

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Claudia Cerqueira Lopes

AS CONSEQUÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA VIDA ESCOLAR
DO ESTUDANTE TRABALHADOR DA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

Rio de Janeiro

2024

Claudia Cerqueira Lopes

AS CONSEQUÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA VIDA ESCOLAR
DO ESTUDANTE TRABALHADOR DA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

Dissertação de mestrado apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio –
Fiocruz, como requisito parcial para a obtenção
do título de mestre em Educação Profissional
em Saúde.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Filippina Chinelli
Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Marise Nogueira
Ramos

Rio de Janeiro

2024

Catálogo na Fonte

Fundação Oswaldo Cruz

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

L864c Lopes, Claudia Cerqueira
 As consequências da precarização do trabalho
 na vida escolar do estudante trabalhador da EJA
 (Educação de Jovens e Adultos) / Claudia
 Cerqueira Lopes. - Rio de Janeiro, 2024.
 104 f.

 Orientadora: Filippina Chinelli.
 Coorientadora: Marise Nogueira Ramos.
 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
 Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz,
 Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,
 2024.

 1. Trabalho. 2. Precarização do Trabalho.
 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Chinelli,
 Filippina. II. Ramos, Marise Nogueira. III. Título.

CDD 331

Claudia Cerqueira Lopes

AS CONSEQUÊNCIAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA VIDA ESCOLAR
DO ESTUDANTE TRABALHADOR DA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS)

Dissertação de mestrado apresentada à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-
Fiocruz como requisito parcial para a obtenção
do título de mestre em Educação Profissional
em Saúde.

Aprovada em 18/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Filippina Chinelli – FIOCRUZ/EPSJV

Profª Drª Marise Nogueira Ramos – UERJ

Profª Drª Márcia Valéria Guimarães Cardoso Morosini - FIOCRUZ/EPSJV

Profª Drª Jaqueline Pereira Ventura – UFF

*Dedico este trabalho ao meu companheiro
Antonio Carlos (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Aos meus mentores espirituais que me orientam e me dão força para vencer as batalhas da vida.

Aos meus pais, avós e familiares que construíram o alicerce sobre o qual eu me ergui.

À minha irmã Flávia que sempre torceu por mim.

Aos meus filhos João e Ana que me fazem exercitar diariamente o amor incondicional.

Ao meu companheiro de vida Antonio Carlos (in memoriam) que partiu precocemente durante a realização dessa dissertação e sempre se alegrou com minhas conquistas.

Às minhas orientadoras e professoras Filippina Chinelli e Marise Nogueira Ramos, pela paciência, dedicação e valiosos ensinamentos.

Às colegas de turma e equipe da EPSJV/Fiocruz, por contribuírem na minha formação acadêmica.

Aos meus amigos, que estiveram comigo nos momentos difíceis, em especial à amiga Flavia Rodrigues que me proporcionou grandes aprendizados.

Aos colegas de trabalho, pelas experiências cotidianas que me forjam docente.

Aos (às) estudantes da EJA, sem os quais não poderia realizar essa dissertação.

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

*Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis:
Arrastaram eles os blocos de pedra?*

*E a Babilônia várias vezes destruída
Quem a reconstruiu tantas vezes?*

*Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?*

*A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:
Quem os ergueu?
Sobre quem triunfaram os Césares?*

*A decantada Bizâncio
Tinha somente palácios para os seus habitantes?*

*Mesmo na lendária Atlântida
Os que se afogavam
gritaram por seus escravos
Na noite em que o mar a tragou?*

*O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?*

*César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?*

*Filipe da Espanha chorou,
quando sua Armada naufragou.
Ninguém mais chorou?*

*Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?
Cada página uma vitória.
Quem cozinhou o banquete?*

*A cada dez anos um grande Homem.
Quem pagava a conta?*

*Tantas histórias.
Tantas questões.*

RESUMO

A dissertação investiga as consequências acarretadas pelo processo de precarização do trabalho, à vida escolar de estudantes matriculados no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) localizado no bairro da Maré, no município do Rio de Janeiro. Para abordar o tema fez-se necessário analisar as transformações ocorridas no capitalismo, desde as últimas três décadas do século XX, que modificaram profundamente o mundo do trabalho. O capitalismo globalizado, hegemônico pelo capital financeiro, vem alterando a economia, estabelecendo uma lógica de curto prazo e de volatilidade a todas as demais atividades econômicas e aos modos de gestão do trabalho. A acumulação flexível (Harvey, 2016), que se consolida mediante o fim do modelo fordista, forja outros modos de trabalho e de vida, pautados na flexibilização e na precarização do trabalho. Esse processo atinge os sujeitos da EJA, influenciando diretamente a sua qualidade de vida e a sua permanência na escola. A dissertação se organiza em três capítulos. No primeiro, é feito um histórico da EJA no Brasil discutindo-se a condição de classe trabalhadora de seus sujeitos. Ainda nesse capítulo aborda-se o papel do neoliberalismo e do neoconservadorismo no recuo das políticas públicas voltadas para a EJA. No segundo capítulo discorremos sobre a relação entre a conjuntura econômica macroestrutural com a precarização do trabalho e da vida do estudante trabalhador da EJA, na perspectiva da plataformização/uberização e terceirização do trabalho. No terceiro e último capítulo, os gráficos produzidos através dos questionários e das entrevistas são analisados à luz de estudos produzidos por pesquisadores da EJA.

Palavras-chave: EJA. Trabalho. Precarização. Plataformização. Terceirização.

ABSTRACT

The dissertation investigates the consequences caused by the precarious process on the school life of students enrolled at the Youth and Adult Education Center (CEJA) located in the Maré neighborhood, in the city of Rio de Janeiro. To address the topic, it was necessary to analyze the transformations that occurred in capitalism, since the last three decades of the 20th century, which profoundly changed the world of work. Globalized capitalism, hegemonized by financial capital, has been changing the economy, establishing a short-term and volatile logic to all other economic activities and work management methods. Flexible accumulation (Harvey, 2016), which is consolidated through the end of the Fordist model, forges other ways of working and living, based on the flexibility and precariousness of work. This process affects EJA subjects, directly influencing their quality of life and their stay at school. The dissertation is organized into three chapters. In the first, a history of EJA in Brazil is made, discussing the working-class condition of its subjects. This chapter also addresses the role of neoliberalism and neoconservatism in the retreat of public policies aimed at EJA. In the second chapter we discuss the relationship between the macrostructural economic situation and the precariousness of work and life of EJA student workers, from the perspective of platformization/uberization and outsourcing of work. In the third and final chapter, the graphs produced through questionnaires and interviews are analyzed in the light of studies produced by EJA researchers.

Keywords: EJA. Work. Precariousness. Platformization. Outsourcing.

RESUMEN

La disertación investiga las consecuencias causadas por el proceso de precariedad en la vida escolar de los estudiantes matriculados en el Centro de Educación de Jóvenes y adultos (CEJA), ubicado en el barrio Maré, en la ciudad de Río de Janeiro. Para abordar el tema fue necesario analizar las transformaciones ocurridas en el capitalismo, desde las últimas tres décadas del siglo XX, que cambiaron profundamente el mundo del trabajo. El capitalismo globalizado, hegemonizado por el capital financiero, ha ido transformando la economía, estableciendo una lógica cortoplacista y volátil para todas las demás actividades económicas y métodos de gestión del trabajo. La acumulación flexible (Harvey, 2016), que se consolida con el fin del modelo fordista, forja otras formas de trabajar y vivir, basadas en la flexibilidad y precariedad del trabajo. Este proceso afecta a los sujetos de la EJA, influyendo directamente en su calidad de vida y su permanencia en la escuela. La disertación está organizada en tres capítulos. En el primero, se hace una historia de la EJA en Brasil, discutiendo la condición de clase trabajadora de sus súbditos. Este capítulo también aborda el papel del neoliberalismo y el neoconservadurismo en el retroceso de las políticas públicas dirigidas a EJA. En el segundo capítulo discutimos la relación entre la situación económica macroestructural y la precariedad laboral y de vida de los estudiantes trabajadores de la EJA, desde la perspectiva de la plataformatización/uberización y la subcontratación del trabajo. En el tercer y último capítulo se analizan los gráficos producidos a través de cuestionarios y entrevistas a la luz de estudios elaborados por investigadores de la EJA.

Palabras clave: EJA. Trabajo. Precariedad. Plataformatización. Subcontratación.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|----------|--|----|
| Figura 1 | Complexo da Maré..... | 67 |
| Figura 2 | Mapa Histórico dos Grupos Armados no Rio de Janeiro..... | 69 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------|---|----|
| Gráfico 1 | Recursos federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização..... | 27 |
| Gráfico 2 | Recursos do governo federal destinados à EJA escolar e ao ENCCEJA (2018 a 2021) | 28 |
| Gráfico 3 | Impactos das operações policiais na Maré de 2017 a 2022..... | 70 |
| Gráfico 4 | Identidade Étnico-Racial dos(as) estudantes..... | 74 |
| Gráfico 5 | Composição por sexo/gênero..... | 75 |
| Gráfico 6 | Faixa etária dos(as) estudantes..... | 76 |
| Gráfico 7 | Dados sobre escolaridade do pai..... | 77 |
| Gráfico 8 | Dados sobre escolaridade da mãe..... | 77 |
| Gráfico 9 | Tipo de moradia | 78 |
| Gráfico 10 | Tipo de ocupação que exerce..... | 79 |
| Gráfico 11 | Renda mensal domiciliar aproximada..... | 79 |
| Gráfico 12 | Vínculo de trabalho..... | 80 |
| Gráfico 13 | Tipo de ocupação dos participantes..... | 81 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD paulista – cidades que fazem parte da região industrial do município da região metropolitana de São Paulo: Santo André (A), São Bernardo do Campo (B), São Caetano do Sul (C), Diadema (D).

AIRBNB - O nome ‘Airbnb’ vem da junção das palavras em inglês *air* (ar) com a sigla *bnb* (bed and breakfast) – categoria que reúne os estabelecimentos, geralmente residenciais, que oferecem pernoite com café da manhã. Aliás, o primeiro nome da plataforma foi justamente: Airbed & Breakfast.

AWS - A Amazon Web Services (AWS) é a plataforma de nuvem mais adotada e mais abrangente do mundo, oferecendo mais de 200 serviços completos de datacenters em todo o mundo.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCQ - Círculos de Controle de Qualidade

CEB - Câmara de Educação Básica

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública.

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFITEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

COVID-19 - Doença causada pelo coronavírus SARS-COV- 2

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

CREJA - Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos

EAD - Educação à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GENI/UFF - Grupo de Estudos dos Novos Ilegalismos da Universidade Federal Fluminense

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFOOD - O significado do iFood em português é "eu como" ou "eu como comida". A palavra "iFood" é uma combinação do pronome pessoal "I" (eu) e a palavra "food" (comida).

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96

LOGGI - serviço de logística para facilitar entregas feitas por ou destinadas a empresas, pessoas ou lojas (físicas ou virtuais)

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização não Governamental

PBA – Programa Brasileiro de Alfabetização

PEE – Plano Especial de Educação

PEJ – Programa de Educação Juvenil

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos (município do Rio de Janeiro)

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLDEJA - Programa Nacional do Livro e do Material Didático para Educação de Jovens e Adultos

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PVC - Policloreto de Vinila

RAPPI - startup de entrega sob demanda com sede em Bogotá

SALESFORCE - empresa americana de software *on demand*

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SG – Serviços Gerais

SME -RJ Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UBER - *Uber* é uma plataforma que conecta usuários a motoristas parceiros

UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2. CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL E SEUS SUJEITOS..... | 18 |
| 2.1 O Sistema de Classes e os Sujeitos da EJA..... | 18 |
| 2.2 A EJA como adaptação da força de trabalho ao industrialismo no Brasil..... | 20 |
| 2.3 A EJA entre o economicismo e o direito: educação básica ou ajuste neoliberal?..... | 23 |
| 2.4 Neoconservadorismo e Recuos na Política de EJA..... | 32 |
| 2.5 Um breve histórico do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)..... | 36 |
| 3. CAPÍTULO 2: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO..... | 41 |
| 3.1 Efeitos da reestruturação produtiva no Brasil..... | 47 |
| 3.2 Precarização do trabalho..... | 49 |
| 3.3 A plataformização do trabalho..... | 53 |
| 4. CAPÍTULO 3: O CAMPO EMPÍRICO E SEUS SUJEITOS..... | 62 |
| 4.1 Apontamentos sobre o percurso metodológico e os instrumentos de pesquisa..... | 62 |
| 4.2 O Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré..... | 66 |
| 4.3 Os Sujeitos do CEJA MARÉ | 73 |
| 4.4 As Implicações da Precarização do Trabalho no CEJA MARÉ..... | 82 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| 6. REFERÊNCIAS | 93 |
| 7. APÊNDICES..... | 100 |

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as consequências acarretadas pelo processo de precarização à vida escolar de estudantes matriculados(as) no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado no bairro da Maré, município do Rio de Janeiro (RJ). A conjuntura econômica macroestrutural vem provocando a precarização do trabalho e da vida do(a) estudante trabalhador(a) da Educação de Jovens e adultos (EJA). Tal situação tem repercussões negativas no cotidiano escolar desse(dessa) estudante.

Historicamente, verificam-se no mundo do trabalho profundas transformações decorrentes da crise estrutural do capitalismo de recorte fordista que desde meados dos anos 1970, essas mudanças possibilitam novas formas de gestão e controle, provocando alterações significativas na organização do trabalho e na vida das sociedades. Os processos e formas de organização do trabalho estão pautados no capitalismo flexível baseados no avanço exponencial das tecnologias de comunicação e informação e nas ideias neoliberais, exigindo das(os) trabalhadoras(es) cargas horárias excessivas, ritmo intenso de trabalho, controle rigoroso das atividades, pressão temporal e necessidade de profissionais polivalentes e multifuncionais. Paralelamente a essas mudanças, observamos também, a flexibilização das leis trabalhistas e perdas de direitos que geram grande insegurança para a classe trabalhadora, atingindo, conseqüentemente, o trabalhador-estudante da EJA.

O neoliberalismo preconiza a mínima intervenção do Estado para o social e a máxima para o capital. Essa doutrina socioeconômica é contrária a qualquer ação do Estado que limite o funcionamento do mercado que, nessa visão, assume o papel de mediador das relações sociais e econômicas. Nesse contexto, o “Estado Forte” ameaça a liberdade econômica e política.

