma jovem, que era mãe solo. O pai da criança já havia falecido, e ela enfrentava problemas com a família dele por causa da criança.

Fui para a segunda turma, e esta foi receptiva. Superou qualquer expec-

Você sabe o que é MÃE SOLO? Mãe solo é o novo termo que vem sendo utilizado no lugar de “mãe solteira”, que era referente ao estado civil da mãe. O ato de ser mãe não possui relação com o fato de estar ou não casada, logo, mãe solo tem relação com mães que criam seus filhos sós, ou porque os pais não desejam estar presentes, ou devido a outras circunstâncias, como o falecimento do companheiro.

tativa que tinha nessa visita. Era uma turma de alfabetização, composta por senhoras e senhores, superanimados para aprender, ensinar e compartilhar experiências. A turma era formada, em sua maioria, por mulheres e negras, suas/seus estudantes tinham de 45 a 70 anos. Logo perguntei a elas/es o porquê de estarem a iniciar os estudos naquele momento. Algumas respostas ouvidas foram: “Porque meu pai não me deixou estudar.” e “Meu marido não me permitia, eu tinha que ficar em casa cuidando dos filhos, da casa e das refeições deles. Não sobrava tempo para estudar ou trabalhar.” São relatos cheios de marcas de nossa sociedade patriarcal, que leva em consideração o ditado popular “Lugar de mulher é na cozinha” e que induz à ideia de que a mulher deve cuidar da casa, do contrário, não possui valor.

Após essas respostas, a abertura para questionar sobre o valor da mulher no mercado estava dada, e a D. Maria não se acanhou em falar, contando, assim, um pouco de sua vida e o que pensa sobre o valor da mulher.

D. Maria era uma senhora negra que tinha 67 anos. Não era a primeira vez que ela tentava estudar. Veio de uma família simples e com poucos recursos, disse que não pôde estudar antes, pois antigamente as mulheres deveriam ser donas de casa, e que se casou e teve filhos. Logo, tinha que trabalhar para cuidar dos filhos e colocá-los para estudar, além de ter de cuidar da casa e do marido. Este trabalhava fora (não relatou em qual profissão).

Ela queria muito saber ler e escrever e, assim que pôde, matriculou-se em uma escola que tinha EJA e era próxima à sua casa. O esposo, porém, não queria que ela estudasse e sempre que chegava em casa e a esposa não estava, dirigia-se à escola para buscá-la, mesmo que a aula não tivesse terminado. Ele se exaltava com os funcionários da escola, e estes acabavam chamando D. Maria na sala. Receosa, às vezes ia embora para colocar fim à confusão.

Sua tentativa de estudar foi interrompida pelo ciúme doentio de seu esposo e por seu papel de dona de casa. Após um tempo, ela se separou desse senhor, e, mais uma vez, voltou à escola; e, claro, teve que trabalhar para garantir seu sustento.

Quando perguntada sobre a igualdade de gênero, com ar de revolta e indignada, demonstrou-se incomodada por ver que as mulheres ganham menos que os homens e disse: “A mulher pode até ter a mesma classe do homem, os mesmos conhecimentos, ter profissionalmente as mesmas capacidades que eles, mas as mulheres não ganham remunerações do mesmo valor que os homens, mesmo exercendo a mesma função, e por

quê?” E, nesse momento, um outro aluno pede a palavra, o Sr. Manuel, ao pronunciar-se, afirma que as mulheres devem, sim, ganhar menos que os homens.

D. Maria, consciente e indignada, assume uma postura ainda mais rígida e exemplifica que, se uma mulher que é motorista de ônibus, ela tem que ganhar o mesmo valor que o homem que exerce essa função. Se um pode escrever, o outro também pode; se um pode pensar, o outro também pode; se um pode lavar a louça o outro também pode.

Como toda boa entrevistadora, levanto mais uma questão e esta vai para o Sr. Manuel: por que a mulher deve ganhar menos? E ele responde que as mulheres não conseguem exercer o mesmo trabalho, não são capazes de fazer carregamentos, e, para funções que precisam de um maior esforço braçal, seria necessário contratar mais pessoas.

Mas D. Maria não podia deixar essa passar, e logo que Sr. Manuel conclui seu raciocínio, ela traz mais um bom exemplo: “Eu tenho uma amiga que é pedreira, e trabalha muito bem! Ela colocou cerâmica na casa dela toda, quem vê pensa que foi um homem que fez, e, da mesma forma que um pedreiro pode pagar um servente, ela também pode!”

Sr. Manuel, “fecha a cara” e não mais opina sobre o assunto. E assim encerramos uma parte da entrevista. Ali (como até hoje), pudemos concluir que a D. Maria e o Sr. Manuel possuem ideias diversas e divergentes, sendo exemplos da diversidade nas turmas da EJA.

E, mais detidamente, posso concluir que D. Maria tem ideias próximas àquelas cantadas pela cantora Pitty, em “Desconstruindo Amélia”, canção em que conversa com a música “Aí que saudade da Amélia”, composta por Mário Lago e Ataulfo Alves, mas que parece ter sido bastante conhecida na voz de Nelson Gonçalves. Seja como for, a conversa de D. Maria é mesmo com a Pitty, afinal, ela é mulher que “vira a mesa” e “assume o jogo”.

QRCode 4.10
Música Amélia -
Nelson Gonçalves.



QRCode 4.11
Vídeoclipe,
“Desconstruindo
Amélia” – Pitty.



4.4 Sequência Didática: EJA, Mulher e Trabalho

Laiz Cristina da Silva
Sâmella Silva de Andrade

INTRODUÇÃO:

Assim como nas demais modalidades de ensino, o público da EJA é diversificado, contudo, é fácil notar que, entre os matriculados, geralmente a

maioria é composta por mulheres. O que leva ao questionamento sobre o porquê dessas mulheres terem se afastado da escola e o que as motivaram a retornar.

Também cabe a reflexão sobre a atuação das mulheres da EJA na sociedade, uma vez que o trabalho doméstico e de cuidados da família foi culturalmente atribuído ao público feminino. Em uma pesquisa realizada em 2016 (para acessar a pesquisa utilize o QRCode 4.12) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi constatado que a maioria das mulheres que se afastaram da escola no tempo da infância o fez motivada pela necessidade de trabalhar, seja dentro ou fora de casa.

Nesse contexto, muitas dessas mulheres enfrentam duplas e até triplas rotinas de trabalho, pois, além de cuidar da casa e dos filhos, boa parte delas está formalmente ou informalmente inserida no mercado de trabalho.

As trabalhadoras alunas da EJA formam, então, um núcleo muito específico da sociedade, pois trabalham dentro e fora de casa, garantindo, assim, que outros membros da família possam estudar e trabalhar formalmente. Contudo, nem sempre o trabalho feminino é reconhecido. Em casa, é visto como mera obrigação, e quando realizado no trabalho externo, tal como diarista, empregada doméstica, vendedora, ajudante de cozinha, entre outros, geralmente é mal remunerado e recebe um valor social menor.

Diante disso, esta sequência didática pretende: refletir criticamente sobre o lugar social e de trabalho imposto às trabalhadoras estudantes; reconhecer os deveres e direitos dos trabalhadores de base; e compreender os aspectos da legislação trabalhista que abordam essa classe trabalhadora.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- identificar as diferentes rotinas de trabalho da classe feminina;
- questionar os motivos que levam as mulheres a se afastar da escola no tempo regular;
- reconhecer a importância da atuação social feminina para o mundo do trabalho;
- refletir sobre a desigualdade de gênero e de raça no mundo do trabalho.

QRCode 4.12



Para saber mais sobre a desigualdade de gênero no trabalho, assista ao vídeo “As Mulheres e seus Trabalhos”.

QRCode 4.13
“As Mulheres e seus Trabalhos”



AULA 1: Desigualdade de gênero na divisão do trabalho.

Materiais necessários: lápis/caneta, caderno, lista de cinco profissões e imagens de cinco pessoas com aparência física e de gênero diferentes, datashow (para apresentação das imagens); caso este recurso não esteja disponível, as imagens também podem ser impressas.

Organização da turma: em grupos ou círculo.

Objetivos da aula:

- instigar a reflexão sobre a divisão do trabalho segundo o gênero e a raça;
- identificar a valorização ou o preconceito impostos a diferentes ofícios;
- reconhecer que a raça e o gênero são critérios que facilitam ou dificultam o acesso às profissões mais valorizadas.

Contextualização: O acesso ao mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, é fortemente marcado pelas desigualdades de gênero e de raça. A pesquisa realizada pelo IBGE mostra que a maior parte do trabalho doméstico, remunerado ou não, é realizado pelas mulheres; ao passo que a maioria dos empregos remunerados e ofícios para além da esfera doméstica são realizados por homens. Além da divisão de gênero, há também uma visível desigualdade no tocante à raça. Infelizmente, o percurso histórico de desigualdades sistemáticas vivenciadas pelas pessoas negras resulta em uma realidade em que a população negra ainda é a maioria na realização de ofícios de base, e também aquela que tem menor grau de escolaridade. Nesse contexto, esta aula pretende problematizar o valor social dado a diferentes profissões e identificar, de forma crítica, qual público tem acesso a cada uma delas.



Priscila Benfica, formada em Enfermagem pela UFMG, em Medicina pela UNI-BH e residente em medicina do esporte.

Gustavo Diniz, recém-formado em Direito pela PUC-Minas.

Negros que quebram/quebrarão a expectativa dos seus lugares na sociedade

Desenvolvimento: Entregue para cada estudante a folha com as profissões e os sujeitos (caso de imagens impressas). Também pode-se transcrever as informações da folha para o quadro, se isso for facilitar a participação e o entendimento discentes. Na folha, estão contidas as seguintes profissões: 1- Médica (o), 2- Faxineira (o), 3- Advogada (o), 4- Porteira (o) e 5- Do lar. Também nela estão os sujeitos das imagens, que são: homem branco de meia idade, homem negro e jovem, mulher negra de meia idade, mulher branca jovem e mulher parda. Oriente as/os educandas/os a ligar cada sujeito a uma profissão. Em seguida, faça um levantamento com a turma. Nesse momento você deve instigar as/os alunas/os, com perguntas como: Qual dessas pessoas você acha que trabalha com limpeza e qual trabalha com medicina? Qual deles parece trabalhar com advocacia? E por quê? Você também pode anotar alguns dados no quadro, é possível que a mulher negra de meia idade seja recorrentemente apontada como do lar, ou como faxineira, ao passo que o homem branco de meia idade tenda a ser identificado como médico. A partir desses reconhecimentos com a turma, é possível introduzir o diálogo e a reflexão sobre divisão de gênero e de raça no mercado de trabalho.

AULA 2: Leitura e reflexão com fundamentação no “Causo Pedagógico” e no “Relato de Experiência”.

Materiais necessários: lápis/caneta, caderno e datashow, para apresentação do “Causo Pedagógico”; caso esse recurso não esteja disponível, o texto pode ser impresso.

Organização da turma: em círculo.

Objetivos da aula:

- aprofundar a reflexão sobre a divisão do trabalho segundo o gênero e a raça;
- compreender como a raça e o gênero tornam-se critérios sociais que facilitam ou dificultam o acesso a oportunidades de estudo, trabalho e lazer;
- refletir sobre estratégias que possibilitem a diminuição das desigualdades de raça e de gênero que estão estruturadas na cultura brasileira.