A doutrina neoliberal traz consigo uma nova visão de mundo, de homem e de sociedade. Para os teóricos neoliberais, “a melhor sociedade seria aquela que funcionasse a partir das escolhas espontâneas dos indivíduos, na qual a existência de normas deve estar limitada à segurança pública e a manutenção da propriedade privada” (Rizzoto, 2009). As características básicas do neoliberalismo encontram-se na “defesa da desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, no equilíbrio das contas públicas, na privatização das empresas estatais, na flexibilização das formas de vínculo entre capital e trabalho e no estabelecimento de uma taxa cambial realista.” (Rizzoto, 2009).

Pude observar que a desregulamentação das relações trabalhistas e flexibilização do processo produtivo trazem consequências deletérias para a vida do(a) aluno(a) trabalhador(a)

da EJA. Sendo assim, partindo da observação desse fenômeno na escola em que trabalho, pesquisei sobre como a precarização do trabalho, na perspectiva da plataformização/uberização e terceirização, vem atingindo o cotidiano escolar dos(as) alunos(as) de uma escola municipal localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

A plataformização/uberização é um fenômeno que diz respeito a uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho, podendo ser compreendida como um processo de informalização e precarização das relações trabalhistas. Essa conjuntura expõe o aluno(a) trabalhador(a) a situações de vulnerabilidade, influenciando sua trajetória escolar.

O presente trabalho foi baseado em estudos de base marxista sobre as mudanças ocorridas no sistema capitalista a partir da crise do taylorismo/fordismo. Para compreender essa dinâmica, foi traçado o perfil socioeconômico dos(as) alunos(as) matriculados(as) na EJA da Escola Municipal mencionada, a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, foram analisadas as condições de trabalho desses(dessas) alunos(as) e as implicações na sua trajetória escolar, identificando estratégias que contribuem para sua permanência na escola.

Sempre estudei em escola pública, inclusive no período da ditadura militar. Muitos anos depois comecei a entender o quanto a educação foi afetada por esse triste período de nossa história. A rígida disciplina escolar, baseada no medo, visava formar cidadãos(ã) obedientes na sociedade e no trabalho, tornando-os(as) mais produtivos sob a ótica capitalista. Segundo Saviani (2008, p.291), até hoje podemos observar na política educacional brasileira, aspectos vigentes durante a ditadura militar, como “vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, que se efetivou na reforma universitária e especialmente no intento de implementação universal e compulsória do ensino profissionalizante; favorecimento à privatização do ensino, que ocorreu principalmente mediante a autorizações e reconhecimentos do Conselho Federal de Educação; estrutura de ensino decorrente da implantação de mecanismos organizacionais que se encontram em plena vigência; um modelo bem sucedido de pós-graduação implantado a partir da estrutura organizacional americana e da experiência universitária europeia.”

A escola sempre teve um papel importante na minha socialização, na formação de minha consciência política e na escolha profissional. Sempre acreditei no papel da escola como uma importante instituição social, um lugar de trocas e construções de conhecimentos. Comecei a dar aula em 1993 e sempre adotei uma prática docente baseada na corrente da Geografia Crítica, cujos referenciais epistemológicos, políticos, ideológicos e éticos estão fundamentados na teoria marxista.

Entendo que a sala de aula é o laboratório da professora pesquisadora e nesse ambiente aprimoro minhas práticas pedagógicas, partindo do conhecimento da realidade e buscando caminhos que possam ajudar na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Em 2018, comecei a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal do Complexo do Alemão, subúrbio do Rio de Janeiro. Entender a proposta pedagógica da EJA foi um grande desafio, já que em meu curso de formação não estudei sobre o segmento que sempre foi e continua sendo invisibilizado pelas políticas públicas educacionais. Aprofundei meus estudos sobre a EJA e percebi que outro desafio nesta modalidade de ensino era o fato de ter que lecionar história e geografia juntas. Sendo formada em geografia, procurei encontrar através de estudos e pesquisas, a melhor prática político-teórico-metodológica que atenderia as duas disciplinas. Busquei combinar aspectos históricos e geográficos de maneira a não comprometer a aprendizagem dessas disciplinas tão importantes para os(as) alunos(a) formarem uma consciência crítica sobre a estrutura social da qual fazem parte.

Optei por guiar-me pela pedagogia histórico-crítica, cunhada pelo professor filósofo e pedagogo brasileiro Demerval Saviani, tendo como foco a transmissão de conteúdos científicos sem ser conteudista. Sempre levei em consideração a realidade do(a) aluno(a) trabalhador(a) para construção do conhecimento para que através dele possa transformar a sociedade.

A princípio, fiquei impactada com aquela realidade tão complexa: se, por um lado, havia uma heterogeneidade etária nas turmas, por outro, as histórias de cada aluno(a) aludiam às questões de gênero, raciais e às profundas desigualdades sociais e educacionais encontradas em nossa sociedade. Entendi que a EJA só fazia sentido porque temos uma sociedade desigual e injusta que não garante a escolarização de todos(as) os seus cidadãos(ãs).

Busquei compreender cada vez mais aquele segmento de ensino e me emocionei com as histórias ouvidas que mostravam as mazelas sociais, mas se percebidas com mais acuidade afetiva, eram histórias de resistência e de luta. Aquelas pessoas tinham projetos de vida apesar de terem passado por tantas tragédias pessoais e de fazerem parte de uma estrutura social que as colocava em situação de vulnerabilidade. Por ser um campo fértil para a pesquisa e por ser sujeito da modalidade, escolhi me debruçar na pesquisa sobre a EJA, estudando como esse segmento social vem sendo afetado pelas políticas neoliberais, sobretudo no campo das relações de trabalho.

Portanto, nesse trabalho busquei compreender como as transformações das relações trabalhistas e alterações do processo produtivo afetam o cotidiano escolar do(a) estudante da EJA. No primeiro capítulo, trazemos uma perspectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, relacionando-a com a evolução do capitalismo global. No segundo

capítulo, fizemos a discussão da relação entre a conjuntura econômica macroestrutural e a precarização do trabalho e da vida do(a) aluno(a) trabalhador(a) da EJA, dando ênfase à uberização/ plataformização. Por fim, no terceiro capítulo, abordamos o campo empírico e seus sujeitos: Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA MARÉ), os(as) estudantes da EJA nesta escola e as implicações do trabalho plataformizado na sua vida escolar.

2 CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL E SEUS SUJEITOS

2.1 O Sistema de Classes e os Sujeitos da EJA

O capítulo se inicia por uma prospecção histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, estabelecendo nexos com a evolução do capitalismo global, relacionando esse processo geral com o que ocorre em nosso país.

Cabe ressaltar que, considerando o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, faremos essa análise à luz do conceito de capitalismo dependente elaborado por Florestan Fernandes. Nessa concepção, o âmago da discussão cabe às classes sociais, aos conflitos de classe e à questão da revolução como alternativa histórica para o capitalismo dependente. Para esse autor, o capitalismo dependente é uma forma periférica do capitalismo monopolista associado a organizações nacionais e estrangeiras do capitalismo financeiro.

Neste sentido, este conceito é ao mesmo tempo estrutural e histórico: define-se como parte de um determinado “sistema de produção”, para usar a expressão pela qual Florestan o designava preferencialmente (o capitalismo); como parte deste “sistema” num determinado momento do seu desenvolvimento na história (o capitalismo monopolista); e como parte que é uma de suas especificidades nesta fase (parte heterônoma ou dependente do capitalismo monopolista). Florestan não formula uma “teoria da dependência”. Sua formulação do capitalismo dependente constitui uma contribuição teórica à teoria do desenvolvimento capitalista (Cardoso, 1995, p. 2).

Cardoso (1995, *apud* Florestan, 1980), aponta para o sistema de classes que, em sua concepção, dinamiza o desenvolvimento no capitalismo. Não considera a dependência entre nações pois, embora o Estado-Nação seja uma instância importante na análise, este não é um agente histórico. No capitalismo, é através do conflito de classes, em escala local, nacional ou mundial que a história é feita coletivamente pelos homens e mulheres. Podemos considerar que “Na sociedade de classes, os homens fazem a história nas condições concretas que encontram e aí, o seu agir é um agir de classe.” (Cardoso, 1995, p. 2). De acordo com Florestan (1968), a causa do subdesenvolvimento econômico está na maneira como as classes se organizam, se auxiliam ou se defrontam para manter ou acabar com aquele regime de produção. Do seu ponto de vista, a dependência não se deve somente à exploração externa. Existe uma articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos) (Cardoso, 1995, p. 2). As burguesias locais são parceiras das burguesias hegemônicas e nesse sistema, uma fortalece a outra. A burguesia local é uma sócia menor e subordinada. No

capitalismo dependente observamos uma exacerbação das relações de classe que se caracteriza pela “sobre-exploração” e pela “sobre-expropriação” do trabalho e da massa da população. Florestan (1981) chama essa forma dependente do capitalismo “selvagem”.

A dominação externa se duplica na dominação interna e os setores sociais dominantes internamente super exploram e, conseqüentemente, super dominam a massa da população — população trabalhadora e população excluída — para garantir seus próprios privilégios e a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas. (Cardoso, 1995, p. 3)

A sociedade de classes que caracteriza a sociedade capitalista, possui ajustes reguladores para manter os privilégios da classe dominante, trazendo conseqüências sociais, culturais e políticas. Uma dessas conseqüências é a desigualdade educacional, estruturada em políticas educacionais que sempre destinaram à classe trabalhadora uma educação de qualidade inferior. Essas políticas têm como objetivo final manter o domínio da burguesia sobre o povo e perpetuar o sistema de classes que é a base do capitalismo. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é afetada por essa dinâmica e seus sujeitos, em sua grande maioria, constituem a parcela da população mais explorada.

O sistema de classes compreende aspectos estruturais e dinamismos societários essenciais para integração, estabilidade e transformação equilibradas da ordem social intrínseca à sociedade de classes. Da mesma maneira que a exploração do trabalho é essencial para o sistema capitalista, a democracia burguesa também é fundamental para o funcionamento do modo de produção capitalista e o manejo de suas crises. Na particularidade do capitalismo dependente há uma radical redução da democracia que se restringe à ideia de uma democracia de iguais. Portanto o capitalismo dependente se realiza através da sobre expropriação e da autocracia. Sendo assim, o direito à educação dos sujeitos da EJA, garantido na constituição de 1988, está constantemente ameaçado.

Segundo Florestan (1981), os setores dominantes convivem com a massa de despossuídos(as), submetidos(as) a condições de vida inferiores ao nível de subsistência, ao desemprego, à pobreza, à marginalidade socioeconômica, à exclusão cultural, política, escolar etc. Notadamente, esse processo reverbera na evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos. Os(as) estudantes da EJA, em sua maior parte, são trabalhadores(as) que amargam a sobre exploração e a sobre expropriação, sofrendo as conseqüências políticas que essa circunstância acarreta. “A EJA sempre se destinou aos(as) subalternizados(as) da sociedade, ou seja, a classe trabalhadora” (Ventura, 2001, p. 2).

Assim, ao compreendermos a EJA, é importante entendê-la a partir da centralidade da contradição de classes, a qual não descaracteriza a relevância de tantas outras questões (gênero, raça, sexo, necessidades especiais, entre outras), mas compreende que a essência da sociedade capitalista subsiste com todas as formas de discriminação e desigualdade (Almeida; Araújo; Fiúza, 2022, p.3)

No Brasil, as políticas educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos sempre estiveram à mercê dos interesses econômicos eleitos pela classe dominante e, em consonância com os interesses do capitalismo internacional. Em cada ciclo econômico vivido pelo país, as propostas educacionais apresentadas à EJA sempre garantiram que seus sujeitos continuassem em posição de explorados.

2.2 A EJA como adaptação da força de trabalho ao industrialismo no Brasil

A década de 1930 caracterizou-se pela decadência dos latifúndios cafeicultores e pelo surgimento da burguesia industrial. A industrialização no país teve um crescimento considerável nas décadas de 1930 e 1940, mais especificamente na Era Vargas (1930 a 1945). Desenha-se uma nova configuração de acumulação capitalista caracterizada pela implantação de indústrias de bens de produção e pela redefinição do papel do Estado na economia. Esse novo contexto modificou os interesses sociais e trouxe novas exigências para o setor educacional. Nesse período, a EJA se estrutura a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho, visto que era preciso formar trabalhadores para a indústria. Salienta-se que politicamente, o período em que a presidência foi ocupada por Getúlio Vargas foi marcado pelo autoritarismo.

Em meados de 1940, inaugura-se uma política oficial para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Surgem propostas para educação da classe trabalhadora começando a se delinear um campo específico para a EJA. A industrialização brasileira trouxe a incorporação da administração científica no trabalho. A racionalização do trabalho foi um tema que passou a fazer parte do discurso e do projeto para a indústria em ascensão. Era necessário formar jovens e adultos da classe trabalhadora a partir desse novo arcabouço ideológico.

Segundo Antunes (2000, p. 37), esse padrão produtivo estruturado com base no trabalho parcelar e fragmentado reduzia o trabalho operário a um conjunto de atividades repetitivas, acabando com a dimensão intelectual do trabalho. Era necessária uma atmosfera favorável para criar condições básicas materiais e ideológicas para acumulação do capital. Essas exigências relacionavam-se a formação de uma mão de obra psíquica e fisicamente adaptada às tecnologias

e à disciplina fabril (Ventura, 2001, p.4). A política educacional do Estado Novo atendia aos interesses das empresas privadas.

Observa-se que, com o fim do Estado Novo (1945), inicia-se a política de substituição de importações. Esta foi considerada o alicerce do crescimento econômico da época e trouxe novas necessidades educacionais para implantação desse projeto. Era necessário aumentar o número de eleitores(as) e formar mão de obra para o mercado em expansão. Destaca-se que no Brasil os(as) analfabetos(as) só passaram a votar em 1985.

A educação de base se sobressai e passa a ser traçada de acordo com os projetos de desenvolvimento do país. Nesse momento surge a preocupação em preparar os(as) trabalhadores(as) para a vida urbano-industrial. Esse período caracteriza-se pelo início do engajamento político das classes populares. A concepção de que a educação é um importante instrumento de transformação da estrutura social ganha força. Os grupos que pensavam a Educação de Jovens e Adultos repudiavam a ideia de formação de um eleitorado acrítico. Passa a ocorrer uma grande politização do termo analfabetismo. As discussões dos rumos das chamadas reformas de base ganham destaque, aumentando as reivindicações para uma maior participação popular no processo político.

Com efeito, entre 1960 e 1964 observamos uma intensa politização da sociedade associada à ascensão política dos trabalhadores e uma crise de hegemonia das classes dominantes. Desenharam-se duas concepções de Educação de Jovens e Adultos; uma destinada a formar uma mão de obra obediente e atenta com o projeto de desenvolvimento nacional dependente; e outra definida como educação libertadora que propunha a conscientização dos estudantes.

Na década de 1960, Paulo Freire com a sua equipe, no Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, destacou-se com experiências de alfabetização de adultos diferenciadas e apoiadas na ideia de uma educação focada nas condições reais de vivência do homem comum (Ventura, 2001, p. 10).

Ao contrário das práticas tradicionais de alfabetização, voltadas prioritariamente para o aprendizado instrumental, o grupo representado por Paulo Freire muda o foco para o sentido da aprendizagem na vida das pessoas. Assim, a partir da compreensão da educação e da alfabetização como expressões culturais, Paulo Freire contribuiu para a produção de um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular (Ventura, 2001, p. 11).

Em 1963, em Angicos, cidade do sertão do Rio Grande do Norte, Freire desenvolveu um método revolucionário de alfabetização de adultos(as), que se constituiu em marco histórico da EJA no Brasil. Esse método objetivava ir além da alfabetização e formar

leitores(as) críticos(as) e conscientes a partir do pensamento político e filosófico. O método de Freire, no Brasil, foi a base da educação popular que valoriza o conhecimento das classes populares e repudia a educação bancária.

A Educação Popular é definida como uma filosofia da educação, uma pedagogia, uma práxis e também um campo de saberes e práticas. Ela tem origem em movimentos sociais que insurgiram na América Latina contra os processos de colonização e os governos autoritários na segunda metade do século 20. No Brasil, a maior referência teórica dessa pedagogia é Paulo Freire, que elabora uma crítica ao que ele denominou ‘educação bancária’, uma forma de educação que pressupõe que alguns detêm o saber e outros não; que os professores, os que sabem, devem transferir conteúdos aos alunos, os desprovidos de saber (Nespoli, 2020).

O golpe civil-militar de 1964 acabou com as experiências de educação popular, pois os militares consideravam essas iniciativas subversivas. Os defensores da ordem política social estabelecida criticavam e repudiavam tais práticas. O Brasil entra na fase do capitalismo monopolista. A Ditadura Militar (1964-1985), segundo Maciel (2014, p.1), teve um papel histórico fundamental para a hegemonia do capital monopolista na sociedade brasileira, interrompendo os movimentos populares organizados pelas classes trabalhadoras no início dos anos de 1960 e consolidando a autocracia burguesa em bases atualizadas e apropriadas ao capitalismo monopolista dependente. O Estado desenvolveu uma política modernizadora, mantendo e aprofundando a dependência ao imperialismo, as desigualdades regionais e a desigualdade social. A ditadura objetivou, através da educação, incorporar uma parte da classe trabalhadora ao projeto de modernização capitalista, associando-a à proposta educacional do capital. Esses projetos educacionais eram caracterizados pelo tecnicismo e pelo economicismo relacionados à Teoria do Capital Humano.

Segundo Frigotto (2008, p. 67), o conceito de Capital Humano se consolidou na economia em 1950. Mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, introduziu-se na educação. Os intelectuais da burguesia mundial criaram essa teoria para explicar a desigualdade entre nações e indivíduos, sem revelar os reais motivos dessa desigualdade, ou seja, a propriedade privada dos meios de produção pela burguesia e a compra, em condições desiguais da força de trabalho do proletariado pelos donos do capital. Ainda segundo Frigotto (2008, p. 68), Schultz descreve Capital Humano como “o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros”. Para o autor, o investimento básico no ser humano se dá por meio da educação.

No ano de 1971, a Lei nº 5692/1971 foi um marco para a história da EJA, pois garantiu pela primeira vez a regulamentação desse segmento. Nesse momento, apesar de o país estar em plena ditadura civil-militar, a EJA foi estruturada por uma legislação própria.

O intervalo entre 1930 e 1980 foi marcado pela grande interferência do Estado na consolidação do capitalismo subordinado. A partir de 1980, o papel do Estado precisou ser redefinido para atender às exigências da nova fase do capitalismo que se apresenta como flexível.

O Estado brasileiro sempre esteve à disposição da burguesia, garantindo o seu desenvolvimento. Tal benefício se manifesta através de políticas públicas que garantam a reprodução do capitalismo e os privilégios a essa burguesia. Esse contexto influi diretamente nas políticas educacionais destinadas à EJA.

2.3 A EJA entre o economicismo e o direito: educação básica ou ajuste neoliberal?

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pelo fim da Ditadura Militar, pela criação das centrais sindicais, pela promulgação da Constituição de 1988 e pela primeira eleição direta para Presidência da República.

A Carta Magna de 1988 determina que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, sendo um direito de todos(as) e um dever do Estado e da família. Foi estabelecido um prazo de dez anos para erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Definiu-se que 50% dos recursos destinados à educação deveriam ser dirigidos a esse objetivo. Ainda assim, o Estado não cumpre o seu papel de garantir o direito à educação para os sujeitos da EJA.

Segundo a Constituição em vigor, a educação é considerada um instrumento fundamental que garante a qualificação para o trabalho e a preparação para o exercício da cidadania, algo que não era priorizado em constituições anteriores. É difícil garantir cidadania para milhões de brasileiros(as) que não têm o básico para a manutenção da sua existência.

Ainda na década de 1980, surgiram novas teorias educacionais que contestavam a Teoria do Capital Humano e as Teorias Crítico-Reprodutivistas¹. Objetivava-se, assim, ultrapassar a perspectiva linear da relação entre trabalho e educação relacionadas às iniciativas educacionais destinadas aos trabalhadores. Nesse contexto surge a Teoria Histórico-Crítica e a proposta da Educação Politécnica, ambas de base marxista que indicam o trabalho como categoria central em uma perspectiva de uma escola unitária.

Com efeito, essas novas teorias educacionais tinham como orientação a busca de uma educação voltada para formação de cidadãos críticos numa perspectiva omnilateral. Nas

¹ Segundo Saviani, as teorias Crítico-Reprodutivistas reconhecem que a escola reproduz as relações de classe vigentes no capitalismo, porém não formulam uma proposta pedagógica que transforme a sociedade.

palavras de Frigotto (2012, p. 267), “Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Ao longo dos anos de 1980, tais teorias se manifestavam como contra hegemônicas e influenciaram o debate educacional, porém, na prática não se observava a sua expressão.

Nos anos de 1990, a pedagogia das competências começou a influenciar a educação no Brasil. Tal pedagogia foi regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico e para o Ensino Médio. Guimarães (2022) pontua que a ideia de competência nasce no mundo produtivo, sendo transportada para escola e sistematizada como Pedagogia das Competências. Esta deriva das ideias liberais que defendem que a educação deve estar a serviço das necessidades da economia. As mudanças ocorridas no meio educacional na referida década, relacionam-se a um conjunto de reformas implementadas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. A partir desse pressuposto, educação passa a ter que desenvolver as aptidões para vida produtiva.

Considerando a Educação de Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (lei nº 9.394/96) indica que esta deve ser apontada como uma modalidade da educação básica, sendo um dever do Estado garantir o acesso gratuito a todos(as) que não se escolarizaram na idade própria. Podemos dizer que a LDB nº 9.394/96 representa um marco histórico para a consolidação da EJA como modalidade de ensino básico nas etapas do ensino fundamental e médio.

Trata-se, desde então, de reconhecer a educação como um direito público e subjetivo de qualquer pessoa, de qualquer faixa etária, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória, podendo o titular exigir do Poder Judiciário o cumprimento imediato do dever e da obrigação por parte das autoridades constituídas, conforme explicita o parágrafo 3º, do Artigo 5º, da LDB n. 9394/1996 (Silva; Souza; Barbosa, 2021. P. 82)

Em que pese a importância da LDB/96 (lei nº 9.394/96), devemos fazer algumas considerações. Ventura (2001, p. 17) afirma que o conteúdo se distanciou da constituição de 1988 tratando a EJA como “cursos e exames supletivos”, no ART 38, voltando a ideia de EJA como educação compensatória, significando um retrocesso. Machado (2016, p. 439) pontua que no texto aprovado a EJA perdeu sua identidade relacionada a classe trabalhadora, não ficando claro que esta deve ser assumida pela mesma e por toda sociedade. A autora destaca que no texto não fica clara a responsabilidade do Estado no desenvolvimento da política educacional,

como também o papel dos(as) empregadores(as), sindicatos e instituições de formação de educadores(as) na condução da política educacional voltada para o segmento.

Apesar das críticas, a LDB/96 se constitui em um importante documento para EJA. Nota-se que contribuiu para a regulamentação da modalidade por meio do Parecer CNE/CEB n. 11/2000 que estabelece as diretrizes curriculares para EJA.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000 é um documento fundamental para compreender as especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas da EJA, além de garantir o reconhecimento do direito à educação que foi negado a um grande contingente de jovens com mais de 15 anos de idade. As reflexões trazidas por este parecer podem contribuir para implementação de políticas públicas e vem propiciando uma mudança de mentalidade em relação a EJA.

A garantia da lei não representou investimentos consideráveis na modalidade. O governo Federal priorizou a alocação de recursos na educação de crianças do ensino fundamental regular. A EJA não foi incluída no financiamento do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), criado em 1996. Estados e municípios ofereciam vagas de EJA com recursos insuficientes para o desenvolvimento e expansão da modalidade. Além disso, não investiam na construção de uma proposta pedagógica apropriada para jovens, adultos(as) e idosos(as).

Segundo Ventura (2001 p. 19), na década de 1990 podemos identificar uma dupla exclusão na EJA, uma que se consolidou ao longo da história pela falta de compromisso com a modalidade e outra decorrente da globalização que ocorreu de maneira excludente, considerando as novas tecnologias e novas formas do processo de trabalho. A atuação do MEC sempre foi deficiente no que se refere à promoção de uma EJA que contemplasse as necessidades da modalidade.

A política educacional brasileira tem sido conduzida pelo ideário neoliberal difundido pelos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Essa circunstância contribui para o aprofundamento da diferença entre educação para o povo e educação para a elite, reforçando a essência de classe da nossa estrutura educacional. Tais políticas se constituem em um meio propício para o desenvolvimento do neoliberalismo.

Para Gerbelli (2022, p. 2), a vida dos(as) estudantes da EJA é afetada pelo avanço do capitalismo flexível, da financeirização e da plataformização/uberização, acarretando o agravamento da precarização da vida dos sujeitos da EJA. Como afirma o autor, “Isso é uma relação diretamente proporcional que impacta justamente na vida de uma multidão que está, ou poderia estar, em sala de aula.” (Gerbelli, 2022, p. 2).

Ventura (2001, p. 23) argumenta que, na era da globalização e da reestruturação produtiva, predomina a visão de que um país em desenvolvimento necessita de uma educação voltada para o mundo produtivo. Essa perspectiva traz uma ideia estreita de educação para jovens e adultos, pois reduz a mesma ao economicismo do emprego e da empregabilidade. A autora pontua que essa perspectiva de educação remete a teoria do Capital Humano das décadas de 1950 e 1960, que apesar de economicista, vinculava-se a ideia do pleno emprego, fato que na perspectiva da crise da sociedade, tende à extinção.

Machado (2016, p. 439), argumenta que a política educacional brasileira é pautada pelas orientações dos organismos internacionais, principalmente da UNESCO. No caso da EJA, desde a I Confinteia (Conferência Internacional de Educação de Adultos) em 1947, percebe-se a sua influência nas diretrizes da modalidade. Ventura (2001, p. 24) destaca que na era da globalização são os(as) intelectuais do capital globalizado vinculados(as) aos organismos internacionais em parceria com os organismos nacionais que ditam os parâmetros reguladores da educação.

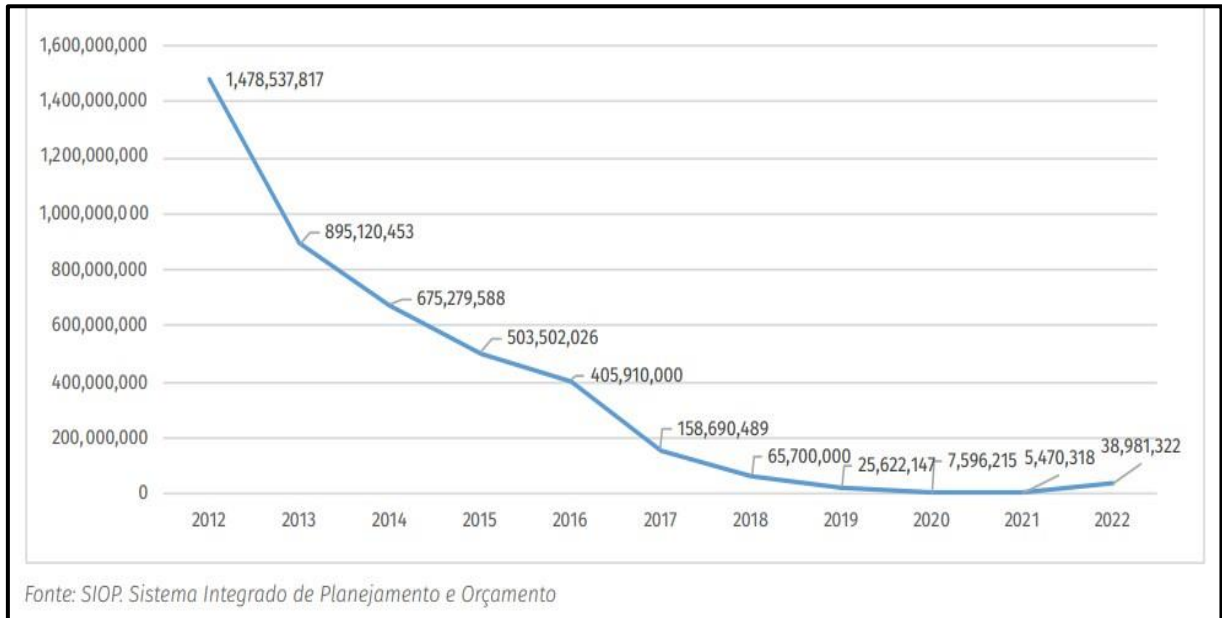
A EJA não foge a essa lógica. Apesar de, na Constituição de 1988, ter sido instituído que a EJA seria um direito, essa modalidade vem perdendo a relevância como política de Estado no contexto da política educativa. É notório que a EJA passa por um processo de desmonte que pode ser percebido em diversos aspectos. Nicodemos e Cassab (2022, p.2) apontam que a materialização desse processo tem ocorrido através de algumas reformas educacionais ultraliberais como por exemplo a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a regulamentação da Educação à Distância (EAD) na educação básica e as alterações no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Acrescenta-se aqui a questão do financiamento da modalidade.