Contextualização: A história do trabalho no Brasil explica a grande desigualdade de classes que se desenvolveu no país. A mentalidade escravocrata dos governantes e da população é um dos principais artifícios vistos

como historicamente convenientes para se aprovarem políticas públicas de exploração agressiva do meio ambiente, das pessoas e da economia; contribuindo, assim, para a manutenção da severa desigualdade de classe, de raça e de gênero. Tal fato, por sua vez, deságua nos atuais índices e expressões de violência, as quais, culturalmente normalizadas, são cotidianamente enfrentadas pelas mulheres. Diante disso, percebemos a necessidade de produzir um material didático que auxilie essas mulheres, especialmente de baixa renda, no seu percurso de emancipação intelectual, política e financeira.

Após apresentar a dinâmica sobre “quem trabalha com o quê?”, que objetiva criar um ambiente reflexivo com as/os educandas/os, de modo que agucem o olhar para questões como a divisão do trabalho baseada no gênero e na raça, o mediador pode convidar a turma para ficar em círculo e ler com eles o “Causo Pedagógico” deste capítulo, que conta a história de Joana.

Desenvolvimento: O caso de Joana permite a exemplificação prática de uma realidade comum a boa parte das mulheres de baixa renda. Dados como os do “Retrato das desigualdades de gênero e de raça”, pesquisa realizada pelo IPEA⁵, pautada em dados do IBGE, referentes ao período de 1995 a 2015⁶, mostram que a desigualdade de gênero e de raça é a maior de toda a história do país, graças à pequena porcentagem de políticas públicas que objetivam dar visibilidade e prover condições de vida qualificada para a classe feminina. Em outras palavras, a sociedade tem se estruturado em cima de uma narrativa que fixa locais específicos para a mulher de baixa renda, fazendo com que mulheres, como Joana, ocupem lugares de servidão, seja para a família ou para o patrão. Tais serviços, embora tornem-se essenciais para a manutenção da sociedade, não trazem consigo a valorização daquelas mulheres que os realizam, estas, ao contrário, são desvalorizadas e invisibilizadas (também) em função de seu labor. Tal como deve ter sido observado na dinâmica realizada na primeira aula, é comum a ideia de que as mulheres realizam trabalhos de base, e, mais comum ainda, a ideia de que os cargos de limpeza sejam ocupados por uma mulher negra e o de medicina por um homem branco. Esperamos que a leitura do Causo da Joana, posto em relação com a dinâmica da aula anterior, abra espaço para a reflexão acerca de pontos como a desigualdade de gênero e as consequências de uma sociedade que insiste em uma cultura edificada sobre o racismo estrutural.

⁵ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

⁶ Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam escola, por motivo de não frequentar escola, segundo sexo. Disponível em: <<https://bit.ly/2qNEhid>> Acesso em: 18 jun. 2020.

AULA 3: A relação entre gênero e serviço doméstico.

Materiais necessários: ferramenta de exibição de vídeo (tal como computador, data show e televisão) para exibição do filme “Que horas ela volta?”.

Organização da turma: melhor forma possível para assistirem ao filme.

Objetivo da aula:

- relacionar a situação expressa no relato de experiência com aquela retratada no filme.

Contextualização: É muito importante que as reflexões que atravessam as questões de gênero e de raça sejam tratadas de forma crítica, responsável e sensível à individualidade dos sujeitos envolvidos. Por isso, sugerimos a exibição do filme “Que horas ela volta?” e a leitura do “Relato de Experiência” apresentado neste capítulo, que aborda a visita de uma turma da EJA à exposição em um shopping destinado à classe alta. O longa, por sua vez, apresenta a vida de uma empregada doméstica que, em busca de emprego, vai para São Paulo. Ela sai fugida do marido e deixa sua filha em Pernambuco, pois acredita que, com o salário pago na metrópole, e podendo enviá-lo, seria mais fácil compor a renda da família. Uma vez na capital do estado, a mulher tem que enfrentar a rotina diária de cuidar da casa e do filho dos patrões. Algum tempo depois, a filha da empregada também migra para a São Paulo, com o objetivo de continuar os seus estudos e ingressar em uma universidade pública. Ali, a jovem se depara com os desafios de participação nos espaços de poder intelectual e financeiro da classe média/alta. Tanto o “Relato de Experiência 1” quanto o filme mostram situações de desigualdade no acesso a profissões, a graus de escolarização e a produtos de consumo, realidades, sistematicamente, enfrentadas pelo gênero feminino de acordo com sua classe e com sua raça.



Figura 4.5 – Banner do filme “Que Horas Ela Volta” (2015)

Desenvolvimento: Após a exibição fílmica, leia com as/os estudantes o “Relato de Experiência” acerca da visita de educandas da EJA em um shopping de BH. A ideia é que, de modo relacionado, essas diferentes investidas fundamentem um diálogo crítico e responsável sobre as desigualdades de classe e gênero que as protagonistas do filme e as da vida real enfrentam todos os dias na sociedade. O filme exemplifica, de forma artística, ao passo que o Relato apresenta, na prática, uma estrutura social que coloca a

mulher periférica na base da pirâmide da prestação de serviços, demonstrando a necessidade de repensarmos o valor social, as oportunidades e os direitos que são dados, ou que são negados, a essas mulheres. Ao fim da aula, convide as/os estudantes a conversarem com suas/seus familiares e amigas/os sobre o tema do filme. Peça-lhes ainda que entrevistem alguma mulher do seu núcleo familiar sobre a rotina do trabalho doméstico, seja ele remunerado ou não. Caso deseje, o relato pode ser a experiência pessoal da própria aluna (a entrevista pode ser registrada por meio de gravação no celular, som/vídeo).

QRCode 4.14
Reportagem realizada no Tribunal de Justiça.



AULA 4: Exibição da reportagem e apresentação dos questionários.

Materiais necessários: ferramenta de exibição de vídeo (como computador, datashow ou televisão), gravação da reportagem realizada pelo Tribunal de Justiça sobre a PEC das domésticas (com duração de 30 minutos) e questionário sobre o trabalho doméstico desenvolvido pelo público feminino.

Organização da turma: em fileiras.

Objetivos da aula:

- incentivar o contato entre as/os educandas/os;
- compreender algumas dimensões de direitos trabalhistas;
- identificar dados apresentados no questionário e na reportagem;
- compreender aspectos da rotina do trabalho doméstico;
- reconhecer a importância do trabalho doméstico para a manutenção da sociedade;
- refletir sobre a necessidade de uma legislação que regule o trabalho doméstico.

Contextualização: Continuando as reflexões instigadas na aula anterior, podemos destacar que a divisão do trabalho doméstico ainda é fortemente orientada pelo gênero, além de ser atravessada pela noção de raça. Dados do IBGE⁷ mostram que a maior parte do trabalho doméstico, seja ele remunerado ou não, ainda é realizado por mulheres e, entre as/os empregadas/os domésticas/os, mais de 60 % são negras/os ou pardas/os. O filme e o questionário apresentados na aula anterior orientam a percepção

⁷ IPEA. O retrato das desigualdades de gênero e de raça. Período de 1995 a 2015. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>> Acesso em: 18 jul. 2018.

sensível e reflexiva das/os educandas/os acerca da realidade prática da atuação feminina na prestação de serviços domésticos, bem como do seu impacto para a manutenção da família e da sociedade.

Contudo, também é preciso refletir sobre os aspectos legais desse ofício, o que inclui a necessidade de se considerarem os outros sujeitos que desenvolvem serviços domésticos, bem como os deveres e os direitos da classe. Para tanto, sugerimos o uso de uma reportagem, realizada pelo Tribunal de Justiça, para introduzir a reflexão sobre a condição trabalhista do serviço doméstico, aspecto discutido através de um breve estudo sobre a PEC das domésticas. Por meio desta aula, intentamos instigar a reflexão dos trabalhadores-estudantes da EJA sobre a relevância social do trabalho doméstico, tanto os que são remunerados quanto os que não são.

Desenvolvimento: Prepare a sala com algum equipamento de exibição de vídeo e convide as/os discentes a se sentarem em fileiras, tal como em um cinema. Antes da exibição da reportagem, você deve conversar com as/os estudantes, de modo a explicar-lhes os objetivos da aula e introduzir a reportagem. Após a exibição desta, você deve pedir às/aos discentes que apresentem o questionário sobre a atuação feminina no trabalho doméstico, instigando-as/os a relacionar e/ou comparar as respostas apresentadas no questionário com os dados mostrados na reportagem. Dessa forma, de modo ampliado, poderá ser estimulado o contato discente com a reflexão sobre o contexto prático, bem como com aquela referente ao contexto legal desse ofício.

AULA 5: Conhecendo mais sobre os ofícios domésticos.

Materiais necessários: lápis, borracha, caderno, questionário preenchido (sobre o trabalho doméstico realizado por mulheres) e texto “PEC das domésticas – Direitos e deveres entre patrões e empregados”.

Organização da turma: em círculo.

Objetivos da aula:

- refletir sobre o texto lido pela/o professora/or;
- comparar as informações e reflexões realizadas na “Aula 3” com as ideias apresentadas no texto “PEC das domésticas – Direitos e deveres entre patrões e empregados”;⁸

⁸ Direitos e deveres entre patrões e empregados. Disponível em: <<https://www.domestica-legal.com.br/direitos-do-empregador-domestico-e-as-obrigacoes-do-empregado/>> Acesso em: 15 set. 2018.

- problematizar a divisão do trabalho doméstico, fortemente baseado no gênero;
- reconhecer quem são os demais prestadores de serviços domésticos;
- ampliar o conhecimento sobre a legislação referente ao trabalho doméstico.

Contextualização: Nas aulas anteriores, as/os discentes foram instigadas/os a refletir sobre questões práticas e questões legais relacionadas ao trabalho doméstico e o fizeram por meio da exibição de um filme, de uma reportagem e da realização de um questionário. Diante dessas reflexões, elas/es puderam discutir, ao mesmo tempo, questões de gênero e raça de modo inclusive a relacioná-los. Agora, convidaremos as/os estudantes a refletir sobre os demais sujeitos e ofícios da classe de trabalhos domésticos. Para continuar esse trabalho de reflexão e aprendizagem, nesta aula você poderá escrever no quadro alguns dados essenciais sobre a PEC das domésticas, convidando as/os discentes a conjuntamente lerem e/ou transcreverem o conteúdo para o seu caderno.

Lista de dados essenciais:

- adicional noturno e de viagem;
- controle obrigatório do ponto e banco de horas ou horas extras;
- contribuição com o FGTS, INSS, entre outros;
- reconhecimento de diversos ofícios, como prestação de serviço doméstico.

Desenvolvimento: Após a leitura do quadro, você deve convidar as/os estudantes a debater. Nesse sentido, deverá estimulá-las/os a comparar os dados transcritos no quadro com as informações da reportagem (realizada pelo Tribunal de Justiça), do questionário e, ainda, com as ideias expostas no filme. É muito importante, para garantir a dinâmica da aula, que você assuma o lugar de mediador, lembrando dados essenciais e orientando a reflexão. É ainda importante que a mediação conduza a uma reflexão crítica sobre a valorização e as condições de realização impostas ao trabalho doméstico. Outro ponto relevante é o questionamento sobre a divisão do trabalho fortemente baseada no gênero, para que também haja o reconhecimento das diferentes funções que são legalmente incluídas como trabalho doméstico.