Desde sua fundação a EJA é tratada de maneira subalterna. Isso se manifesta claramente quando observamos a destinação de verbas para modalidade. Segundo o Dossiê - Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA – 2022, em 2012, ano que registrou o maior investimento, foram aplicados cerca de 2% das verbas destinadas à educação. Em 2021 houve uma queda para 0,04 %. Salienta-se que com o golpe de 2016, Michael Temer assume o governo e institui o Teto de Gastos que, segundo as forças conservadoras, iria promover um ajuste fiscal que permitiria o Brasil crescer. Nesse contexto, as políticas públicas que garantem os direitos universais, reguladas pelo ajuste fiscal e interesses do mercado, recebem cada vez menos recursos.

É importante destacar que, ao analisarmos o histórico de financiamento da EJA, percebemos que os cortes de verbas destinadas a modalidade começaram em 2013, no governo

de Dilma Rousseff, acentuando-se em 2016. Entre 2012 e 2022 a EJA perdeu 97% dos recursos de investimentos, como é possível constatar no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Recursos federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização



Fonte: Dossiê - Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA – 2022

Além de acentuados cortes de verbas podemos observar o esvaziamento de diversas iniciativas do MEC voltadas para EJA, como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNLDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

No governo de Bolsonaro (2019-2022), houve um desmonte da estrutura governamental destinada a implementação e discussão de políticas voltadas para EJA. Em 2019, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), na qual, desde 2004, estavam alocadas a Diretoria de Políticas de EJA, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania. Nesse governo a modalidade foi invisibilizada, recebendo poucos recursos. A única política destinada a EJA que avançou foi a de certificação, através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o primeiro ENCCEJA foi realizado em 2002 com o objetivo de “ aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada”. Esse exame é realizado pelo INEP em parceria com as secretarias

municipais e estaduais de educação, sendo regulamentado pelo art. 38, §1º e §2º da Lei de Diretrizes e Base (LDB), a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Em 2018, os recursos destinados ao ENCCEJA foram muito maiores que os destinados a EJA escolar. Esse exame diminuiu as matrículas na modalidade e contribuiu para que os estudantes evadam dos cursos presenciais, reduzindo consideravelmente o quantitativo de alunos(as) por turma. Isso abre brecha para que, em nome da racionalidade neoliberal, ocorra o fechamento de turmas, tendo o(a) estudante que procurar uma outra escola para completar seus estudos. O ENCCEJA contribuiu enormemente para o processo de desescolarização que deve ser entendido, segundo Nicodemos e Cassab (2022, p. 5), como um conjunto de iniciativas de escolarização fora do ambiente escolar presencial. Isso tem sido possível através de fortes investimentos na educação à distância (EAD) e na política de certificação. No gráfico abaixo podemos observar melhor o fenômeno exposto.



Fonte: Dossiê “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA” /2022

Devemos considerar que o ENCCEJA tem o seu lugar de importância como política pública no atendimento de casos específicos de estudantes que, por alguma razão, não podem frequentar a escola. Porém, o exame não pode ser usado como uma alternativa barata em substituição de escolas de EJA. Os estudantes jovens, adultos e idosos têm o direito a passar pela experiência de frequentar a escola. Esta se constitui em um rico aprendizado social e humano. O convívio entre estudantes proporcionado pelo ambiente escolar é de suma importância para o aprendizado desses indivíduos que já tiveram o direito à escola negado no passado. Esses(as) estudantes têm o direito ao acesso à educação básica acompanhados por professores qualificados. Oliveira e Ventura (2020, p. 89) sinalizam que o exame de certificação é uma expressão da “modernização conservadora”, em curso desde 1990, caracterizando-se

pelo utilitarismo da economia neoliberal e reportando-se ao modelo aligeirado e tecnicista dos cursos de supletivo.

Segundo o censo escolar de 2022, o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos caiu 21,8% chegando a 2,8 milhões em 2022. Porém a demanda de cidadãos(ãs) que ainda não completaram o ensino básico ainda é bem elevada. Segundo o IBGE, em 2022, 9,6 milhões de pessoas eram analfabetas no Brasil.

Se considerarmos os dados de 2011 a 2021, do Dossiê Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA/2022, verifica-se uma queda de 27% em nível nacional. Ainda com base nesses dados, no Rio de Janeiro observamos uma queda de 61% das matrículas em EJA, no mesmo período. Esse contexto representa a negação da EJA como um direito.

A classe dominante brasileira, sócia menor do capital internacional que se beneficia do capitalismo dependente, sempre gerenciou o acesso à educação das classes populares. A estas vem sendo oferecida uma educação precária com itinerários formativos aligeirados que não garantem uma educação formal consistente. No caso da EJA, é notório o seu desprestígio na implementação de políticas públicas.

Oliveira e Ventura (2020) destacam que as reformas educacionais ao longo dos anos reafirmaram o lugar secundarizado da EJA nos programas de governos e na escola. Os projetos destinados a esse segmento se apresentam de maneira fragmentada, sendo seus conteúdos disponibilizados de forma aligeirada, atendendo os interesses do mercado. Apesar de prometerem assegurar uma educação que garanta que essas pessoas possam competir no mercado de trabalho, alcançando assim a tão desejada empregabilidade, as políticas públicas não entregam o esperado.

De acordo com o parecer CNE/CEB (Câmara da Educação Básica) 11/2000, apesar de os sistemas de ensino desenvolverem esforços para garantir acesso de jovens e adultos à escolaridade obrigatória, ou a iniciativas de caráter preventivo que diminuam a distorção idade/ano, “o quadro educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinamentos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa”. Ainda segundo esse documento, a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, o que correspondia a 11 milhões de analfabetos. A existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa (CNE/CEB 11/2000).

A PNAD continua 2019, mostra que a taxa de analfabetismo para homens de 15 anos ou mais de idade foi de 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas, 8,9%, mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas, que apresentam o percentual de 3,6% de analfabetismo.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso, é de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (CNE/CEB 11/2000, p.5)

Cabe lembrar que em uma sociedade predominantemente grafotécnica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, não dominar os códigos da leitura e da escrita se constitui em um grave problema. A leitura e a escrita apresentam grande relevância simbólica e prática. Nessa perspectiva, o não domínio destas é prejudicial à conquista de uma cidadania plena.

Segundo o documento supracitado, as raízes da falta de acesso à educação básica são de ordem histórico-social. Essa realidade é consequência do cunho de inferioridade atribuído, pelas elites dirigentes brasileiras, à educação escolar de negros(as) escravizados(as), índios, caboclos(as), migrantes e trabalhadores(as) braçais.

Outrossim, destacam-se igualmente os obstáculos impostos pela sociedade machista e patriarcal, ao acesso de mulheres à cultura letrada. Impossibilitados da plena cidadania, os descendentes desses grupos ainda sofrem as consequências dessa realidade histórica.

Desse modo, um dos objetivos dessa modalidade da educação é fazer a reparação histórica dessa realidade que se concretiza em nossa história social e na vida de tantos indivíduos.

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (CNE/CEB 11/2000, p.7).

Infelizmente essa reparação histórica não vem acontecendo. O Estado não está garantindo a educação desse contingente de excluídos(as) da escola e da sociedade. O que se observa é o fechamento de turmas e até do fim da modalidade em algumas escolas. No estado do Rio de Janeiro, o Fórum EJA tem recebido denúncias de fechamento de turmas. Para Gerbelli (2022, p. 1), “o desmonte das políticas públicas de educação de jovens e adultos é um projeto que se encontra em vias de consolidação e esse projeto é racista, pois expulsa as populações

negras e indígenas e, por consequência, reitera a negação histórica do direito a esses povos de buscarem uma vida mais justa através de educação”.

Convém ressaltar que não devemos confundir a noção de reparação com a de suprimimento. Nada mais importante para a construção da cidadania do que o entendimento de que a cultura não existiria sem a coletivização das conquistas humanas.

Na Declaração de Hamburgo, sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário, lemos que:

A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômica (UNESCO, 1997).

Ao lermos esse texto percebemos o quanto a EJA está distante de garantir minimamente a dignidade de seus sujeitos. É evidente que a perspectiva neoliberal assumida pelas políticas educacionais implementadas no Brasil está muito distante das orientações contidas no documento. Essa perspectiva, na contramão das especificidades da EJA, trata seus sujeitos como se fossem uma massa homogênea, não considerando a diversidade da modalidade. O objetivo final dessas políticas é formar um contingente de mão de obra dócil e obediente.

A função reparadora da EJA garante como ponto de chegada a igualdade perante a lei, porém, na realidade, ainda temos muito que caminhar para garantir essa igualdade. Em tempos de globalização e flexibilização da economia, o que se concretiza é o aprofundamento das desigualdades e a consequente piora da qualidade de vida dos(as) estudantes, contribuindo para que se evadam mais uma vez da escola.

A função equalizadora da EJA visa dar garantia a trabalhadores(as) que tiveram uma pausa forçada, pela repetência, pela evasão, pelas desiguais oportunidades de permanência na escola, ou outras condições adversas. Assim, refere-se à igualdade de oportunidades, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura nos canais de participação. A responsabilidade de possibilitar a todos(as) a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, que pode ser chamada de qualificadora. Entende-se que, mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como suporte o caráter incompleto do ser humano que possui potencial

de desenvolvimento e de adequação podendo ser atualizado em quadros escolares ou não escolares. Infelizmente, apesar de garantidas por lei, tanto a função equalizadora, quanto a qualificadora, não se concretizam no dia a dia da modalidade.

A função qualificadora da EJA é uma chamada para uma educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Na base da expressão ‘potencial humano’ está a capacidade de requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si (Parecer cne/ceb 11/2000).

Conforme descrito no referido documento, “a EJA considera as situações, os perfis dos(as) estudantes, as faixas etárias e se pauta nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio”. Na realidade, isso acontece, de forma precária, muito mais pela dedicação dos(as) professores(as) do que por condições concretas criadas por políticas públicas.

Leite (2013, p. 272, *apud* Almeida, Araújo e Fiúza, p. 5) enfatiza que o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 considerou a realidade da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como contribuiu para o entendimento da EJA como direito. Contudo, é evidente o abismo entre as políticas educacionais destinadas à modalidade e as orientações dadas nas conferências e fóruns de discussão.

Gerbelli (2022, p. 1) adverte que existe um processo de desmantelamento da educação no Brasil que afeta diretamente a EJA. Ainda segundo esse autor, “o que estamos vendo e vivendo na atual conjuntura política e socioeconômica em nosso país é a reafirmação da negação do direito à educação para uma multidão de brasileiras e brasileiros que não puderam completar o ciclo da escolaridade. É a concretização de um projeto de exclusão e de expulsão de trabalhadoras e trabalhadores.”

2.4 Neoconservadorismo e Recuos na Política de EJA

No Brasil, assim como no mundo, temos observado uma onda de conservadorismo que influencia a formulação de políticas públicas, bem como as relações sociais e culturais. Vivemos em um momento em que as conquistas sociais e os direitos humanos sofrem ataques recorrentes, o que representa um retrocesso político muito grande e influencia diretamente as políticas educacionais direcionadas a EJA.

O neoconservadorismo surgiu após a Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1960 e 1970, com a crise do capitalismo nos países centrais. Os neoconservadores fazem parte da Nova

Direita juntamente com os neoliberais. Esses grupos se uniram contra a ideia do Estado de Bem-estar defendendo a redução dos gastos governamentais, o aumento da taxa de juros, desregulamentação da economia e a instituição um sistema tributário regressivo (Lima; Hypolito, 2019, p. 5).

A matriz do pensamento neoconservador brasileiro é composta pela defesa do Estado mínimo e das leis do mercado, pelo fundamentalismo religioso e pelo anticomunismo. Estas ideias influenciam não só as políticas de financiamentos da educação, como também debates relacionados a currículo e diretrizes da educação. Podemos citar como exemplo o Movimento da Escola Sem Partido que apesar de não ter emplacado como lei, continua assombrando as escolas, as discussões das chamadas “ideologias de gênero”, as discussões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e de um modo geral, as interferências de pais conservadores nas escolas.

Com a vitória de Bolsonaro em 2018, o neoconservadorismo se alastrou pelos diversos setores da sociedade. Nesse contexto observamos um avanço das políticas neoliberais com a destituição de direitos conquistados com muita luta pela classe trabalhadora. Com o teto de gastos e a lei das terceirizações, ocorrem o subfinanciamento de políticas públicas educacionais, o corte de investimentos, o desrespeito aos planos decenais de educação, com diminuição das matrículas e o fechamento de turmas de EJA (Gerbelli, 2022, p. 2).

Em 2020, no contexto pandêmico, o Parecer CNE/CEB nº 06 é aprovado, sendo revisto pelo Parecer CNEC/CEB nº 1/2021 para alinhar as Diretrizes Operacionais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular com a EJA, além de outras legislações relativas à modalidade. Desse parecer é instituída a Resolução CNE/CEB nº1/2021 (Almeida; Hypolito, 2022, p. 2).

É fato que a definição dessa política educacional, estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº1/2021, voltada para a EJA é uma vitória das forças políticas neoconservadoras, pois o currículo definido expressa a reafirmação dos valores do capitalismo e generaliza o perfil dos jovens e adultos dessa modalidade. Essa resolução prescreve para EJA os mesmos pressupostos da BNCC. Isso significa a formulação de projetos de vida e adoção de itinerários formativos com ênfase na educação à distância, na educação profissional e nas turmas de aprendizagem ao longo da vida.