Ao fim da aula, você poderá solicitar às/os educandas/os que façam uma pesquisa sobre os demais ofícios que são classificados como domésticos, tais como: cuidados da casa e de limpeza, jardinagem, cuidados de idosos

e crianças, cozinhar, entre outros ligados à prestação de serviços relacionados ao núcleo familiar. Tal pesquisa pode ser feita no formato de entrevista, a partir da conversa das/os discentes com alguém de sua comunidade que exerça um ofício doméstico. Os dados da entrevista podem ser anotados nos cadernos ou gravados por áudio/vídeo, com o uso de um celular.

AULA 6: Investigando a Legislação Trabalhista

Materiais necessários: lápis, caderno, marcador de texto e texto com direitos e deveres da PEC das domésticas⁹.

Organização da turma: em dupla ou em pequenos grupos.

Objetivos da aula:

- apresentar o texto da PEC das domésticas às/aos estudantes;
- identificar os direitos adquiridos, por meio do documento em questão;
- refletir sobre a importância de uma legislação que ampare e garanta o cumprimento dos direitos e deveres da/o trabalhadora/or.

Contextualização: Nas aulas anteriores, as/os estudantes foram convidadas/os a refletir sobre a relevância do trabalho doméstico, bem como sobre suas condições de realização. Sugerimos que, nesta aula, essa reflexão seja ampliada para uma investigação da legislação trabalhista. O texto escolhido foi a “PEC das domésticas”, medida constitucional que virou lei no ano de 2015 e que regulamenta o trabalho doméstico, ampliando o acesso a direitos básicos, como décimo terceiro salário, férias de 30 dias remuneradas, auxílio doença, entre outros. Também é importante ressaltar que a legislação inclui diversos ofícios relacionados ao núcleo familiar.

Desenvolvimento: Separe a turma em duplas ou em pequenos grupos e lhes entregue uma cópia do texto sobre a PEC das domésticas. Junto às/aos discentes, leia o texto e peça a elas/es que, ao longo da leitura, sublinhem pelo menos três direitos adquiridos pela classe por meio da lei. Depois, os grupos devem informar os itens sublinhados. Você pode escrever no quadro os itens mais recorrentes, a fim de iniciar um debate sobre o impacto desses direitos na qualidade de vida das/os trabalhadoras/es e de seus familiares. Você deve aproveitar a oportunidade para sintetizar as reflexões feitas nas aulas anteriores.

⁹ PEC das Domésticas: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANTUNES, Magda. **Mulheres Negras Domésticas e Periféricas: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha.** Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

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

BEAUVOIR, Simone de. Introdução: os dados da biologia. In: **O Segundo Sexo.** Tradução de Sérgio Milliet. 2ª Ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2009. Não paginado.

BHATTACHARYA, Tithi. **O que é a teoria da reprodução social?** Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

BOTTOMORE, Tom. Mais-valia; Mais-valia e Lucro; Salário. In: **Dicionário do Pensamento Marxista.** Tradução de Waltencir Dutra. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1988. Não paginado.

BRASIL, IBGE. - **Indicadores IBGE - PNAD Contínua: Terceiro trimestre de 2017.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2017_3tri.pdf> Acesso em: 12 dez. 2017b.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2016.- PNAD Contínua: rendimento de todas as fontes 2016.** Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101390.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017a.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

_____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. *In: História das mulheres no Brasil*. Ed. Contexto, São Paulo, 2004.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, Estado e Revolução**. São Paulo: Boitempo, 2016. 2ª ed.

GONZALES, L. **Cultura, Etnicidade e Trabalho**: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. Disponível em: <<https://bit.ly/2LwBkio>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____ **Cultura, Etnicidade e Trabalho**: efeitos linguísticos e políticas da exploração da mulher. In. 8º encontro nacional da Latin American Studies Association; Rio de Janeiro, 1979.

_____ Racismo e Sexismo na Sociedade Brasileira. In: BRASÍLIA, Antônio Silva (Org.). **Movimentos Sociais Urbanos**: memórias étnicas e outros estudos. ANPOCS, 1983.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 132, set./dez. 2007, p. 595-609.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

JESUS, Jordana Cristina de. **Trabalho doméstico não remunerado no Brasil**: uma análise de produção, consumo e transferência. Tese (Doutorado em Demografia do Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

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

LOUREIRO, Catharina; LOUREIRO, Elisabeth. **Trabalho não pago**: trabalho doméstico e superexploração das mulheres no Brasil. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/viiiisemeconomia/anais/gt6/gt6_t1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

LOURO, G, L. Mulheres na sala de aula. *In: História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado: **Trabalho Manual Versus Trabalho Intelectual**: Dualidade e Historicidade na Qualificação do Trabalho. 2º CONEDU, Congresso Nacional de Educação.

OXFAM. **Por que há mais mulheres que homens pobres no mundo?**

Disponível em: <<https://bit.ly/2v1W6MO>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

RIBEIRO, Arilda Inês Ribeiro. Mulheres educadas na Colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILJHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, A. **Educação de jovens e adultos em contexto de retirada de direitos:** algumas reflexões e proposições. Disponível em: <<https://bit.ly/2MI8YET>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SOUSA, Luana; GUEDES, Dyeggo. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estud. Av.** vol. 30, nº 87, São Paulo, p. 123-139, mai./ago. 2016.

Trabalho e Lazer

Walesson Gomes da Silva
Douglas Tomácio
Regiane Sabino de Oliveira Leles

5

Capítulo



Figura 5.1 - Feira Hippie, na Av. Afonso Pena - Centro de Belo Horizonte – MG.

Cara/o professora/or,

Certamente você deve estar se perguntando sobre qual é a relação existente entre mundo do trabalho e o lazer, prática cultural associada pelo

senso comum, não raro, a momento de recreação, diversão e ludicidade. Por que tratar dessa temática em um Caderno Pedagógico de EJA, cujo foco é o mundo trabalho? Afinal de contas, qual é a importância dessa abordagem em uma modalidade educativa voltada para sujeitos que tiveram seu direito à escolarização negado no Ensino Fundamental, na infância e na adolescência?

Cumprido destacar, de saída, que os estudos do lazer se iniciaram no século XIX, nos Estados Unidos, logo após a classe trabalhadora ter conquistado os chamados direitos trabalhistas. Como sabemos, a Revolução Industrial impôs aos trabalhadores de fábrica uma rotina diária de quatorze horas. Entre um trabalho e outro, havia apenas o repouso diário para o reabastecimento das energias necessárias à labuta do dia seguinte. Ao conquistar a redução da jornada diária de trabalho de quatorze para oito horas, os operários passaram a dispor de tempo livre para realizações de outras atividades não laborais, vistas pelos patrões, não raro, como atividades potencialmente perigosas, que precisavam ser permanentemente vigiadas e controladas.

Assim, o lazer, em vez de ser visto como uma conquista da classe trabalhadora, passou a ser compreendido como uma das preocupações das classes dominantes, pois não possuíam a menor ideia de como o proletariado disporia de seu tempo livre, nem em quais atividades investiria seu tempo conquistado. Em outras palavras, as classes dominantes tinham receio de que o proletariado usasse de seu tempo disponível conquistado para contestar o status quo, pois não havia, até então, controle sobre o uso do tempo fora das fábricas.

A Sociologia do Lazer, criada, no final do século XIX, nos Estados Unidos, tinha como objeto de estudo uso do “tempo livre” pela classe operária. Os empresários passaram a investir em pesquisas que examinassem a apropriação do tempo/espço pelos trabalhadores quando não se encontravam nas fábricas (LELES, 2019, p. 51).

Como destaca a autora, o objetivo era cuidar para que o status quo fosse mantido. Assim, a Sociologia do Lazer não possuía apenas um caráter descritivo, mas, principalmente, prescritivo: buscava apontar as formas de entretenimento que permitissem ao trabalhador se alienar de suas condições de trabalho, das dificuldades de seu cotidiano. O lazer era visto como um momento de distração, de se entregar ao lúdico, ao sonho e à fantasia.

Nessa perspectiva, o trabalho e o lazer são coisas distintas, pois as pessoas não podem viver do lazer, nem para o lazer. Quem se identificasse

assim era logo visto como boêmio e/ou vagabundo. Para os primeiros estudiosos do lazer, uma pessoa honrada se dedicaria, em primeiro lugar, ao trabalho. Daí a origem de um ditado popular que circula ainda nos dias de hoje: “em primeiro lugar, as obrigações; depois, a diversão.”

Assim, em virtude do lugar secundário historicamente ocupado na formação da subjetividade dos sujeitos da EJA, é importante que a/o professora/or faça para si mesma/o as seguintes indagações: qual é a sua concepção de lazer? Como as/os estudantes de EJA da turma em que leciona dispõem do tempo livre conquistado? Como as/os educandas/os de EJA lidam com trabalhos de campo: visita aos museus, teatros, parques e cidades tombadas pelo patrimônio histórico? Tais atividades são vistas como perda de tempo, algo desnecessário no processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos?

Este capítulo, para tratar dessas e de outras questões, apoia-se na concepção de lazer que o compreende como manifestações de cultura, tais como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e também as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), entre várias outras possibilidades. Inclui ainda o ócio, uma vez que esta e outras manifestações culturais podem constituir, em nosso meio social, notáveis experiências de lazer (GOMES, 2004, p.123).

Nesse sentido, o lazer será compreendido aqui como elemento constitutivo da cultura. Construído socialmente, o lazer se articula com quatro elementos, a saber: tempo, espaço-lugar, manifestações culturais e ações; que serão melhor explorados mais adiante.

O “Causo Pedagógico” que abre este capítulo apresenta uma situação problema: a resistência de estudantes em participar de atividades de lazer na EJA. Afinal de contas, é possível educar pelo e para o lazer?

A “Escrita Acadêmica” retoma a provocação suscitada pelo “Causo Pedagógico”, para tratar da especificidade da modalidade educativa, tomando como referência o artigo “Um sonho que não serve ao sonhador”, escrito por José Carlos Barreto e Vera Barreto (2005). Os autores enfatizam inicialmente o ponto de vista das/os estudantes da EJA, que se recusam em participar de trabalhos escolares ancorados na pedagogia ativa, que tem como protagonistas as/os educandos. Grosso modo, as/os discentes da Educação de Jovens e Adultos estão a priori convencidas/os de que a aprendizagem escolar é centrada na ação da/o professora/or. Espera-se que as atividades desenvolvidas pelas instituições educativas ocorram em sala de aula, tendo como eixo atividades explicativas, correções de exercí-

cios, cópias e repetições. As carteiras devem, nesse processo, estar enfileiradas, voltadas para a figura da/o educadora/or, protagonista da prática educativa. Uma prática emancipatória precisa ter isso em mente, a fim de criar um ambiente propício à construção dos chamados métodos ativos de aprendizagem e de um currículo integrado. O uso do lazer como elemento educativo se situa, assim, em uma perspectiva dialógica problematizadora. Afinal, como se pode, então, educar pelo e para o lazer?

O “Relato de Experiência” descreve a vivência de uma das autoras deste capítulo. Trata-se de narrativa que se distingue de outros relatos do Caderno porque toma como referência a percepção de uma filha sobre o crescimento intelectual e afetivo do pai, após a inserção dele em um processo de escolarização tardia em uma escola de EJA da Regional Venda Nova. O lazer, prática relegada ao segundo plano na vivência do pai, é ressignificado quando ele passa a visitar espaços de memória e cultura. Com efeito, uma pessoa, já idosa, que dedicou a maior parte de seu tempo na vida adulta ao trabalho, reinventa-se, trazendo para sua vida cotidiana o valor do lazer como prática cultural.

Tendo como eixo condutor o “Causo Pedagógico” e o “Relato de Experiência”, a “Sequência Didática” propõe atividades que permitem uma prática educativa na perspectiva dialógica problematizadora, indagando sobre o uso do tempo livre disponível dos sujeitos da EJA.

O intuito principal deste capítulo é instigar as/os professoras/es de EJA a educar pelo e para o lazer.

5.1 Causo Pedagógico: O imaginário da escola

Já era nosso segundo semestre e, desta vez, estava disposto a fazer algo maior: um trabalho integrado – até porque, na primeira vez, ficou a sensação de que a investida não deu muito certo. Acho que por ser novo ainda naquela escola.

Foi então que decidi aproveitar o retorno das férias. Agora já estava mais adaptado, todos me conheciam, e entendíamos o andamento do trabalho. Enfim, seria a oportunidade de fazer algo interessante e que, a meu ver muito importante, saísse daquele espaço fechado da sala de aula. Sentia que era uma aposta mais segura.

A gente sabe que, na volta às aulas, custa um pouco até todo mundo entrar no ritmo. A retomada com os estudos costuma ser um pouco mais devagar,

até mesmo para nós professores. Pois bem, nada melhor então que esse momento para propor uma atividade externa e, no meu caso, atrelá-la à discussão que proporia para a disciplina de História.

Junto com os colegas das outras disciplinas, levaríamos a turma para uma atividade externa e discutiríamos sobre os espaços da cidade e os usos que deles fazemos, com especial enfoque para o lazer. Nesse sentido, tendo-o como nosso foco, experimentaríamos o espaço individual e coletivamente, buscaríamos compreender a forma como o entendemos e como com ele nos relacionamos; tentando identificar sua importância em nossa vivência.

Além disso, algo que procederíamos também de modo integrado, nas aulas seguintes, abordaríamos a relação entre o lazer, os espaços gratuitos na cidade a ele destinados e as ações do poder público frente a esses espaços e à população que o acessa.

Estava acertado: Parque Linear do Vale do Rio Arrudas, o famoso “Parque do Centenário”. Era próximo de nossa escola, poderíamos ir andando e voltaríamos sem grandes dificuldades. Professores de História, Língua Portuguesa, Geografia e Educação Física tinham aceitado o desafio.

Mas tudo acertado não quer dizer tudo certo. E foi o que descobri, após apresentar a proposta à turma, por meio do sr. Antônio; aquele aluno sempre atento e que, geralmente, com entusiasmo topava nossas empreitadas:

– Professor, vai ser isso mesmo e já no início?

Sem bem entendê-lo, disse que a gente havia planejado e que gostaria muito que pudéssemos realizar juntos a proposta, mostrando inclusive a importância de algo integrado e diferente. Foi quando ele, com o respeito que lhe era tão próprio, disse:

– Professor, não leva a mal não, mas eu acho que não vou. Da primeira vez, naquela atividade lá da “Segunda Preta”, eu até fui, insisti com o pessoal e... mas essa não vai dar, não.

– Ainda sem compreender e tentando captar o que estava acontecendo, Rosemeire (a tia Rose) começa a falar:

– Professor, eu trabalho pesado e venho correndo pra cá, pra estudar. E vou te contar que isso não é fácil, é uma luta que o senhor já sabe. Mas vir pra passear? Aí não dá não. Já perdi tempo demais! E, com todo respeito, não queria perder mais agora. A gente vem pra aprender a ler, escrever, correr atrás do tempo perdido. E acho que é isso que a escola tem que fazer.

Ainda desconcertado, percebi a expressão da maioria da turma. Muitos acenavam com a cabeça a concordância. Alguns, para ser sincero uns bem poucos, não recusavam, mas também não pareceram tão empolgados.

Acabei pensando, talvez descobrindo, que o que não tinha dado certo no primeiro semestre não era o fato de eu ser novo na escola, mas a proposta que parecia não fazer tanto sentido para aquela turma. Como disse um, já em tons derradeiros:

– A gente vai aprender, ou vai vir ter aula de passeio? Lazer é lá em casa, quando posso dormir mais cedo.

É... o acertado não parecia mais tão certo. Tive de tentar acertar de novo...



Figura 5.2 - Parque Linear do Vale do Arrudas - Imagem disponível no site da Prefeitura de Belo Horizonte – MG.

5.2 Teorização: Trabalho e Lazer na construção do conhecimento

O “Causo Pedagógico” traz uma questão bastante presente na Educação de Jovens e Adultos: as/os estudantes de EJA não querem “perder tempo” com atividades escolares compreendidas como não promotoras de aprendizagem. É importante frisar que, para quem não se escolarizou na infância e na adolescência, o retorno à escola é visto, geralmente, como “recuperação de um tempo perdido”, como uma forma de se engajar em aprendizagem de saberes socialmente valorizados, que permitam uma ocupação menos penosa no mundo do trabalho. Observemos que uma/um das/os educandas/os diz que o lazer é uma atividade para ser realizada em casa, local onde pode dormir mais cedo depois de um exaustivo dia de trabalho. O lazer é, assim, algo à parte, distinto do mundo escolar, espaço de se alfabetizar, ampliar conhecimentos e avançar nos estudos.

José Carlos Barreto e Vera Barreto, dois educadores populares importantes na história da educação brasileira, no artigo intitulado “Um sonho que não serve ao sonhador”, destacam que, para os que (re)iniciam o processo de escolarização tardiamente, há uma representação social de escola que está bastante enraizada na cultura popular e que não pode ser ignorada pela/o professora/or.

A escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago e um lugar social mais valorizado. Sabendo por que busca a escola, o adulto elege também seu conteúdo. Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprios de quem sabe das coisas. Mas não é só em relação ao que a escola ensina que “seu” João e seus companheiros trazem muitas informações. Eles têm também muitas ideias a respeito de como a escola ensina. A aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos. Para isso, o professor usa alguns recursos como explicações, correções, cópias, repetições... Para essas ideias contribui também a distribuição das carteiras, todas voltadas para o professor. Afinal, todo o conhecimento virá dessa figura central (BARRETO & BARRETO, 2005, p. 63-64. Grifo nosso).

Notemos, assim, que há, no “Causo Pedagógico”, um conflito educativo bastante comum na Educação de Jovens e Adultos: a tensão entre a proposta metodológica do professor e as representações sociais de escola das/os estudantes que são elementos constitutivos dessa modalidade educativa. Como vimos, não se trata apenas de realizar combinados com as/os educandas/os, conforme realizado pela/o docente. Para se educar pelo e para o lazer na EJA, é preciso, antes de tudo, que se construa um ambiente de segurança, que as/os alunas/os encontrem, nas primeiras semanas, a escola que imaginavam. Barreto e Barreto (2005) nos lembram de que o objetivo da/o educadora/or não é chocar a/o discente, mas desencadear um processo de descobertas.

Compete ao professor desafiar o aluno para o exercício de outras atividades além daquelas que ele espera da escola. É no exercício delas que ele irá percebendo sua utilidade e irá modificar a sua visão escolar. Igualmente, quando o educador desen-

volve atitude frente ao conhecimento dos alunos, diferente da esperada por eles, os alunos podem mudar a sua visão sobre o papel do professor e dos colegas na construção desse conhecimento (BARRETO & BARRETO, 2005, p. 68. Grifo nosso).

A/O professora/or desafiadora/or não é apenas uma/um facilitadora/or de aprendizagem. É alguém que, por meio de perguntas, de situações problema provoca o pensamento, desestabiliza certezas e constrói novas possibilidades educativas. No entanto, antes de tudo, essa/e educadora/or precisa ser também desafiada/o por questões que produzem perplexidade e espanto. Um breve giro sobre as diferentes concepções de lazer pode nos provocar estranhamentos sobre uma prática cultural pouco valorizada em uma sociedade produtivista, centrada apenas no valor do trabalho. É o que veremos a seguir.

5.2.1 O Caráter polissêmico e multifacetado do Lazer

A definição do que venha a ser, de fato, lazer não é consensual. Talvez isso se deva ao próprio caráter polissêmico do termo, usado pela primeira vez na França, em 1860. O Dictionnaire de la langue Française, escrito por Maximilien Littré, define esse verbete como “tempo disponível entre as ocupações” (GOMES e MELO, 2003, p. 25). O lazer é visto aqui como uma atividade que não pode ser identificada com o trabalho, mas como uma atividade que ocorre no interstício entre um fazer laboral e o repouso.

O primeiro ponto que temos de observar aqui é o caráter reducionista do Dictionnaire de la langue Française. Isso porque o lazer não pode ser definido como um tempo não produtivo, como um não trabalho. Nesse contexto, o lazer está associado ao ócio, e não a uma conquista das classes trabalhadoras.

Nesta seção, em razão do caráter introdutório deste trabalho, vamos nos debruçar sobre o conceito de lazer, tomando como referência apenas três teóricos que têm se notabilizado neste campo de estudo: Joffre Dumazedier (1979), Nelson Marcellino (1987) e Christianne Gomes (2004).

Como vimos na apresentação do capítulo, os estudos do lazer surgiram no final do século XX, no Estados Unidos, enquanto instrumento de controle social. Com a redução da jornada de trabalho da classe operária, as classes dominantes passaram a investir em estudos que prescrevessem as melhores formas de uso do tempo livre conquistada pela classe trabalhadora. Tais estudos, ancorados em uma perspectiva estrutural funcionalista,

permaneceram até o início da década de 1970. De acordo com Gomes e Melo (2003), nesse período, o campo de estudos do lazer tornou-se capaz de aglutinar e impulsionar pesquisas, projetos e ações multidisciplinares, coletivos e institucionais. Nesse cenário, novos conceitos e perspectivas de estudos são criados e desenvolvidos.

Inspiradas no sociólogo francês Joffre Dumazedier, as pesquisas buscaram, inicialmente, compreender o lazer como um conjunto de ocupações a que os indivíduos podem se entregar em momentos de repouso ou de diversão, bem como para desenvolver sua capacidade criadora em momentos que se encontram livres das obrigações profissionais, familiares e sociais. Assim, os estudos sobre lazer se concentraram, por sua vez, na esfera da ludicidade, do tempo livre, da recreação e do entretenimento. Dumazedier (1973) enfatiza que o lazer se concretiza quando o indivíduo se entrega, pela livre vontade, ao repouso e à diversão.

Um dos estudiosos que se debruçaram sobre a questão do lazer no Brasil foi o professor Nelson Marcellino. Seus estudos tomaram como referência o materialismo histórico e o conceito de hegemonia de Gramsci. Marcellino (1986) inicia seu empreendimento indagando sobre o conceito de tempo livre, tempo de não trabalho. O enfoque desse autor, enunciado no início deste capítulo, incide sobre as lutas da classe operária pelo tempo livre. Trata-se de pensar o lazer como um tempo de não-trabalho, realizado nas fábricas, regido por penosas jornadas envolvendo quantidades imensas de horas para sua realização.