Apesar de parecer que o princípio da autonomia escolar será preservado, o cotidiano das escolas da EJA é objeto de políticas gerencialistas, como a aplicação de provas externas nas escolas municipais do Rio de Janeiro, medindo o nível de aprendizagem dos estudantes. É importante salientar que as provas aplicadas na EJA são as mesmas do ensino regular.

Recentemente a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) tornou obrigatória a aplicação da Prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP 2023) para os estudantes da EJA. Verificamos também o fechamento de turmas em nome da eficiência e da reestruturação. Essas medidas não levam em consideração as especificidades da EJA. Essa nova forma de gestão pública que ainda não foi implementada totalmente graças à resistência e muita luta de trabalhadores e trabalhadoras da educação, está relacionada com o modelo econômico neoliberal que preconiza a prática do Estado mínimo.

No cotidiano da EJA podemos observar altos índices de evasão, continuidade da baixa qualidade do ensino e precarização do acesso e permanência. A Resolução CNE/CEB nº1/2021 invisibiliza esses problemas, se apresenta como o resultado de uma lógica fundamentada no modo de produção capitalista, propondo um tipo de formação baseada nessa orientação ideológica que gera alienação e mantém o padrão de hegemonia. Ainda que o parecer cite a aprendizagem ao longo da vida, uma conquista histórica assegurada pela Constituição Federal, a forma como a ideia é abordada na legislação não exprime a concepção defendida por educadores e educadoras da EJA em conferências, fóruns e documentos internacionais (Almeida, Araújo e Fiúza 2022, p. 2). Historicamente a EJA tem sido posta de lado, marcada pela suplência, aligeiramentos e formação incompatível com as necessidades do mundo do trabalho.

Almeida e Hypolito (2022, p. 7) julgam que “o objetivo da resolução CNE/CEB nº1/2021 é fundamentar ação pedagógica em competências e habilidades, considerando os ditames da chamada educação 4.0 ou indústria 4.0, a qual vê na mediação das novas tecnologias e na internet das coisas, a educação para o futuro.”

Em relação ao uso do termo “aprendizagem ao longo da vida” na Resolução nº 1 de 28/05/21, questiona-se se esta expressão não servirá apenas às conveniências do mercado capitalista, ou evoluirá para uma educação enquanto direito que promove a equidade social. No momento, o que se apresenta na EJA é a queda de matrículas, fechamento de turmas, redução do financiamento para a modalidade e precarização do trabalho. Esses fatores contribuem para que seja oferecida uma alternativa precária mais barata e de curto prazo, que é a certificação.

Segundo Arroyo (2007), a Educação de Jovens e Adultos foi marcada por vários traços de um contexto educacional popular que busca uma política afirmativa para jovens e adultos, muitas vezes segregados e estigmatizados, sem horizontes. Grande parte desses sujeitos vive em condições de pobreza, subemprego e vulnerabilidade.

Para Gerbelli (2021, p.3) a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada a partir da concepção de trabalho, esta é a categoria adequada para entendermos a realidade de classe que se constitui dentro das realidades educacionais.

Os jovens, adultos e idosos trabalhadores(as) buscam na educação uma maneira de sobreviver ao processo de exploração do capital e da acentuação da degradação da vida. Uma característica importante que nos auxilia a traçar um perfil dos sujeitos da EJA é a presença negra nas escolas. Esse recorte de cor e raça nos ajuda a compreender a diversidade na EJA, além de explicitar um longo processo de segregação e racismo estrutural que corroborou para dificultar o acesso à educação da população negra do Brasil. A população negra teve seu direito à educação reiteradamente negado e atualmente é essa população que vem sofrendo com o sucateamento da educação pública. Para entendermos a EJA, é necessário considerar a realidade de jovens e adultos, em grande parte negros, que vivem processos de exclusão social e racial. Os impactos da pandemia atingiram em cheio a essa população aprofundando as condições de precariedade da população negra trabalhadora.

A partir dos dados apresentados, cabe-nos refletir sobre a função social, econômica, política e pedagógica da EJA na sociedade. Nesse momento histórico, marcado pela segregação, individualização e hierarquização de sujeitos, pelo desmonte da legislação protetiva do trabalho e pelo pregresso das políticas neoliberais, entender quem são os sujeitos da EJA é de suma importância.

Para Antunes e Praun (2015), a realidade econômica do país que se insere na economia internacional como uma nação capitalista dependente, fez aumentar a participação do trabalhador brasileiro no mercado informal. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), 40,1% da população encontra-se trabalhando no setor informal, o número de trabalhadores sem carteira assinada subiu 23,6% em um ano.

A taxa de desemprego no Brasil tem recuado em virtude do aumento de trabalhadores(as) sem carteira assinada no setor privado. Mesmo no setor público, o número de trabalhadores(as) sem carteira assinada cresceu 25%. Ainda segundo o IBGE (2021), a renda do(a) brasileiro(a) caiu 7,2%. Essa conjuntura afeta de maneira imediata o(a) estudante da Educação de Jovens e Adultos, o que gera um quadro de insegurança quanto ao futuro.

Em resumo, essa realidade influencia uma das ideias propagadas quanto à importância da educação para proporcionar oportunidades que garantam um futuro melhor. A realidade, por vezes observada, é cruel, afetando as condições de vida de muitos desses(as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) alunos(as) da EJA. Segundo levantamentos realizados em dezembro de 2020 e divulgados em 2021 pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e

Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan), no Brasil encontramos 20 milhões de pessoas que passam mais de 24 horas sem se alimentar, mais de 24,5 milhões não sabendo se irão comer durante o dia e outros 74 milhões inseguros se vão precisar passar por essa situação.

Por fim, as situações retratadas reforçam a ideia da vulnerabilidade existente no mundo contemporâneo que também atinge os sujeitos da EJA, fazendo-os, muitas vezes, repensar a importância da conclusão de seus estudos.

2.5 Um breve histórico do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município do Rio de Janeiro encontra-se sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa modalidade é oferecida através do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) para estudantes acima de 15 anos que não cursaram o Ensino Fundamental na idade considerada adequada.

O PEJA se apresenta com metodologia presencial (4 horas diárias de aula), em escolas distribuídas pelo município; ou metodologia semipresencial (2 horas diárias de aula), nas escolas exclusivas de EJA e Educação à Distância (EAD), no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maré e no CEJA- Acari. Este programa foi criado em 1985 como Programa de Educação Juvenil (PEJ).

O PEJ surgiu como um desdobramento do Plano Especial da Educação (PEE), desenvolvido no governo de Leonel Brizola (1982 - 1986) e coordenado por Darcy Ribeiro que, além de educador, era vice-governador no primeiro governo de Brizola. O PEE, segundo Ribeiro (1996, p. 35), originou-se da “conjugação das ideias das autoridades educacionais com as opiniões do professorado”. O objetivo do PEE era consolidar uma educação pública democrática e de qualidade.

A criação do PEJ se justificaria pelo elevado número de analfabetos(as) na faixa etária de 15 até 20 anos, como mostra o autor:

O Programa de Educação Juvenil está estruturado para recuperar parcela da juventude que já ultrapassou a idade de escolarização obrigatória, mas que, por permanecer analfabeta, está marginalizada num meio social em que o domínio do código letrado é indispensável (Ribeiro, 1996, p. 77).

É importante ressaltar que o contexto político e econômico brasileiro da década de 1980 foi marcado pela abertura política e por uma intensa crise econômica. A aliança política entre o regime militar, parte da classe média e setores econômicos hegemônicos se rompeu criando espaço para a abertura política. Essa conjuntura favoreceu o fortalecimento de forças políticas

opositoras ao discurso conservador, criando um ambiente favorável para vitória de Leonel Brizola (1982) no Estado do Rio de Janeiro.

No mesmo contexto chega ao poder, como presidente do Brasil, Tancredo Neves (1985), que foi substituído pelo seu vice José Sarney (1985 -1990), primeiro governo civil depois de um longo período de vinte e um anos de ditadura militar (Serra 2023, p.5). No campo econômico, o período foi marcado pelo fim do milagre econômico e agravamento da crise do capitalismo dependente. Verificava-se um alto índice de inflação, intensa concentração de renda e elevado nível de desemprego. Segundo Serra (2023, p. 6), esse período foi marcado por intensa mobilização da sociedade civil.

Com a abertura política surgiram diversos movimentos em prol do acesso à escola. Pesquisadores(as) e profissionais de educação debatiam sobre novos rumos da educação nacional e foram desenvolvidos diversos projetos alternativos voltados para o ensino supletivo que teve um grande desenvolvimento no período militar. O PEJ surgiu nesse momento, sendo um projeto inovador que levava em conta a realidade social do(a) estudante trabalhador. Deve-se lembrar também que na década de 1980 foi promulgada a Constituição de 1988 que determina a universalização do acesso escolar, garantindo gratuidade a todos(as) que não tiveram acesso na idade adequada. Além disso, o compromisso de erradicação do analfabetismo firmado na constituição, destina verbas a esse fim e à universalização do ensino fundamental. O Estado passa a ter a obrigação de garantir o acesso à educação a todos(as) os(as) cidadãos(ãs).

Inicialmente, o PEJ desenvolveu-se no turno da noite em 20 CIEPs, no município do Rio de Janeiro, atendendo jovens de 15 a 20 anos que não tinham o ensino primário. O objetivo era a alfabetização. Nesse período havia uma ausência de política unificada, acontecendo simultaneamente o PEJ, o Ensino Supletivo e o ensino regular noturno, que também se destinava a jovens até 20 anos. Segundo Serra (2023, p. 4), “o PEJ pode ser considerado uma das principais propostas oficiais, após o fim do regime militar, a ter inspiração nos pressupostos da Educação Popular e a reconhecer a necessidade de projetos educativos diferenciados conforme o público de estudantes a ser atendido”.

De acordo com Ribeiro (1986), a estrutura pedagógica e a filosofia do PEJ eram freirianas e pretendiam criar uma relação de troca entre escola, professores(as) e estudantes no que se refere ao conhecimento universal científico e o saber popular. A escola deveria estabelecer os conteúdos de acordo com a cultura local incorporando a experiência dos(as) estudantes ao processo educativo. Esse processo deveria estar em constante observação, sendo redirecionado de acordo com os estágios de aprendizagem do(a) estudante. O PEJ não poderia ter a rigidez do ensino regular, ou seja, era necessário que este permitisse uma prática flexível,

adaptada às necessidades do(a) estudante. A organização curricular desse programa apresentava-se da seguinte forma: Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura. Pretendia-se formar cidadãos(ãs) críticos(as) capazes de questionar a sociedade em que viviam. É importante destacar que, apesar do método freiriano considerar a investigação da realidade local, isso não acontecia no cotidiano das escolas.

Em 1987, com a pressão de professores(as) e estudantes, o PEJ foi ampliado e passou a atender exigências de estudantes que desejavam se escolarizar para além da alfabetização. Em razão disso, o PEJ foi dividido em dois blocos de aprendizagem: o bloco I, destinado à alfabetização; e o bloco II, à consolidação da leitura e da escrita. Nesse período não havia certificação, pois o PEJ não era reconhecido pelos conselhos estadual ou municipal de educação (Favero e Brenner, 2006, p.3).

Em 1992, o projeto inicial do PEJ havia sido descaracterizado. Atividades de Educação Física e Artes deixaram de ser desenvolvidas pelos professores do PEJ, passando a ser executadas por professores(as) do ensino regular diurno, em alguns casos para complementação de carga horária. Esses(as) profissionais não tinham conhecimento das especificidades da modalidade e reproduziam práticas do ensino regular, infantilizando o(a) estudante, desconsiderando a sua condição de trabalhador(a). Ainda hoje, percebemos que existem profissionais e direções que não compreendem os fundamentos teóricos da modalidade, bem como desconsideram a realidade social do(a) estudante.

Segundo Fávero e Brenner (2006, p. 4), entre 1992 e 1996, nos mandatos dos governadores Moreira Franco e César Maia (1996), o PEJ deixou de ser um programa tornando-se um projeto social. Isso colaborou para que nesse período esse programa passasse a ser negligenciado por esses governos, o que resultou no fechamento de várias turmas de educação para jovens. Em 1996, foi realizado um convênio entre a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro e o Ministério da Educação. Desse acordo, parte do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi destinado à EJA, o que garantiu a realização de dois encontros de educadores(as) e instituições não governamentais do segmento. Tais encontros promoveram discussões importantes para reestruturação da EJA.

A reestruturação da EJA contou com os recursos do FNDE garantindo a expansão do segmento do PEJA I (1ª a 4ª séries) e a criação do segmento do PEJA II (5ª a 8ª séries). Os recursos também deveriam ser destinados à formação continuada de professores(as), ampliação de turmas e elaboração de material didático (Favero e Brenner, 2006 p.4).

Ainda segundo os autores, a estrutura da EJA definida a partir do novo contexto político da época foi regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação. Posteriormente, em 2005,

o atendimento da EJA foi ampliado para adultos, o que contribuiu para o estabelecimento de um novo perfil para o segmento. Ainda em 2005, o PEJ passou a ser denominado PEJA (Favero e Brenner, 2006 p.4).

Considerando aspectos estruturais, verificamos que a lógica neoliberal que permeia todas as instâncias do Estado brasileiro, influencia diretamente as políticas direcionadas ao PEJA. Como vimos no Capítulo 1, os investimentos no segmento vêm diminuindo consideravelmente. Turmas estão sendo fechadas sob a ótica da reestruturação que não leva em conta as dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes para estarem em sala de aula. Depois da pandemia, grande parte deles (as) não conseguiu voltar a estudar devido à necessidade de trabalhar ainda mais intensamente para garantir sua sobrevivência.

O PEJA divide o mesmo espaço escolar com o ensino regular e passa por problemas de adequação das normas ao público adulto. O estudante adulto que trabalha tem que se adequar à estrutura planejada para o ensino regular que se destina às crianças e adolescentes. Considerando a infraestrutura, esta é adaptada ao público infantil. É comum encontrar cadeiras e mesas pequenas e muito baixas para esses estudantes que se submetem a situações de desconforto à inadequação do mobiliário, muitas vezes adquirindo problemas de postura corporal.