Marcellino (1983) questiona o uso da expressão “tempo livre”. Para ele, trata-se de um tempo disponível, uma vez que o controle social – mas também a resistência – permeia toda sociedade. Assim, não se trata de um tempo sem coação e controle. Segundo afirma, boa parte das políticas públicas busca oferecer atividades de lazer para jovens como recompensa, por terem realizado alguma atividade tida como produtiva.

Ao estudar jovens negros em situações de risco e vulnerabilidade social, Gonçalves (2005), seguindo o raciocínio de Marcellino, destaca que o lazer identificado com “horas e dias de folga” não teve impacto apenas na dimensão jurídica, na legislação que trata dos direitos trabalhistas:

Ele refletiu na arquitetura das cidades modernas em termos de áreas específicas para seu exercício. Nos complexos urbanos, o uso dos espaços de lazer seguiu, de certa forma, a dinâmica das classes sociais e, na maioria das vezes, reproduziu as mesmas desigualdades que existem em outros setores da vida humana. Não é difícil encontrar uma concentração de equipa-

mentos públicos de lazer (clubes, praças de esporte, centros de cultura, e assim por diante) em bairros nos quais vivem as pessoas das classes mais favorecidas. Entretanto, isso não impede que, nos contextos em que tais equipamentos sejam mais escassos, a população improvise espaços nos quais seus integrantes possam viver momentos de lazer compartilhados (GONÇALVES, 2006, p. 106).

O autor chama a atenção para três aspectos: a) a concentração de equipamentos nas chamadas áreas nobres da cidade; b) ausência de equipamentos de lazer nas chamadas áreas periféricas; e c) tensões e conflitos entre jovens negros e jovens de classe média em espaços urbanos que possibilitam compartilhamento de equipamentos de lazer.

O autor toma como referência a cidade de Belo Horizonte, que possui algumas idiosincrasias destacadas no capítulo anterior. O lazer, em sua faceta de controle social, aparece ainda como instrumento de premiação e sanção. Para demonstrar esse ponto de vista, Gonçalves (2005) destaca estratégias de grupos que oferecem cursos (semi)profissionalizantes, ofertando, em contrapartida, atividades de lazer.

Os jovens não são atraídos para esses programas tendo como apelo o lazer em si, mas sim uma atividade tida como “produtiva” ou “educativa” (...). Por exemplo, são mobilizados para participar de alguns cursos semiprofissionalizantes que lhes tomam uma boa parte do dia, e o lazer lhes é oferecido como uma compensação por terem trabalhados seriamente, ou seja, como uma forma de premiar o bom comportamento do jovem no curso (GONÇALVES, 2005, p. 112).

O autor, ao indagar sobre as razões pelas quais não se oferece o lazer sem qualquer tipo de compensação, retoma a perspectiva de Marcellino.

Parece-nos que paira sobre os formuladores dessas políticas e, de certa forma, sobre um conjunto de intelectuais brasileiros a ideia de que oferecer lazer, puro e simples, a jovens em situação de vulnerabilidade social é algo supérfluo. É como “servir sobremesa” a alguém que “sequer tem uma refeição completa” (GONÇALVES, 2005, p. 112).

Os trabalhos de Marcellino (1983) se inscrevem em uma vertente teórica que toma a prática social como contraditória, marcada por controle e resistência. O autor define lazer como um elemento constitutivo da cultura

– em sentido amplo – vivenciada (prática ou fruída) no tempo disponível. Para ele, o elemento distintivo de seu conceito é o caráter desinteressado dessa vivência. Seu enfoque incide sobre a recompensa provocada pela situação, bem como na possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 1983, p. 31). Assim, reconhecendo-o como elemento cultural, como cultura em si, o autor compreende o lazer enquanto uma prática que se encontra na esfera simbólica dos sujeitos sociais, enredada em um campo de significação.

Gomes (2004) amplia o conceito de lazer, elaborado por Marcellino. Para ela, o lazer não diz respeito a algo obtido apenas com o tempo livre. Ela relaciona o lazer às práticas culturais, situadas em um dado tempo/espço, dialogando permanentemente com o trabalho produtivo. Segundo a autora, o lazer sofre influência das demais esferas da vida em sociedade, permitindo ao sujeito social ressignificar continuamente a cultura.

O lazer compreende (...) a vivência de inúmeras manifestações da cultura, tais como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e também as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), entre várias outras possibilidades. Inclui, ainda, o ócio, uma vez que esta e outras manifestações culturais podem constituir, em nosso meio social, notáveis experiências de lazer (GOMES, 2004, p. 123).

Como previamente dito, a autora chama a atenção para o lazer como elemento constitutivo da cultura, elaborado socialmente e articulado em quatro elementos: tempo, espaço-lugar, manifestações culturais e ações. Acerca destes, é importante destacar que o tempo diz respeito ao usufruto do presente, sem se reduzir aos períodos institucionalizados, finais de semana e férias, por exemplo. O espaço-lugar não se restringe apenas aos espaços físicos, como se pode supor, mas às formas pelas quais os sujeitos se apropriam do local como ponto de encontro consigo, com o outro, com o mundo, transformando-o em local para o convívio social, para o lazer.

O fato de associar as conquistas históricas e sociais à dimensão institucionalizada do tempo não descarta a possibilidade de que outros “tempos” possam constituir momentos fecundos para o lazer. Para tanto, é fundamental que haja autonomia dos sujeitos para encaminhamento/organização de sua vida pessoal/social conforme seus desejos. Por isso, opto pela expressão “tempo conquistado”, ao invés de tempo livre ou disponível (GOMES, 2008, p. 130).

As manifestações culturais dizem respeito, por sua vez, aos conteúdos vi-

venciados como fruição da cultura, articulando-se tanto como momento de diversão e descanso quanto como desenvolvimento dos sujeitos. Por sua vez, as ações têm como base a ludicidade, compreendida como expressão humana, significados inseridos na e da cultura, tendo como referência o brincar consigo, com o outro e com a realidade.

Tomando esses quatro elementos como referência, observa-se que o lazer se inscreve no seio das relações estabelecidas com as diversas dimensões da nossa vida cultural (o trabalho, a economia, a política e a educação, entre outras), sendo institucionalizado na atualidade como um campo dotado de características próprias. Mas o lazer não é um fenômeno isolado, pois está em franco diálogo com o contexto. Por um lado, o lazer pode contribuir com o mascaramento das contradições sociais, mas, por outro, pode representar uma possibilidade de questionamento e resistência à ordem social injusta e excludente que predomina em nosso meio (GOMES, 2004, p. 124).

Vimos, no segundo capítulo do Caderno 1, como a prática educativa em locais de memória e cultura pode contribuir para ampliação da visão de mundo das/os estudantes. Daí a necessidade de se pensar a educação pelo lazer e para o lazer também como uma prática educativa emancipatória.

Antes de finalizar esta seção, é necessário destacar que o lazer não é apenas um objeto de estudo; é, antes de tudo, um direito assegurado pela Constituição de 1988, destacado no artigo 6º e 7º que tratam “Dos Direitos Sociais”. A Carta Magna faz menção novamente ao lazer no o Título VIII – “Da Ordem Social”, Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, em sua Seção III, que se refere ao “Desporto”, especificamente no artigo 217. Ainda no Título VIII – “Da Ordem Social”, o Capítulo VII – “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, no artigo 227, o lazer é mais uma vez citado, desta vez, com ênfase a garanti-lo à criança, ao adolescente e ao jovem, como uma das prioridades, dizendo que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurá-lo, como pode-se observar na redação do artigo:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1998).

Vale destacar que, pela primeira vez na história das Constituições Federais brasileiras, o lazer é apresentado como um direito do cidadão. A EJA em Belo Horizonte, ao assegurar o direito à escolarização, contribui para que a/o educanda/o tenha seu direito ao lazer assegurado. É o que veremos a seguir.

5.3 Relato de Experiência: O papel da escola na experimentação do lazer

Meus pais vieram do interior de Minas Gerais, no início da década de 1970. Meu pai havia estudado apenas o primário, nomenclatura que corresponde hoje aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, ele não só teve negado o direito à educação escolar, mas também ao lazer, já que precisou trabalhar na lavoura para assegurar a sobrevivência da família. Meus avós maternos faleceram antes de completarem cinquenta anos, deixando três filhos menores. Meu pai, desde os dezesseis, assumiu a condição de arrimo de família.

Como era evangélico, ele reservava o domingo para participar das celebrações religiosas. Prática que permanecera depois de casado. Aos cinquenta anos de idade, meu pai se tornou viúvo, tendo que redobrar o trabalho para assegurar uma vida digna aos filhos. Dez anos depois, tomou uma decisão inédita: retornar aos estudos, agora na Escola Municipal Moyses Kalil, na Regional Venda Nova.

A princípio achou estranha a escola e pensou em desistir: não conseguia ver sentido em práticas culturais, tais como visitas a museus, cinemas e cidades tombadas pelo patrimônio histórico cultural.

Com o passar dos anos, percebi, no entanto, uma mudança grande na vida de meu pai. Ele, que sempre teve uma postura tímida e introspectiva, passou a participar dos saraus da escola. (Re)descobriu o amor por poesias, com que havia tido contato na infância. Inclusive chegou a escrever dois cadernos com poemas de sua autoria.

Meu pai passou, de modo repentino, a se interessar por espaços de memória e cultura. Logo ele que, antes, se recusava a me acompanhar em cinemas, teatros, museus e cidades tombadas pelo patrimônio histórico. Despertou-se para algo que nunca havia experimentado até então. Tais atividades o deixaram muito mais alegre e sociável. A cada passeio, uma nova empolgação: queria descrever tudo que havia visto e aprendido. Desde então, passou a me acompanhar em passeios a teatros, museus, salas

de cinema e em viagens. Foi como se ele tivesse descoberto um mundo novo, cheio de possibilidades. Começou a fazer planos para o futuro. A vida já não era só trabalho duro. O lazer se tornou, para ele, algo a ser experimentado, momento de fruição e, principalmente, possibilidade de sonhar, de encontrar sentido. Deixou de viver para trabalhar para trabalhar para viver.

5.4 Sequência Didática: A importância do Lazer

Laiz Cristina da Silva
Sâmella S. de Andrade

INTRODUÇÃO: Quando nos questionamos sobre quem são os sujeitos da EJA, podemos, dentre tantas outras coisas, chegar à conclusão de que se tratam de um grupo que em comum tem o fato de que, ao longo de suas vidas, vários dos seus direitos foram, sistematicamente, negados pelo Estado. Por sofrerem com desigualdades políticas e sociais, de classe, de raça e de gênero, essas pessoas foram e são empurradas para base da pirâmide social. Sua condição de vulnerabilidade reforça ainda mais a condição de base imposta a esses sujeitos, que precisam trabalhar para sobreviver e, que, por isso, afastam-se dos estudos e abrem mão de vivências pautadas na experimentação de prazeres, sejam eles artísticos, intelectuais e/ou simplesmente de entretenimento. O que também contribui para a produção de mão de obra informal, de baixo custo e com altos índices de exploração por meio do trabalho.

Nesse contexto, os alunos da EJA aprendem, desde muito novos, que o seu tempo deve ser gasto com o trabalho, seja ele remunerado ou não, formal ou informal, pois, muitas vezes, carregam consigo a noção cultural de que é o trabalho, e não as demais vivências, o que confere dignidade social para o sujeito.

Consciente dessa realidade, a Educação de Jovens e Adultos afirma um caráter libertador, ao apresentar uma proposta pedagógica que tem como finalidade transformar, através do processo de escolarização, a percepção que os trabalhadores-estudantes cultivam sobre o mundo e sobre si mesmos; ofertando a estes as possibilidades reflexivas ao seu empoderamento, necessário para que se sintam aptos a lutar pela garantia dos seus direitos, tais como o direito ao lazer.

Nesta sequência didática, convidamos a/o professora/or mediadora/or a refletir com sua turma sobre o tema “EJA, trabalho e lazer”. Para tanto, é

preciso problematizar o valor social que as/os estudantes da EJA conferem ao tempo do trabalho e ao tempo de descanso. Também é urgente que os sujeitos da EJA reconheçam as barreiras visíveis e invisíveis que limitam a sua atuação sócio-política e que possam ressignificar a sua experiência de vida, não apenas enquanto trabalhadoras/es, mas também como sujeitos sensíveis.

O direito ao lazer não se limita ao entretenimento, antes disso, é a garantia de que os trabalhadores-estudantes possam experimentar a vida não apenas pelo labor, mas, também, por intermédio da arte, do conhecimento, pela apropriação dos espaços na cidade, pelo cuidado de si e de seu bem-estar e, entre tantas outras opções, por sua participação ativa e conscientemente crítica no e do contexto social.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- reconhecer a divisão do tempo entre trabalho e lazer;
- perceber o lazer de acordo com as classes sociais;
- compreender o direito ao lazer.

AULA 1: Tempo de trabalho e o direito ao lazer

Materiais necessários: “Causo Pedagógico” e “Relato de Experiência” apresentados neste capítulo.

Organização da turma: em círculo.

Objetivos da aula:

- reconhecer espaços destinados ao lazer e ao trabalho;
- compreender a importância do lazer para o bem-estar das/os trabalhadoras/es.
- comparar o tempo do trabalho com o tempo livre ou disponível.
- relacionar lazer com conhecimento e cultura.

Contextualização: A Lei nº 605/49, que se intitula Lei do repouso semanal remunerado¹⁰, afirma, em seu texto, que todos possuem direito a folga,

¹⁰ Para saber mais sobre a Lei do repouso semanal remunerado, acesse o link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0605.htm

férias e feriados, contribuindo, assim, para a garantia de descanso e de momentos de lazer das/os trabalhadoras/es. Infelizmente, esse direito não parece ser usufruído por todas/os. É o caso daqueles sujeitos que, trabalhando como autônomos, ou na informalidade, acabam não tendo acesso aos direitos básicos de descanso e de lazer.

Geralmente, esses sujeitos, por serem mal remunerados, ou por não contarem com a estabilidade em seus empregos, acabam assumindo diversas jornadas de trabalho na realização do mesmo ofício, ou, até mesmo, em ofícios diferentes. Se a pessoa em questão for uma estudante da EJA, então soma-se a jornada de estudo às jornadas de trabalho. Isso significa que a maioria das/os estudantes da EJA chegam à escola cansadas/os e preocupadas/os com seus demais deveres para além da atividade de aprender. Outra característica comumente expressa é a concepção de que já perderam muito tempo de suas vidas trabalhando e, uma vez na escola, sentem que devem “correr atrás” do tempo perdido. Por isso, não lhes caberia então desperdiçar seu tempo de estudo com coisas da ordem do lazer, do entretenimento ou da diversão.

Buscando investigar a relação entre o tempo do trabalho e o direito ao tempo livre, esta aula foi pensada para provocar o incômodo e a reflexão das/os estudantes da EJA, que vivenciam diversas jornadas de trabalho e que, por estarem habituadas/os a sempre trabalhar, acabam subjugando ou abrindo mão de vivenciar experiências desconectadas da produção e alinhadas como o bem-estar e a autovalorização do tempo livre. É preciso, portanto, questionar a noção de que o tempo do lazer é um desperdício de tempo.

Desenvolvimento: Com base na exposição teórica deste capítulo, promova uma roda de conversa com as/os alunas/os. Inicie definindo com elas/es o que é lazer¹¹. Após refletir acerca do que é o lazer, você pode perguntar às/aos estudantes o que elas/es gostam de fazer no seu tempo livre, se têm disposição ou tempo para praticar esportes, ou passear pela cidade, entre outros. Seguido desse momento de ambientação, você pode ler com a turma o “Causo Pedagógico” que conta a história do senhor Antônio e da tia Rosemeire, estudantes-trabalhadores muito dispostos a fazer as atividades em sala de aula, contudo também muito cansados e ocupados para fazerem as atividades que não têm a alfabetização como o principal foco.

É interessante observar que, no “Causo Pedagógico”, outras/os alunas/os também concordam com a ideia de que elas/es vão para a escola para estudar e não para se divertir e que, inclusive, seria melhor ir para casa

¹¹ Definição de “lazer” de acordo com o dicionário Priberam: tempo disponível; descanso, folga. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/lazer> [consultado em 20-06-2020].

descansar, pois, como de costume, haveria muito trabalho no dia seguinte. Nesse momento, é possível que as/os alunas/os da turma se identifiquem com a situação expressa no “Causo Pedagógico”, assim, você deve utilizar essa identificação para problematizar a noção de que o tempo do lazer é um desperdício de tempo. Cabe a você mencionar conceitos como o de saúde do corpo (física, emocional, psíquica). Você também pode fazer o contraste entre a noção de trabalho e de exploração, buscando, desse modo, a compreensão de que o lazer é fundamental para a consciência de dignidade do trabalho, assim como o é para o bem-estar e para a ampliação da experiência sensível das pessoas.

Você pode ainda ilustrar as consequências de uma vida entregue ao trabalho e à exploração do corpo, ao lembrar os acontecimentos ocorridos no filme *Você Não Estava Aqui*, abordado no capítulo 3 deste livro. Na obra, o protagonista nunca possui dia de folga e, muitas vezes, ausenta-se do convívio familiar. Com a intenção de trabalhar muito para suprir as necessidades financeiras de sua família, ele acaba colocando em risco a saúde e o bem-estar físico e psicológico de si e dos demais. Tal situação é muito comum nas famílias brasileiras, em que pais e mães precisam se ausentar para trabalhar e assim garantir a sobrevivência dos seus familiares.

Ao longo do debate, as/os estudantes podem elaborar uma lista contendo alguns benefícios do lazer para a qualidade de vida de cada um. Você também pode solicitar que façam uma redação ou que (se for o caso) gravem um áudio em seus celulares sobre o tema da aula. Uma possibilidade de questionamento a ser feita é se as/os discentes acreditam que o lazer é um direito ou apenas um privilégio. A leitura e/ou escuta das respostas pode(m) ser feitas em sala, utilizando-as para reforçar o debate sobre o direito ao tempo disponível versus o tempo do trabalho.

AULA 2: Trabalho x Lazer

Materiais necessários: lápis/caneta, caderno, folha com a cruzadinha e “Relato de Experiência”.

Organização da turma: em pequenos grupos ou em círculo.

Objetivos da aula:

- identificar se há tempo disponível na vida dos trabalhadores-estudantes para atividades que não se relacionam ao trabalho;
- reconhecer que as aulas destinadas às atividades lúdicas ou lazer são essenciais para o desenvolvimento de diversas competências;

- compreender que o tempo livre do trabalho pode ser usado não apenas para o descanso do corpo, mas também para a ampliação da experiência de vida dos sujeitos.

Contextualização: Nesta aula, vamos falar sobre o tempo disponível para as atividades que não se relacionam com o trabalho, pois, após problematizar a noção de que o tempo do lazer é um tempo perdido em relação ao tempo do trabalho, acreditamos que é o momento de refletir sobre a noção de que as atividades lúdicas ou de lazer contribuem para o desenvolvimento de diferentes competências. Como, por exemplo, a socialização e a coordenação motora, além dos benefícios para a saúde física e psíquica do sujeito. Também é importante compreender com a turma que as atividades realizadas no tempo disponível são fortemente definidas pela classe social do sujeito. A título de exemplo, elegemos diversos esportes para evidenciar a desigualdade de acesso a variadas atividades físicas ou de relaxamento e de satisfação pessoal.

Desenvolvimento: Convide as/os alunas/os a fazerem pequenos grupos ou a ficar em círculo. Em seguida, leia com elas/es o “Relato de Experiência” apresentado neste capítulo, em que um estudante da EJA passou a usufruir do seu tempo para o lazer através da escola, que propunha algumas atividades fora da sala de aula. No relato é ressaltado que as atividades que não se limitam ao aprendizado de leitura e de escrita proporcionam um desenvolvimento amplo para as/os estudantes, tais como ter uma melhor socialização com outras pessoas, ou, ainda, o alargamento da percepção sensível dos sujeitos, entre tantos benefícios. Tais atividades têm por principal consequência oferecer melhor qualidade de vida para os sujeitos envolvidos.

Após a leitura, questione as/os discentes sobre quais são as atividades de lazer e de socialização que vivenciam. Convide-as/os a lembrar o que elas/es veem nas mídias, como filmes, novelas e seriados, fazendo com estas um paralelo. Você pode, por exemplo, perguntar quais as atividades de lazer e de esporte apresentadas são pelas/os estudantes acessadas. Infelizmente, a resposta esperada tende a ser negativa, afinal será reconhecido que algumas atividades dependem do dinheiro e de tempo disponível para que sejam praticadas.

Uma vez reconhecida a desigualdade de acesso às atividades mostradas nas mídias, a partir da problematização com aquelas vivenciadas pelas/os alunas/os, promova um debate com as/os educandas/os sobre o acesso a algumas atividades que eles gostariam de praticar, mas que não podem. Estimule-as/os a dizerem o porquê de não poderem: por tempo disponível? Dinheiro? Por não saberem onde e como ter acesso? Dentre outros.

Você também pode orientar as/os estudantes a fazerem uma lista com, no mínimo, cinco atividades que realizam no dia a dia (isso inclui os fins de semana), apontando o fato de que nela deverá conter, ao menos, uma atividade que seja exercida por prazer.

Além disso, sugerimos o uso do esporte como recurso pedagógico. Nesta aula, você pode pedir auxílio à/ao professora/or de Educação Física para falar mais sobre os diferentes tipos de esporte, quais são seus benefícios, os custos ou condições para a sua prática, entre outros. Para auxiliar esse debate, sugerimos que as/os estudantes façam, por exemplo, uma cruzadinha, por meio da qual poderão ampliar o conhecimento acerca de outros esportes e lazeres; além de aumentar seus vocábulos e treinar leitura e interpretação textual através de uma atividade de caráter lúdico ou prazeroso.¹² Por fim, também é importante questionar se há um equilíbrio na forma em que as/os discentes usufruem de seu tempo disponível em relação ao tempo do trabalho. A resposta esperada, infelizmente, aponta para a constatação de que não há equilíbrio em como usufruem do tempo, e que a maioria, inclusive como reflexo de uma sociedade centrada no tempo do labor, passa a maior parte de seu tempo trabalhando, seja em um serviço remunerado ou não, em detrimento de possíveis vivências de lazer.

AULA 3: Quais atividades são possíveis?

Material necessário: ---

Organização da turma: à escolha da/o educadora/or.

Objetivos da aula:

- reconhecer os espaços de lazer ofertados na cidade;
- ressignificar o valor dado ao tempo utilizado para atividades de lazer e bem-estar;
- conhecer atividades ofertadas gratuitamente por órgãos públicos.