No campo da organização estudantil, o(a) estudante da EJA tem que participar do mesmo Grêmio Estudantil dos estudantes do ensino regular, formando com crianças, jovens e adultos(as) a mesma chapa à época de eleições. É difícil conciliar reivindicações do público infantil do ensino regular com as de jovens e adultos da EJA. Tal fato contribui para desmobilização estudantil, refletindo um espaço escolar onde observamos diversas violações de direitos desses sujeitos que, muitas vezes, fazem reivindicações de forma individualizada e sofrem assédio moral de algumas direções. É frequente alunos(as) trabalhadores(as) que chegam atrasados(as) em virtude do deslocamento do trabalho para escola, serem impedidos(as) de assistir aula, pois a tolerância é pequena.

A questão da alimentação também é um desafio, visto que o(as)s alunos(as) que não conseguem chegar à escola até um determinado horário, não são contemplados(as) com a refeição. Seria necessária uma organização estudantil específica desses(as) alunos(as) para discutir essas questões e tantas outras que contribuem para que o direito à educação desses jovens não seja garantido. É preciso considerar a perspectiva do(a) estudante para construir uma escola realmente democrática e de direito.

Nessas unidades escolares, a direção da educação regular é a mesma que atende a EJA, uma modalidade completamente distinta que possui suas especificidades. Muitas vezes há uma

dificuldade para o corpo diretivo se organizar, tanto do ponto de vista administrativo como pedagógico, para atender segmentos e modalidades tão distintas.

Em relação à intersetorialidade, percebemos uma defasagem na assistência social dos(as) estudantes. Ou seja, os sujeitos encontram dificuldades no acesso ao transporte, no atendimento à saúde, como descrevem os autores Silva; Souza (2022, p.22):

Para o enfrentamento dos desafios apresentados e para uma formação orgânica e protagonista dos educadores, tornam-se cada vez mais necessárias ações que visibilizem a EJA para a sociedade e para os governos, retomando a importância da educação para esses sujeitos como um direito. Para tanto, temas como a evasão, a retenção, a inclusão efetiva dos estudantes e as dificuldades de aprendizagem necessitam ser problematizados. Além disso, torna-se essencial a busca pela superação destes desafios, por meio de iniciativas individuais e/ou coletivas, pela exigência de políticas intersetoriais e suas possibilidades em termos de mobilização de recursos para favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes da EJA.

Corroborando com a citação, a história do PEJA é marcada por altos e baixos, avanços e retrocessos. As conquistas obtidas para esse segmento são alicerçadas por intensas lutas de professores(as), pesquisadores(as) e estudantes. O PEJA apresenta muitos desafios que necessitam ser discutidos, de forma democrática, por todas as partes envolvidas no processo de aprendizagem de jovens e adultos(as). Essas discussões não podem ignorar aspectos estruturais, sociais e políticos que afetam diretamente os(as) estudantes e docentes. Um dos espaços de discussão dos desafios e potencialidades do PEJA é o Fórum-EJA RJ².

² Link de Acesso ao site do Fórum EJA RJ: <http://forumeja.org.br/rj/>

3. CAPÍTULO 2- REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Após um período de crescimento econômico e desenvolvimento social significativo, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, no pós-segunda guerra, o capitalismo mundial vivenciou, a partir de meados da década de 1970, uma crise do modelo taylorista-fordista de produção, ampliada pelos sucessivos aumentos do preço do petróleo. A crise se caracterizou pela superprodução de mercadorias, resultando em uma diminuição na taxa de lucro dos empresários, na estagnação econômica e na insatisfação de trabalhadores. Tal insatisfação resultou em protestos dentro e fora das fábricas, na sociedade como um todo. Estava sendo questionada a forma de controle do capital sobre o trabalho.

O ano de 1968 foi muito especial no mundo inteiro, marcado por uma mobilização intensa, com greves, manifestações de ruas, ocupações de fábricas etc. Tal mobilização, embora muito diferenciada em cada país, como o “maio francês” ou a “primavera de Praga” ou a “luta contra a guerra no Vietnã”, indicava uma recusa aos padrões vigentes de organização econômica e sociopolítica. Tratava-se de uma luta contra formas institucionalizadas de poder e, centralmente, contra o autoritarismo presente nestas instituições, bem como às formas de controle social predominantes (Druck, 1999, p. 279).

Os Estados europeus encontravam dificuldade em manter o compromisso entre empresários e trabalhadores que, com intermediação do Estado de bem-estar social, haviam garantido melhorias salariais e maior oferta de serviços públicos - saúde educação, habitação e previdência social -, proporcionando melhores condições de vida aos trabalhadores e trabalhadoras. Essa crise estrutural deu origem a um processo de reestruturação do capital cujo objetivo era recuperar o seu ciclo reprodutivo.

O capitalismo necessita de suas crises para expandir os limites do capital e garantir um maior acúmulo de riquezas. Ao longo da sua história podemos identificar inúmeras, porém, segundo Alves (2021), a crise que se manifestou a partir de 1970 difere das outras ao apresentar algumas características distintas. A primeira refere-se ao seu caráter universal, apresentando-se como sistêmica, ultrapassando os limites econômicos e abarcando o social, o político, o ambiental, o cultural e o civilizatório. A segunda relaciona-se à extensão da crise que se manifesta em escala global. A terceira jaz em sua escala de tempo que, ao invés de cíclica e temporária, como as anteriores, é permanente.

O modelo taylorista-fordista de organização do trabalho se desenvolveu nas economias capitalistas centrais durante as duas guerras mundiais e se espalhou pelo mundo capitalista. Esse sistema baseava-se em empresas verticalizadas e na produção em massa padronizada. Na

verdade, o taylorismo-fordismo representava uma nova cultura do trabalho que se baseava em relações de poder produzidas no espaço fabril, visando o controle dos trabalhadores e trabalhadoras e reordenando não só o mundo do trabalho, mas também as sociedades à época. Pinto (2013, p. 37) adverte que devemos considerar o caráter sistêmico desse processo “o fato de que as transformações políticas e econômicas aqui expostas são um conjunto de ações que interagem mutuamente e assim caminham no sentido de estabelecer um equilíbrio no sistema de relações sociais capitalistas como um todo.”

Taylor introduziu a administração científica do trabalho, racionalizando a produção e reorganizando-a com base no tempo dispendido em cada tarefa. O objetivo era reorganização produtiva; a eliminação de desperdícios de tempo, visando a máxima eficiência dos trabalhadores e máquinas; a garantia de maior produtividade; ou seja, maximizar os lucros. Houve um aprimoramento da divisão do trabalho no interior da unidade produtiva, estabelecendo-se uma diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ford introduziu em suas fábricas, a linha de montagem automatizada que consistia em um sistema de esteiras rolantes que se movimentava, direcionando o veículo aos trabalhadores enquanto estes ficavam parados. Cada trabalhador(a) passou a se especializar em uma única tarefa, desconhecendo o processo de produção como um todo. Esse processo garantiu um ritmo mais acelerado de produção.

O período, entre o fim da Segunda Guerra Mundial e meados da década de 1970 foi denominado “Era de Ouro do Capitalismo”, visto que se verificou, particularmente nas economias centrais, um intenso crescimento econômico associado à constituição de sistemas de proteção social, condições salariais dignas e a ideia do pleno emprego. Tais condições foram proporcionadas pelo chamado Estado de Bem-estar Social. Este, respondendo as reivindicações dos trabalhadores, possibilitou ainda políticas que garantiram melhores condições de trabalho, saúde e educação. Conforme aponta Morosini (2018, p. 155),

Entendemos que o fordismo e o Estado de Bem-Estar combinavam formas de organização da produção, da economia, da política, da relação Estado-sociedade, do controle do trabalho, das leis e normas que regulamentam o trabalho, com correspondência na organização e participação política dos trabalhadores e suas instituições representativas.

Contudo, apesar de garantir melhores condições de existência para os trabalhadores(as), não houve uma ruptura da relação de exploração capital-trabalho. Esse modelo de Estado garantidor de direitos desenvolveu-se em associação com a doutrina econômica keynesiana que

postulava, à diferença das ideias liberais, que o Estado deveria intervir na economia e no mercado para garantir o equilíbrio econômico e o pleno emprego.

Morosini (2018, p. 160) coloca que a associação entre o Keynesianismo, o Fordismo e o Estado de Bem-Estar social, possibilitou “um período de expansão estável do capital”. Porém, essa configuração começa a mudar ocasionando uma crise do capitalismo em meados da década de 1970. Antunes (2000, p. 36), destaca que a crise estrutural do capitalismo deflagrou um processo de reestruturação da economia objetivando o reestabelecimento do sistema produtivo. Para Srnicek (2019, p. 41), o capitalismo está sempre buscando se recuperar diante de uma crise. Na década de 1970, a crise de superprodução da indústria de transformação atingiu o mundo do trabalho e os modelos de negócios.

O capitalismo, quando surge uma crise, tende a ser reestruturado. Novas tecnologias, novas formas organizacionais, novos modos de exploração, novos tipos de trabalho e novos mercados emergem para criar uma nova forma de acumular capital (Srnicek, 2019, p. 41).

É sabido que a crise estrutural do capitalismo se relaciona às contradições inerentes ao seu próprio funcionamento. Porém, os capitalistas não estavam dispostos a transformar as bases do sistema. Sendo assim, preferiram atacar o problema de maneira superficial, considerando somente a recomposição das taxas de lucro.

Tratava-se, então, para as forças de ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorismo e fordismo, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior, especialmente no pós-45, utilizando-se, como veremos, de novos e velhos mecanismos (Antunes, 2000 p. 36).

Isso significa que o padrão produtivo taylorista-fordista começou a apresentar diversos problemas que sinalizavam que este não daria mais conta das exigências de acumulação do capitalismo. Discutiremos alguns elementos que contribuíram para crise desse padrão produtivo, a partir de Morosini (2018, p 161). O movimento operário, através de suas lutas sociais e conquista de direitos trabalhistas, contribuiu para a elevação do valor da força de trabalho, reduzindo consideravelmente a taxa de lucro das empresas. Além disso, o taylorismo-fordismo foi muito afetado pela redução de consumo ocasionada pelo desemprego estrutural, gerado por mudanças do padrão produtivo e tecnológico que transformam o trabalhador(a) em algo “obsoleto”, além de reduzir consideravelmente o número de postos de trabalho.

Sabe-se que a sustentação da produção em massa é garantida pelo consumo em massa, cuja queda põe em xeque o sistema. Ao final do século XIX e início do século XX, as empresas

foram segmentadas em ações. O capital industrial se uniu ao capital bancário. Surge assim o capitalismo financeiro, fase em que a economia passa a ser comandada pelo mercado de ações e pelo sistema de créditos, fazendo com que o capital produtivo perdesse a centralidade. A formação de monopólios e oligopólios que acarretou a concentração de capitais, também contribuiu para a crise do sistema produtivo. A crise do Estado de bem-estar social é outro fator que deve ser considerado. A incapacidade do Estado de conciliar os gastos públicos com o crescimento da economia capitalista fomentou uma crise fiscal, causando a ruptura do pacto entre capital e trabalho, mediado pelo Estado. Diante disso, houve uma retração dos gastos públicos e a expansão de políticas de privatizações de empresa públicas. Somam-se a esses fatores as crises do petróleo de 1973 e de 1979.

Ficou evidente que o padrão taylorista-fordista não conseguia mais dar conta das contradições intrínsecas ao capitalismo. Na opinião de Harvey (2016, p. 135), essas dificuldades foram atribuídas à rigidez desse padrão que se manifestava na produção, no mercado de trabalho, na esfera política, nos gastos públicos, impedindo a expansão do capital. A rigidez apontada no mercado de trabalho vem servindo de justificativa para o ataque sistemático aos direitos trabalhistas promovido pelos donos do capital na atualidade. Eles apontam ainda o que consideram rigidez do Estado, referindo-se aos seus compromissos e gastos relacionados a investimentos sociais que, no Brasil, têm sido limitados pelo Teto de Gastos, instituído em 2016, durante o governo de Michel Temer (2016-2018).

A saída encontrada para os problemas de rigidez desse sistema produtivo, foi a “flexibilidade”. Harvey (2016, p. 140) chama essa resposta à rigidez fordista de acumulação flexível que “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrão de consumo”.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (Harvey, 2016, p. 140).

Era necessária a reestruturação da economia capitalista para debelar a crise do capital. Rompe-se o acordo entre capital, trabalho e Estado garantido pelo keinesianismo, no contexto do Estado de bem-estar social. A partir desse ponto, a reprodução da existência da classe trabalhadora se torna ainda mais precária.

Essa nova relação marcada pela flexibilidade e mobilidade favorece o maior controle do trabalho pelos donos dos meios de produção, afetando a organização do trabalho. A mobilidade garantida pelo barateamento dos transportes e pelas tecnologias de comunicações e informação permite o deslocamento de capitais, investimentos, produção e trabalhadores (as) de acordo com os interesses do capital. A produção pode ser deslocada facilmente para regiões onde seus custos sejam menores, onde existem incentivos fiscais ou leis ambientais frágeis. A acumulação flexível acarreta um número elevado de desemprego, salários baixos e diminuição do poder sindical, um dos pilares do taylorismo-fordismo.

O mercado de trabalho tornou-se altamente competitivo, exigindo do trabalhador(a) polivalência, o que requer que suas qualificações e habilidades sejam constantemente renovadas. Observa-se uma redução do trabalho formal e o aumento substancial do trabalho informal, em tempo parcial, temporário ou subcontratado. O enfraquecimento da organização sindical aliado ao grande exército de reserva contribui para disseminação de contratos de trabalhos mais flexíveis, pouco protegidos ou com proteção inexistente.

Nesse novo contexto, o setor industrial perde espaço, deslocando-se investimentos da indústria para outros setores como o comércio, finanças, entretenimento etc. Os empresários(as) passam a investir maciçamente em microeletrônica e em novas tecnologias de comunicação e informação (TICs), permitindo não só flexibilizar o modelo até então vigente de organização da produção, como melhorar a qualidade dos produtos, personalizar produtos e serviços destinados a nichos de mercado, em consonância com a organização toyotista da produção e das sociedades.