Contextualização: É comum que os sujeitos da EJA tenham o seu tempo disponível para o lazer prejudicado por situações como o enfrentamento de diferentes jornadas de trabalho e de estudo, inclusive nos dias de folga, quando muitas dessas pessoas aproveitam para trabalhar em casa, ofertando alguma melhoria para a residência e/ou para a família. Isso é comum

¹² Cruzadinha em anexo.

também por muitos não possuírem capital financeiro para investir naquilo que está para além de sua sobrevivência.

Diante de um cenário em que o trabalho atua mais como elemento exploratório do que libertador, o sujeito acaba por naturalizar o excesso de atividades laborais, em detrimento de seu tempo disponível para o cuidado de si e para o lazer. Por isso, é muito comum que esse nicho de trabalhadoras/es acabe por dar um valor menor, ou até mesmo encarem como perda de tempo, ao período utilizado para atividades destinadas ao lazer e ao bem-estar.

Tendo isso em vista, acreditamos ser urgente o diálogo sobre a valorização do tempo para o lazer, para o bem-estar, contudo, não podemos ignorar as barreiras visíveis e invisíveis que a/o estudante da EJA deve enfrentar para acessar espaços e atividades destinados ao lazer. Nesta aula, cabe a você, docente, apresentar algumas possibilidades de lazer e saúde nos espaços periféricos da cidade, além de promover um debate crítico sobre ele. Esta aula pode ser feita em conjunto com a/o professora/or de Educação Física.

Desenvolvimento: Inicie a aula perguntando às/aos alunas/os se elas/es conhecem espaços ou projetos sociais destinados ao lazer em seu bairro ou região. Na sequência, apresente às/aos estudantes alguns projetos e espaços da cidade em que ocorrem atividades físicas e de bem-estar. Uma boa opção são as Academias a céu aberto¹³, construídas pela Prefeitura em diferentes praças da cidade de Belo Horizonte. Nessas academias, há vários equipamentos de atividade física com informativos sobre a sua correta utilização.

Também pode ser realizada uma aula externa nesses espaços. A/O professora/or de Educação Física, neste caso, orientaria as/os alunas/os sobre o modo correto de utilizar os equipamentos disponíveis. Em caso de uma aula externa, você deve convidar as/os discentes a olharem para os espaços à sua volta, não com o olhar de quem passa ali correndo para pegar o ônibus que leva ao trabalho. Mas, como observadora/or atenta/o. Convide-as/os a observarem as ruas, a calçada, os bares, lojas, as pessoas, entre outros elementos que se fizerem presentes no cenário. Questione as/os estudantes sobre essa experiência.

Outra atividade relevante a ser apresentada são as aulas de Lian-Gong¹⁴, que são ofertadas gratuitamente nos postos de saúde da capital. Essa atividade é de origem chinesa e tem como função a melhoria do funcio-

¹³ Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/academias-ceu-aberto-tem-publico-de-mais-de-6-mil-pessoas-0>

¹⁴ Disponível em: <http://longevidadeadunicamp.org.br/?p=414>

namento interno do corpo, de relaxamento físico e mental, além de prevenir diversas doenças. Há ainda opções de relaxamento mental, como, por exemplo, a campanha de popularização do teatro, mostras artísticas e interativas nos diferentes centros culturais da capital, que oferecem múltiplas experiências de fruição por meio da arte. Você pode orientar as/os estudantes a fazerem uma pesquisa sobre os variados centros culturais, espaços abertos e/ou fechados destinados ao bem-estar e lazer, ou, ainda, pesquisar sobre projetos sociais existentes na região delas/es e disponível ao público em geral.

AULA 4: O que é lazer para uns pode ser trabalho para outros.

Materiais necessários: lápis, borracha, caderno, marca texto e agenda cultural de Belo Horizonte.¹⁵

Organização da turma: em dupla e depois em círculo.

Objetivos da aula:

- identificar os lazeres promovidos pela cidade;
- discutir onde estamos enquanto a classe alta elitizada se diverte.

Contextualização: Como sabemos, o calendário brasileiro é composto por dias úteis e os feriados, e, além desses, os fins de semana. Os dias úteis são utilizados para que diversos serviços sejam prestados, ao passo que, os fins de semana e feriados são utilizados para o descanso e para o lazer de muitos trabalhadores. É, pois, no fim de semana, que as pessoas aproveitam para ir em shows, teatros, bares, viajar, entre outras atividades que promovem distração e descanso em contraposição à rotina de trabalho. Contudo, para que algumas possam ter lazer, outras precisam trabalhar, garantindo que serviços como limpeza, segurança, consumo e descanso sejam eficazmente prestados.

Desenvolvimento: Separe as/os estudantes em dupla e convide-as/os a construir uma lista com as atividades que realizam nos fins de semanas e feriados. Em seguida, apresente a elas/es a agenda cultural de Belo Horizonte, atualizada em relação ao mês em questão. Ao ler a agenda de eventos e atividades com os alunos, peça-lhes que destaquem, com uma caneta marca texto, quais eventos se assemelham àqueles a que os

¹⁵ Link de acesso ao site SouBH, onde são divulgados os eventos ocorridos na cidade: <https://www.soubh.com.br/agenda>

trabalhadores-estudantes têm acesso. Problematize esse acesso e indague-os acerca da natureza de suas ações quando nestes espaços, solicitando-lhes que marquem em coloração distinta aquelas relativas ao lazer e aquelas relativas ao trabalho. Para melhor visualização e posterior discussão, é importante que as/os alunas/os marquem com cor diferente os eventos em que vão para trabalhar e os que vão para utilizar o tempo livre e objetivando o descanso e o lazer.

É possível que algumas/uns estudantes manifestem a não participação em nenhum modelo de evento apresentado. Neste caso, você pode aproveitar para refletir com a turma sobre a exclusão das classes pobres a espaços e eventos realizados na cidade. Outra situação possível é aquela em que a/o educanda/o identifica apenas eventos que frequenta a trabalho, evidenciando que o acesso a certos locais é limitado à prestação de serviço e não inclui o lazer por parte desses sujeitos.

AULA 5: Lazer, Trabalho e suas Diferenças Geográficas

Materiais necessários: mapa da cidade de Belo Horizonte, lápis, caneta e caderno.

Organização da turma: em pequenos grupos ou em círculo.

Objetivos da aula:

- identificar os espaços da cidade que os trabalhadores-estudantes acessam a trabalho e aqueles acessados por lazer;
- problematizar a relação de classe social que atua na apropriação dos espaços geográficos.

Contextualização: A cidade de Belo Horizonte foi projetada a partir de uma divisão geográfica de classe sociais. Inicialmente, o grande centro, bem como o comércio e as residências destinadas às classes mais altas foram concentrados dentro da Avenida do Contorno. Nesse cenário, a classe baixa, também formada por trabalhadoras/es de base, foi sistematicamente alocada às margens da Avenida. Nessa dinâmica, quanto mais a cidade cresce, maior é o número de pessoas que são empurradas para as áreas mais periféricas.

Como já é sabido, a maioria dos trabalhadores-estudantes da EJA exercem os trabalhos de base e são moradores das periferias da cidade, consequentemente, seu acesso aos diversos locais do espaço geográfico é cerceado

pelo quesito da classe e do trabalho. Ao questionar as/os discentes sobre os espaços que costumam frequentar quando querem desfrutar de alguma atividade de lazer, é bem provável que apontem os locais próximos às suas moradias. Contudo, se essas/es mesmas/os estudantes forem questionadas/os sobre a quais bairros costumam ir para trabalhar, então novos nomes, com significativa distância espacial, irão aparecer. Muitas/os trabalhadoras/es discentes acessam os bairros destinados à classe média e alta para fornecer serviços como os de limpeza, jardinagem, portaria, vendas, entre outros. Como costumam acessar esses espaços apenas para a realização de seu ofício, também é provável que, mesmo indo ao mesmo bairro todos os dias da semana, tenham conhecimento apenas do percurso específico do ponto de ônibus até a chegada ao trabalho e vice-versa. Ou seja, elas/es circulam por certos locais, sem de fato se apropriar deles.

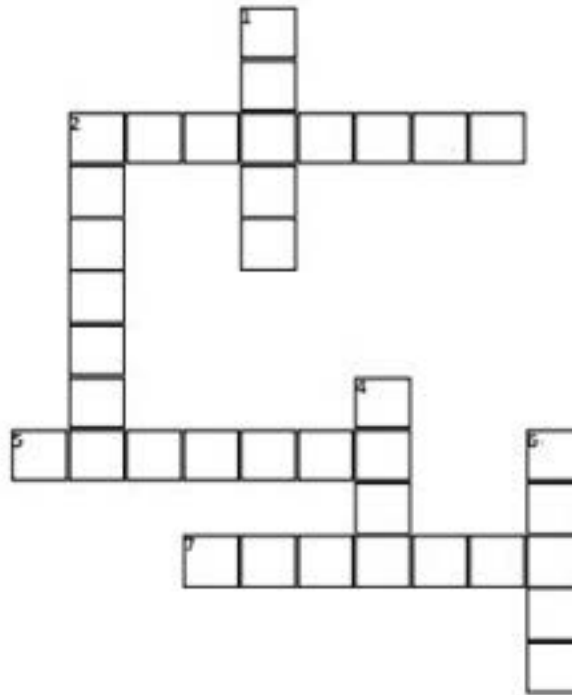
Desenvolvimento: Convide as/os estudantes a fazerem pequenos grupos e entregue-lhes um mapa da cidade. Oriente-os a marcar os bairros que frequentam por lazer. Posteriormente, com uma caneta de outra cor, peça a eles que marquem os bairros que acessam com o objetivo de trabalhar. Em seguida, inicie um debate com a turma sobre as relações entre classe e espaço geográfico.

Você pode perguntar às/aos alunas/os o porquê de apenas irem a determinados espaços para trabalho, indagando ainda sobre de que lojas e/ou pontos turísticos elas/es se lembram de terem frequentado nos bairros em que vão a trabalho. De igual forma, é importante indagar acerca dos espaços que acessam nos lugares frequentados por lazer. Provavelmente, as/os alunas/os vão reconhecer que o acesso a certos espaços e produtos é limitado pela prestação de serviço e não se expande para o usufruto.

Você também pode utilizar o mapa para falar não apenas das barreiras visíveis, como, por exemplo, a condição financeira, mas pode aproveitar para destacar aquelas barreiras que são invisíveis, porém existentes. Neste caso, você pode questionar as/os alunas/os sobre os pontos turísticos e/ou de lazer que têm entrada gratuita, como parques, ou circuitos culturais (como o da Praça da Liberdade, por exemplo) e indagar também sobre o uso desses espaços e sobre os motivos que limitam o acesso da classe baixa a certos espaços geográficos. Também interessante é o mapeamento das praças, parques e centros culturais. Neste caso, você pode, em conjunto com as/os estudantes, identificar, no mapa da cidade, onde fica a maioria dos locais destinados ao lazer e conhecimento, para, então, questionar se a distribuição desses espaços é democrática ou se eles estão mais presentes nas áreas nobres ou nas áreas periféricas. Cabe lembrar que esta aula (como todas as outras) pode ser realizada de maneira in-

terdisciplinar, aproveitando o diálogo entre os campos do conhecimento e das/os diferentes profissionais e parceiros da escola, por exemplo, abor-

EJA, trabalho e lazer.



Horizontais

- 2 Esse exercício físico geralmente é realizado para relaxar, mas muitos realizam para treinar ou para trabalhar.
- 5 Essa atividade é realizada na água, pode ser por competição ou por diversão.
- 7 O objetivo desse jogo é acertar a rede do capo rival. Quando isso acontece as pessoas gritam gol.

Verticais

- 1 O objetivo é usar o menor número de tacadas para acertar a bola em buracos no solo.
- 2 Depende de um bom condicionamento físico, pode ser realizado por prazer ou por competição.
- 4 Este é um esporte de defesa e de combate, os lutadores usam os punhos em sua realização, para
- 6 É praticado na quadra ou na praia. Tem uma rede que divide o campo em dois e as jogadas são feitas com as mão

EJA, trabalho e lazer.



Horizontais

- 2 Esse exercício físico geralmente é realizado para relaxar, mas muitos realizam para treinar ou para trabalhar.
- 5 Essa atividade é realizada na água, pode ser por competição ou por diversão.
- 7 O objetivo desse jogo é acertar a rede do capo rival. Quando isso acontece as pessoas gritam gol.

Verticais

- 1 O objetivo é usar o menor número de tacadas para acertar a bola em buracos no solo.
- 2 Depende de um bom condicionamento físico, pode ser realizado por prazer ou por competição.
- 4 Este é um esporte de defesa e de combate, os lutadores usam os punhos em sua realização, para
- 6 É praticado na quadra ou na praia. Tem uma rede que divide o campo em dois e as jogadas são feitas com as mão

Referências

BILHÃO, Isabel; **Dia De Festa, Dia de Luto ou Feriado Nacional? As Diferentes Concepções do Primeiro de Maio no Brasil ao longo dos anos 1920.** – 10.3232/RHI.2013V6.N.02 SIGNIFICADOS. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/hobby/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política.** 3ª. ed. Campinas: Papius, 1990.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer.** Tradução de Silvia Mazza e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva/SESC, 1979.

_____. **Lazer e Cultura Popular.** Tradução de Maria de Lourdes S. Machado. São Paulo: Perspectiva, 1973.

Dye, Thomas D. **Understanding Public Policy.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas.** 2ª ed. rev. e ampl. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Christianne Luce; LACERDA, Leonardo; PINHEIRO, Marcos Pinheiro. **Lazer, turismo e inclusão social: intervenção com idosos.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GOMES, Christianne e MELO, Victor A. **Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa.** Porto Alegre: Movimento, v. 9, n. 1, p. 23-44, jan./abr. 2003.

GONÇALVES, Luis Alberto. Juventude, lazer e vulnerabilidade. *In*: SOARES, Leôncio et. ali. **Diálogo na educação de jovens e adultos.** Autêntica: Belo Horizonte, 2005.

MARASCHIN, Claudio. O feriado como direito fundamental e elemento indispensável para o exercício da cidadania no âmbito do Estado Constitucional – **Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC** .16 – jul./dez. 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação.** Campinas, SP: Papius, 1987.

_____. **Lazer e Humanização**. Campinas, SP: Papirus, 1983.

MASCARENHAS, F. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n. 3, p. 155-182, set./dez. 2005.

LELES, Regiane S. Oliveira. **Grupos culturais de mulheres: um estudo sobre usos e significados do lazer em Ribeirão das Neves, Minas Gerais**. Dissertação de mestrado - EEEFTO – UFMG, 2019.

PIRES, Antônio. **Direito constitucional ao lazer: como anda o seu?** 2012. Disponível em: <<https://antoniopires.jusbrasil.com.br/artigos/121940598/direito-constitucional-ao-lazer-como-anda-o-seu>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

PONDÉ, Milena Pereira e CAROSO, Carlos. Lazer Como Fator de Proteção da Saúde Mental. **Rev. Ciênc. Méd.**, Campinas, abr./jun. 2013.

Prefeitura de Belo Horizonte: Imagem: Fundação de Parques e Zoobotânica - Informações - Parques - Parque Vale do Arrudas. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-de-parques-e-zoobotanica/informacoes/parques/parque-vale-do-arrudas>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

REIS, L. J. A.; STAREPRAVO, F. A. **Políticas Públicas para o Lazer Livre**. Belo Horizonte, v.11, n. 2, ago. 2008.

SOUZA, C. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

ELABORAÇÃO DO CADERNO



Adelson França Jr.

Professor da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, desde 2007. Professor no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ibirité. Possui Graduação em Pedagogia (UEMG); Especialização em Filosofia, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestrado em Educação (UFMG). Tem como principal campo de interesse de pesquisa e atuação a questão das/os jovens (sobretudo adolescentes) da EJA.



Ana Rita Santos

Professora em atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), vinculada à Escola Municipal Professor Paulo Freire da Prefeitura de Belo Horizonte - MG. Pesquisa o desenvolvimento de projetos com foco em Audiovisual e Literatura, com objetivo de potencializar os múltiplos letramentos de estudantes da EJA em processo de alfabetização. Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação e Docência pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Especialista em Educação e Cinema pela FaE/UFMG e em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – Minas).



Breno Mendes

Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG) na área de Estágio Supervisionado/Ensino de História. Coordenador do subprojeto de História do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na UFG. Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019). É licenciado (2010) e Mestre (2013) em História pela mesma instituição. Sua dissertação de mestrado, sob a orientação de José Carlos Reis, deu origem ao livro “A representação do passado histórico em Paul Ricoeur”, lançado pela Editora FI. Seus interesses de pesquisa se concentram nas áreas de Teoria e Filosofia da História e Ensino de História.



Catherine Hermont

Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, aposentada. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Membro do grupo de pesquisa TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania/FaE/UFMG.

**Chrisley Soares Felix**

Pedagoga, doutoranda em Estudo das Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), pesquisadora na grande área de Alfabetização e letramentos. Professora do Ensino Superior em cursos de graduação e pós-graduação em Educação. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de BH. Formadora em cursos direcionados a professores e gestores da Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**Douglas Tomácio**

Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Ibirité). Professor do Instituto DH – Pesquisa, Promoção e Intervenção em Direitos Humanos e Cidadania.

**Fabiana R. O. Souza**

Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Vice-diretora da Escola Municipal Professor Hilton Rocha. Pedagoga graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Especialista em Gestão Escolar pela Escola de Gestores / UFMG. Especialista em Mundos Nativos: Saberes, Culturas e História dos Povos Indígenas Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de São João del-Rei (NEAD / UFSJ).

**Heli Sabino de Oliveira**

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); integrante da linha de Educação de Jovens e Adultos do PROMESTRE/FaE/UFMG; Coordenador do projeto de Extensão “Curso de Formação Continuada em produção de Cadernos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos”, que culminou com a construção da “Coleção EJA Lendo Mundo, Lendo Palavras”. Durante 26 anos, trabalhou na Educação Básica, sendo que, por 21 anos, atuou como professor de História da Rede Municipal de Belo Horizonte (1995-2016), período em que atuou na Educação de Jovens e Adultos (exercendo a função de professor; coordenador pedagógico e integrante de equipe de acompanhamento pedagógico das Diretorias de Educação das Regionais Norte e Nordeste). Possui Mestrado e Doutorado em Educação, pela Faculdade de Educação (FaE/UFMG).

**Josiane Freitas da Silva**

Secretária escolar na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Possui graduação em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialização em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Educação (FaE/UFMG).

**Júlia Teresa Vieira Leite**

Licencianda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi mediadora do Núcleo Educativo no Espaço do Conhecimento da UFMG e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-História). Atualmente é monitora do Programa Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico da UFMG.

**Laiz Cristina da Silva**

Possui Bacharelado em Filosofia (2015) e Licenciatura Plena em Filosofia (2018) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Estética, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria crítica, psicanálise, ética, relativismo cultural; e estudos na área de gênero, classe, raça, dentro da Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Professora de Filosofia na Rede Estadual de Minas Gerais, atuando no Ensino Médio regular e na EJA.

**Laura Moreira Sabino**

Estudante de licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

**Maria José Batista Pinto Flores**

Professora Adjunta-A da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FaE/UFMG), 2014, no Programa de doutorado Latino Americano: políticas públicas e profissão docente. Mestre em Educação e graduada em Pedagogia, 2001, pela FaE-UFMG, especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-MG), 2009. Atua como docente do Ensino Superior lecionando: Teorias e Práticas Pedagógicas, Didática do Ensino Superior, Didática na licenciatura, Metodologias de Ensino a Distância, Análise da Prática pedagógica. Diretora de Inovação e Metodologia no Ensino (2018- atual) da PROGRAD/UFMG. Pesquisadora do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da UFMG e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisa sobre pedagogia e docência na Educação Básica e Superior, com interesse sobre: teorias pedagógicas, avaliação, processos de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas, pedagogia universitária, desenvolvimento profissional docente e atuação de pedagogas(os) nas instituições de Educação Básica e Superior.

**Manoel Marcus Pereira**

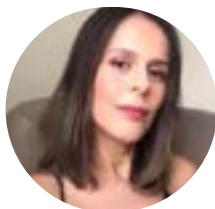
Professor de História no Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Especialista em Educação Básica na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA); Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

**Ramuth Marinho**

Professor de História da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e atualmente coordenador do Ensino Fundamental da Escola Municipal Polo de Educação Integrada. Faz parte do Fórum Metropolitano de EJA, do Fórum Estadual Permanente de Educação e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

**Regiane Sabino de Oliveira Leles**

Mestra em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Advogada.

**Roberta R. Ramos**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Bacharela em Direito. Professora alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Belo Horizonte.

**Sâmella Andrade**

Licenciada em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais, formada em técnica em eletrônica (2013) pela Escola Politécnica de Minas Gerais. Experiência em projetos educacionais em sala de aula (presencial e virtual) e laboratório.

**Vanilda Pereira**

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da (UEMG), especialista em Políticas para Juventudes e Alfabetização e Letramento, graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Área de atuação: Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Educação Integral.

**Walesson Gomes da Silva**

Pós-Doutor em Estudos da Ocupação na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG), Doutor e Mestre em Estudos do Lazer na EEFFTO/UFMG, graduado em Pedagogia. Professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Professor e Coordenador da Pós-Graduação Lato Sensu em Direitos Humanos e Cidadania do Instituto DH: Promoção, Pesquisa e Intervenção em Direitos Humanos e Cidadania. Professor Colaborador, na linha da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Mestrado Profissional em Educação - PROMESTRE - FaE/UFMG.

A coleção “EJA lendo o mundo, lendo palavras” é composta por Cadernos Pedagógicos, elaborados por professoras/es da Educação de Jovens e Adultos que atuam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Colaboraram também estudantes de licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professoras/es universitárias/os da UFMG, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG). Cada Caderno registra pelo menos duas idiossincrasias: 1) divisão em três ou quatro capítulos, subdividindo-se, cada qual, em quatro seções; 2) cada seção é escrita por meio de quatro tipos de narrativas distintas:

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

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

Assim, esta coleção celebra, sob muitos aspectos, os ideais de Paulo Freire, que propunha que a leitura da palavra não fosse dissociada da leitura de mundo. Dessa forma, este trabalho pretende se constituir em uma proposta pedagógica transformadora e cidadã, colocando em xeque hierarquias e interesses que sustentam injustiças e desigualdades sociais.

Boa leitura!