O toyotismo se desenvolveu a partir de 1950 na fábrica japonesa da Toyota Motor Company pelos engenheiros Taiichi Ohno, Shingeo Shingo e Eiji Toyoda. Caracteriza-se pela intensa reorganização do trabalho nas plantas industriais com o objetivo de reduzir ao máximo os custos de produção. Tem como padrão o sistema *'just in time'* que se baseia no gerenciamento de todos os processos da cadeia produtiva, favorecendo uma produção mais enxuta e flexível. A produção se dá por demanda, evitando a formação de estoques e desperdícios, com destaque para o emprego intensivo de tecnologia e o uso de força de multifuncional. Percebemos, também, nesse padrão produtivo, como aponta Morosini (2018, p. 167), a desterritorialização, que resulta da busca por vantagens comparativas como por exemplo, mão de obra barata.

No Brasil, o toyotismo apresenta como inovação os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), prática de gestão que pretende que a empresa tenha uma gestão mais democrática, o que na prática não aconteceu devido a uma cultura gerencial autoritária que domina as empresas

brasileiras. Na realidade os CCQs eram considerados uma solução para desmobilizar as lutas da classe trabalhadora reduzindo as tensões resultantes do conflito de classe dentro das empresas. Essa estratégia foi percebida pelas organizações sindicais que começaram a se opor aos CCQs, contribuindo para o seu esgotamento.

É de se notar, contudo que o empresariado brasileiro, ao não conseguir absorver formas de gestão do trabalho menos autoritárias, dificultou a adoção do toyotismo no país. O modelo japonês perde a sua essência, pois os operários(as) não têm autonomia para decidir seu método de trabalho. A superexploração do trabalho, característica marcante da cultura empresarial nacional, enfraquece a organização sindical e mina a autonomia dos trabalhadores(as). Esse traço de gestão autoritária, dificulta o cumprimento do principal objetivo do toyotismo que é garantir a articulação entre consentimento operário e controle do trabalho. Druck (1999, p. 287), questiona a ideia de “gestão democrática” associada ao modelo japonês, uma vez que este tem como consequência o fim das organizações dos trabalhadores(as) e a criação de sindicatos de empresas.

A acumulação flexível, resultante da reestruturação produtiva tem como uma das consequências a terceirização. Esta foi forjada pelo toyotismo na busca de uma maior racionalização da produção. Devemos compreendê-la, segundo Alves (2011, p.409), como “um modo específico de (des)organização de coletivos de trabalho que se caracteriza pela transferência para uma outra empresa de parte da produção da empresa-mãe, a qual busca concentrar sua produção em uma única e específica atividade, considerada o foco de atuação da empresa”.

Enquanto na indústria de base produtiva taylorista-fordista, a maior parte da produção era realizada no interior da indústria, no toyotismo busca-se a utilização de uma rede de subcontratação, o que acarreta a terceirização. Essa prática reduz a mão de obra contratada de forma assalariada que garantia direitos aos trabalhadores(as). A terceirização implica na “fragmentação dos coletivos de trabalho” (Alves, 2011, pág. 410), visando a racionalização organizacional e a redução dos custos salariais para enfrentar a concorrência do mercado internacional.

A subcontratação aparece não só no plano econômico como forma de redução de custos, mas também como estratégia política, à medida que institui um amplo segmento de trabalhadores de “segunda categoria”, que se distanciam dos de “primeira categoria”. Desta forma, contribui, decisivamente, para dissolver qualquer identidade de classe, identidade esta, diga-se de passagem, muito fraca na sociedade japonesa, marcada por uma identidade muito mais corporativa dos trabalhadores, integrados às grandes empresas e que correspondem a 30% da força de trabalho no Japão (Druck, 1999, p. 283).

Alves (2011, p. 411) esclarece que a terceirização vai além de uma estratégia de redução de custos, é uma estratégia de luta de classes. É uma das causas da crise do sindicalismo que se estruturou durante o padrão de produção taylorista-fordista, baseado na organização de trabalho que se concentrava na indústria e favorecia a construção da identidade de classe dos trabalhadores e trabalhadoras. Ou seja, esse processo provoca a corrosão do “sentimento de pertencimento” de classe, o que impacta imediatamente a consciência de classe. O “sentimento de pertencimento” de classe vem se esvaindo com o intenso individualismo que se instala a passos largos em nossa sociedade. A organização toyotista do trabalho que dificulta o convívio e o diálogo entre os trabalhadores(as), torna turva a percepção coletiva da exploração.

Esta forma de gestão, a terceirização, cumpre uma função ideológica que consiste na dessubjetivação de classe. Esse processo oblitera as desigualdades entre classes sociais, negando as condições de vida precária da classe que vive do trabalho e substitui a identidade de classe pelo individualismo. Dessa maneira há um enfraquecimento dos coletivos de trabalho que são espaços de resistência e construção da identidade da classe trabalhadora.

O acelerado desenvolvimento tecnológico que vem se verificando desde a crise do fordismo, é fundamental para a compreensão das transformações no mundo do trabalho e na vida social que abordamos nas páginas anteriores. Segundo Antunes (2020, p. 13), “as tecnologias de informação e comunicação (TIC), configuram-se, então, como um elemento central entre os distintos mecanismos de acumulação criados pelo capitalismo financeiro de nosso tempo”. A indústria 4.0 simboliza bem esse processo de intensa incorporação tecnológica na produção, nos campos da automação e controle dos processos industriais e nos serviços. Os empresários colhem os lucros, aos trabalhadores(as) a exploração sem limites, a precarização em todas as dimensões da vida.

3.1 Efeitos da reestruturação produtiva no Brasil

Não é de hoje que precarização do trabalho, o desemprego, o subemprego e a informalidade marcam a economia e a sociedade brasileiras. O setor industrial não conseguiu absorver a força de trabalho disponível no modo de produção fordista. Aqui o pleno emprego não passou de um projeto nunca efetivado. Não se formou uma sociedade de consumo consistente devido aos baixos salários pagos à maioria da população brasileira. A conquista do Estado de Bem-estar foi apenas um sonho.

A ditadura militar instaurada no país em 1964 não permitiu o desenvolvimento das forças sindicais, o que facilitou a intensa exploração do trabalho e impediu a luta dos

trabalhadores e trabalhadoras por melhores condições de vida. Durante esse período, sobretudo entre 1968 e 1973, o Brasil apresentou forte crescimento econômico, configurando o que ficou conhecido como “milagre econômico” baseado no desenvolvimento do setor de bens de consumo duráveis, tendo o ABCD paulista como o principal polo industrial, onde se instalou o complexo automotivo do Brasil.

A partir de meados da década de 1970, começamos a perceber no país o declínio da acumulação capitalista, ancorada em uma crise do setor de produção de bens duráveis. Segundo Druck (1999, p.286), o esgotamento do padrão de organização do trabalho taylorista-fordista não ocorreu um devido à organização e resistência da classe trabalhadora e dos sindicatos, mas sim em decorrência da necessidade de criar condições para fazer frente ao novo padrão de concorrência internacional de base toyotista. Havia uma contradição entre um modelo de produção voltado para o mercado interno e uma economia mundial caracterizada pela internacionalização do capital (Alves, 2000, p. 110 *apud* Medeiros, 2009, p. 64).

Nos anos 1980, o país viveu uma acentuada crise econômica, com hiperinflação, recessão econômica e crise da dívida externa. Destaca-se, também, um esgotamento do padrão fordista de organização do trabalho que não dava conta do novo cenário de abertura política e ressurgimento dos movimentos operários. A década foi marcada pelo desemprego, por uma intensa desvalorização salarial. Verificam-se também mudanças políticas e institucionais significativas decorrentes do processo de redemocratização do país que afetaram o mundo do trabalho, possibilitando o fortalecimento da autonomia sindical. A liberdade de organização e o direito de greve foram restabelecidos aos servidores(as) públicos e privados. Destaca-se ainda a fundação do Partido dos Trabalhadores com base em um movimento que envolveu sindicalistas, intelectuais e representantes de movimentos populares. Luiz Inácio Lula da Silva surge como importante líder sindical, estando atualmente em seu terceiro mandato presidencial. Conforme Druck (1999, pág.286), essa retomada está também relacionada ao descontentamento dos trabalhadores(as) com o que ela denomina de fordismo periférico.³

O que estou querendo sugerir é que as mobilizações operárias em curso desde o final dos anos 70, o avanço da organização sindical nos anos 80 – com a formação de centrais sindicais e a conquista de várias comissões de fábrica nos setores mais avançados da indústria –, juntamente com formas de resistência menos visíveis – porque, em geral até mesmo espontâneas – no interior das fábricas, como as “operações-padrão”, operações-tartaruga”, absenteísmo, foram práticas que também expressaram insatisfação, cansaço e revolta frente às condições impostas pelo “fordismo periférico” (Druck, 1999, P.286).

³ O termo “fordismo periférico” refere-se ao a um modelo do sistema de produção fordista que se desenvolveu em países periféricos. Este caracteriza-se por intensa exploração do trabalho e condições de trabalho precárias.

A partir dos anos de 1990 os efeitos da reestruturação produtiva se fazem sentir no país de forma mais contundente, ao mesmo tempo em que se ganham mais espaço no país as ideias neoliberais, valorizando o livre mercado e fazendo-se a apologia do setor privado. A partir daí, essas ideias se fazem presentes nas políticas públicas de caráter focalizado e na desregulamentação da economia. Crescem a flexibilização da produção, as privatizações e promove-se a desregulamentação gradativa dos direitos trabalhistas. O receituário neoliberal se globalizou, sendo imposto aos países do capitalismo periférico devido às relações de poder dominadas pelas potências das economias centrais, principalmente pelos Estados Unidos. As agências internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, condicionam o apoio econômico a esses países à adoção de medidas neoliberais.

Tudo isso provocou profundas mudanças na divisão internacional do trabalho. A globalização, apoiada no desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, estabeleceu uma nova distribuição das atividades produtivas, além de ampliar a competição entre as grandes corporações que buscam constantemente garantir seus lucros. As TICs possibilitaram a fragmentação da produção, garantindo que as grandes empresas usufruam das vantagens comparativas de diferentes regiões, gerando desemprego estrutural nas nações desenvolvidas e criando empregos de baixa qualificação em países de economia dependente.

Vivemos hoje sob a égide do setor financeiro que passou a comandar todas as esferas da produção e formas de gestão do trabalho, criando um paradigma de trabalho e de vida, apoiado no Estado neoliberal que, segundo Druck (2011, p 42), atua como um “gestor dos negócios da burguesia” apoiando a desregulamentação dos mercados e do trabalho.

3.2 Precarização do trabalho

A crise dos anos 1980 perdurou até meados da década seguinte, configurando um período que ficou conhecido como “década perdida” da economia brasileira. Conforme já se apontou no item 2, esse foi o momento em que a crise do modelo de produção fordista na sua especificidade brasileira, em vigor desde a década de 1950, entra em crise sem, entretanto, ser completamente substituído, convivendo com o modelo toyotista até hoje.

Sobretudo desde meados da 1990, os efeitos da reestruturação produtiva se fazem presentes na economia brasileira de forma mais acentuada acarretando a intensificação da crise

do trabalho. A acumulação flexível que se consolida forja outros modos de trabalho e de vida, pautados na flexibilização e na precarização (Druck, 2011, p. 42).

Morosini (2018, p. 173) discute a precarização do trabalho a partir de uma perspectiva histórica pontuando “determinações causais” para o desenvolvimento desse fenômeno no Brasil. A primeira delas relaciona-se, como apontado acima, à questão estrutural do próprio capitalismo que, a partir da apropriação desigual da riqueza socialmente produzida, coloca milhões de trabalhadores em condição de precariedade, o que reitera o fato de que, conforme essa autora (2018, p. 177), o processo de formação do país sempre foi marcado pela subalternidade impressa no modelo de colonização escravista que determinou a nossa condição de país estruturalmente racista, na consolidação do capitalismo dependente e na industrialização tardia. Na opinião de Cardoso (1995), isso configura um tipo de capitalismo “selvagem” (Cardoso, 1995), onde as condições de exploração se agudizam.

A abolição da escravatura não ocorreu de forma que os(as) afrodescendentes fossem incorporados ao sistema de assalariamento de maneira digna. A Lei de Terras, promulgada em 1850⁴ restringiu o acesso à terra, submetendo aqueles que não podiam pagar por ela, ao trabalho subalterno nos latifúndios.

Os barões do café necessitavam suprir a demanda por mão de obra em suas fazendas. Estes optaram por incentivar a imigração de europeus para que fossem utilizados como força de trabalho nos latifúndios e, com a industrialização do Brasil, nas indústrias. Assim, é possível afirmar que os negros e negras ingressaram no mercado de trabalho de forma a que sua condição de precariedade fosse perpetuada. Até hoje constatamos as marcas dessa herança histórica em diversos setores de nossa sociedade. Quando observamos os níveis de renda e informalidade, percebemos que os menores salários e os maiores índices de desemprego atingem principalmente os(as) afrodescendentes. Em termos de escolarização, as maiores dificuldades de acesso estão relacionadas a este grupo. São os negros e negras que ocupam a maior parte das cadeiras escolares da EJA, demonstrando que a esse segmento da sociedade foi negado o direito à educação em idade adequada. O processo de formação de nossa sociedade coloca a população negra em uma circunstância de vulnerabilidade, fazendo com que esta esteja mais exposta a superexploração do trabalho.

⁴ Essa lei estabeleceu que só seria permitido obter terras através da compra e venda ou por doação do Estado. A Lei contribuiu para preservação da concentração fundiária favorecendo os grandes proprietários de terras. Com a expansão das ideias abolicionistas no Brasil, os latifundiários se anteciparam a fim de impedir que negros libertos se tornassem proprietários de terras.

A superexploração da força de trabalho é uma característica de países de economia dependente. Segundo Luce (2013, p. 172) entende-se a categoria superexploração de força de trabalho como um desrespeito ao valor da força de trabalho, seja porque essa é paga abaixo de seu valor, seja porque é exaurida pelo capital além das forças do trabalhador, levando-o a exaustão e consumindo a sua força vital.

As estratégias utilizadas pelo capital para sugar a mais-valia se dão através do aumento da jornada do trabalho, baixas remunerações e aumento da intensidade de trabalho possibilitada, por exemplo, pelo uso de tecnologias que colocam o trabalhador 24 horas à disposição do patrão (Morosini, 2018).

Na condição de superexploração, o capital se apropria do fundo de consumo e/ou do fundo de vida do trabalhador. A superexploração se pode dar mediante quatro formas ou modalidades: a remuneração da força de trabalho por baixo do seu valor (conversão do fundo de consumo do trabalhador em fundo de acumulação do capital); o prolongamento da jornada implicando o desgaste prematuro da corporeidade psicossíquica do trabalhador; o aumento da intensidade do trabalho provocando as mesmas consequências, com a apropriação de anos futuros de vida e trabalho do trabalhador; e, finalmente, o aumento do valor da força de trabalho sem ser acompanhado pelo aumento da remuneração (Luce, 2013, p. 172).

As baixas remunerações não permitem que o(a) trabalhador(a) garanta a sua sobrevivência e da família. Isso faz com que este(a), muitas vezes, necessite buscar complementação de renda, aumentando a sua jornada de trabalho. Morosini (2018, p. 176) aponta como consequências desse processo a exaustão prematura da força de trabalho causada pela intensificação do trabalho, pelas extenuantes horas de laboração, pelas exigências físicas e mentais aos trabalhadores e trabalhadoras, pelos reduzidos ou inexistentes direitos trabalhistas, provocando muitas vezes problemas de saúde física e mental, bem como uma diminuição da qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras. Grande parte dos(as) trabalhadores(as) contemporâneos têm condições mínimas de sobrevivência que não atendem às suas necessidades básicas, como alimentação adequada, moradia decente, cuidados de saúde e educação. A remuneração abaixo do valor do trabalho impede que os(as) trabalhadores(as) alcancem um padrão de vida digno, levando à perpetuação da pobreza e da desigualdade social.

Com o aumento da precarização do trabalho amplia-se exército de reserva formado por trabalhadores e trabalhadoras desempregados(as), subempregados(as) e informais. A competição por um posto de trabalho se torna mais acirrada, possibilitando aos donos dos meios de produção remunerar os(as) trabalhadores(as) com salários mais baixos, uma vez que há oferta de mão de obra disposta a trabalhar por menos (Morosini 2018, p. 176). O poder de negociação dos trabalhadores e trabalhadoras empregados(as) é enfraquecido, já que a presença

do exército industrial de reserva possibilita sua fácil substituição por outros(as) trabalhadores(as) com salários menores. Reivindicações por melhores salários e melhores condições de trabalho mais dignas são dificultadas, uma vez que os patrões têm uma posição vantajosa durante as negociações coletivas. Essa dinâmica de exploração do exército de reserva beneficia o empresariado e contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

A industrialização tardia é uma peculiaridade do capitalismo brasileiro que intensifica as diferenças entre o lucro dos patrões e os ganhos salariais da classe trabalhadora (Morosini 2018). No Brasil não houve uma valorização salarial da força de trabalho, nem antes e nem após o processo de industrialização e da introdução de novas tecnologias na produção que, apesar de terem aumentado os lucros do patrão, não houve repasse de parte desses ganhos para os salários da classe trabalhadora. Como vimos anteriormente, o fordismo no Brasil não garantiu a estruturação de um Estado de bem-estar social, não garantido, portanto emprego e melhores condições de vida à classe trabalhadora que não foi totalmente incorporada no mercado de consumo.

O capitalismo flexível vem modificando a economia, estabelecendo uma lógica de curto prazo e de volatilidade. De fato, tudo isso se encontra ancorado no desenvolvimento tecnológico que transforma trabalhadores e trabalhadoras em indivíduos descartáveis, ultrapassados e facilmente substituíveis.

Trata-se de uma rapidez inédita do tempo social, sustentado na volatilidade, efemeridade e descartabilidade sem limites de tudo o que se produz e, principalmente, dos que produzem – os homens e mulheres que vivem do trabalho. É isso que dá novo conteúdo à flexibilização e à precarização do trabalho, que se metamorfoseiam, assumindo novas dimensões e configurações (Druck, 2011, p. 42).

Nesse contexto, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) assumem centralidade como mecanismo de acumulação criado pelo capital financeiro. O desenvolvimento dessas tecnologias, associado à doutrina neoliberal, vem contribuindo para o estabelecimento de relações de trabalho mais perversas que geram grande insegurança no que se refere à garantia de obtenção de recursos para sobrevivência da classe trabalhadora como um todo. O trabalho precário se expande e atinge diversos setores da produção sendo muito difícil encontrar profissionais que não dependam de alguma forma do uso do celular ou da internet. O(A) estudante trabalhador(a) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se encaixa bem nesse processo de precarização, por se encontrar entre o segmento da população mais pobre, com baixos níveis de escolarização e qualificação profissional.

A expansão da indústria 4.0 vem acelerando o processo de precarização do trabalho, gerando desemprego, e tornando as indústrias cada vez mais automatizadas e robotizadas.

A Indústria 4.0, termo cunhado pelo governo alemão, Quarta Revolução Industrial, expressão utilizada pelos participantes do último Fórum Econômico de Davos, constitui um conjunto de tecnologias inovadoras como a nanotecnologia, as plataformas digitais, a inteligência artificial (IA), a robótica e a internet das coisas, entre outras que representam um salto de qualidade na capacidade de organizar e controlar e controlar o trabalho (Gonsales, 2020, pág.125).

A principal consequência da expansão desse tipo de indústria é o crescimento do trabalho morto, tornando o trabalho vivo cada vez mais residual, com consequente aumento do desemprego, subemprego e toda sorte de atividades informais. A força de trabalho ocupada com trabalhos manuais tende a ser extinta, ao menos nas grandes empresas. De modo geral, há uma tendência de diminuição da necessidade de força de trabalho. Ao mesmo tempo se expande o processo de plataformização do trabalho, sobretudo a partir da Pandemia de Covid 19, modelo de organização do trabalho completamente desprotegido que aprofunda ainda mais a precarização e as desigualdades históricas da sociedade brasileira.

Sem tergiversações: com a indústria 4.0, teremos uma nova fase da hegemonia informacional-digital, sob comando do capital financeiro, na qual celulares, tablets, smartphones e assemelhados cada vez mais se converterão em importantes instrumentos de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciberindústria do século XXI (Antunes, 2021, p. 15).

3.3 A plataformização do trabalho

Como resultado de uma profunda terceirização das atividades laborais, introduzida pelo toyotismo, surge no Brasil na década de 2000, o trabalho plataformizado. Trata-se de um modelo de negócios que se adequa perfeitamente às características da economia flexível, à produção enxuta e à terceirização.

Existem várias denominações para fenômeno da plataformização. Adota-se a expressão capitalismo de plataformas por entendermos que ela assume uma perspectiva crítica, visto que se trata de um processo que nada mais é do que uma forma de obter maior lucratividade sem romper com a lógica de exploração do trabalho pelo capital. Algumas narrativas trazem a ilusão de que esse fenômeno contribuirá para a construção de um capitalismo mais humano, mas na prática o que observamos é que as atividades econômicas desenvolvidas em plataformas intensificam a exploração da classe trabalhadora. Para (Kalil 2020, p. 76), as plataformas contribuem para a precarização do trabalho, levando ao enfraquecimento da organização da

classe trabalhadora pela conquista de direitos, fazendo com que os trabalhadores e trabalhadoras percam a estabilidade no emprego.

O fenômeno da plataformização é uma das faces do processo de precarização do trabalho. Esse fenômeno relaciona-se à dinâmica de expansão e reconfiguração da economia capitalista. Portanto, é necessário compreendê-lo histórica e processualmente, no contexto da flexibilização do trabalho e de décadas de políticas neoliberais que se relacionam a novas formas de organização do trabalho, à perda de direitos trabalhistas, à integração de mercados, à liberação de fluxos financeiros de investimentos (Harvey, 2016), além de novos modos de subjetivação (Alves, 2016).

As plataformas são infraestruturas que permitem a organização da produção e do trabalho através da utilização de tecnologias de informação e comunicação. Elas tornam viável a interação entre pessoas, grupos, empresas e fornecedores, possibilitando transações comerciais e a prestação de serviços. A sua característica principal é a lógica da intermediação, impulsionada pelo efeito das redes que possibilitam o cruzamento de dados para atrair diferentes grupos de usuários.

A Google, criada em 1997, pode ser considerada o início da formação das plataformas. A partir dessa empresa, surgiram várias categorias de plataformas, descritas por Srnicek (2019, p. 50). Conforme o autor, as primeiras conformam o que ele denomina de “Plataformas Publicitárias” que coletam informações dos usuários. A análise algorítmica dessas informações permite traçar perfis dos usuários, habitualmente comercializados para outras empresas de comércio e serviços, tornando-se mercadoria valiosa. Isso significa que atualmente a hegemonia da burguesia não se baseia exclusivamente na posse dos meios de produção, mas também no controle da informação.

Para Srnicek (2019, p. 13) “no século XXI, com base nas mudanças promovidas nas tecnologias digitais, os dados tornaram-se cada vez mais centrais para as empresas e para a sua relação com trabalhadores, clientes e outros capitalistas. Coletados através da atividade dos usuários na internet, as informações por si só não geram conhecimentos. Precisam ser coletadas, armazenadas em sistemas complexos e trabalhadas para se tornarem mercadorias. Da mesma maneira que o petróleo precisa passar por várias etapas até se transformar em vários produtos derivados, os dados também precisam ser lapidados e trabalhados por algoritmos criados para atender as mais diversas finalidades

A combinação de dados produz novos dados que se convertem em novos produtos. É assustador pensar que nossas informações estão circulando pela internet sendo convertidas em mercadorias, sem que possamos ter o controle sobre esse processo. A União Europeia

estabeleceu regras para as grandes empresas de tecnologias, como a Google, a Apple, a Meta, a Amazon e o Tik Tok, que entre outras normas, deverão restringir o uso de dados pessoais de usuários. Esses deverão ser consultados sobre a utilização de suas informações para rastreamento de atividades de publicidade. Quando essas leis entrarem em vigor, as empresas que não as cumprirem serão multadas.

As plataformas se constituem em uma maneira eficiente de extrair, analisar e usar uma quantidade cada vez maior de dados, expandindo-se por toda a economia. Além da Google, muitas outras empresas incorporaram as plataformas como, por exemplo, o Facebook, a Amazon, a Uber, a Airbnb (Srnicek 2019, p. 41).

Esse modelo de negócios dinâmico e promissor para os empresários, atravessa diversos setores da economia, como indústrias, serviços, mineração e telecomunicações. Como afirma Kalil (2020, p. 67) “O desenvolvimento de atividades econômicas em plataformas, que facilitam a troca de diversos produtos e serviços entre pessoas e entre pessoas e empresas é uma das expressões mais visíveis das inovações tecnológicas no mundo digital”.

Srnicek (2019), definia a existência de cinco tipos de plataformas: as de propaganda, as de nuvem, as industriais, as de produtos e as enxutas. Porém, ele alterou essa classificação, identificando três tipos principais de plataformas,⁵ as de propaganda ou publicitárias que, como dito anteriormente, representam o início do processo e podem ser exemplificadas como a Google e a Facebook. Estas coletam informação dos usuários que são analisadas e transformadas em produtos comercializáveis em espaços publicitários. As de nuvem são as proprietárias de hardware e software destinados aos negócios digitais, alugando-os de acordo com as necessidades das empresas. Podemos citar como exemplos de plataformas de nuvem, a AWS e a Salesforce. As enxutas, como a Uber e Airbnb, buscam ofertar serviços a custos cada vez menores.

A uberização, tratada nessa dissertação como plataformização, segundo Abílio (2017), constitui uma forma mais sofisticada de terceirização. “Trata-se de um novo passo nas terceirizações que, entretanto, ao mesmo tempo que se complementa, também pode concorrer com o modelo anterior das redes de subcontratações compostas pelos mais diversos tipos de empresas”. A complementação ocorre quando uma empresa utiliza a plataforma como estratégia para realizar uma atividade específica do negócio que a empresa terceirizada tradicional não consegue fazer. A concorrência acontece quando a empresa terceirizada é substituída pelas

⁵ SRNICEK, Nick. Imaginar plataformas alternativas: Nick Srnicek. Digilabour – Laboratório de pesquisa. Disponível em: [Imaginar plataformas alternativas: entrevista com Nick Srnicek – DigiLabour](#) Acesso em: 11 de jul. 2023.

plataformas digitais. Kalil (2020, p. 92), para exemplificar a concorrência, cita o caso de entregadores e entregadoras de mercadorias de São Paulo que, na década de 1980, eram contratados(as) diretamente pelas empresas. Na década de 1990, esses(as) motofretistas passam a ser contratados(as) por empresas terceirizadas que assumem a retirada e entrega de mercadorias. Atualmente, as empresas plataformizadas realizam essas atividades.

Cabe assinalar que o processo de plataformização não possibilita melhores condições de trabalho e vida para todos os trabalhadores e trabalhadoras. Os principais beneficiários são os estratos mais altos da população mundial. Para camadas desfavorecidas, entre as quais figuram os sujeitos da EJA, a plataformização acarreta condições de trabalho extremamente precárias, sem qualquer direito trabalhista, dificulta sua trajetória escolar e lhes vulnerabiliza a vida.

Kalil (2020, p. 76) apresenta como consequências da plataformização a manutenção das desigualdades sociais, a intensificação da precariedade do trabalho, a fragilização da organização dos trabalhadores(as) na luta pela conquista de direitos e a perda de estabilidade do trabalhador(a). Ainda segundo esse autor, a discriminação de trabalhadores e trabalhadoras por consumidores têm sido frequentes. Tal fato ocorre devido a exposição de foto no perfil do trabalhador(a) antes que a transação seja concretizada. A monopolização de várias atividades por um pequeno número de empresas compromete a livre concorrência, fazendo com que estas controlem as ações de regulação da atividade. A falta de regulação contribui para que cresçam numericamente e em abrangência. Essas empresas se constituem em um entrave para o crescimento econômico, pois contribuem para o rebaixamento do salário, colocam o trabalhador(a) em uma situação constante de vulnerabilidade, tendo que aceitar tarefas a qualquer momento; e, por fim, manipulam dados para obter vantagens comerciais

As plataformas digitais transformaram o emprego e o trabalho em uma forma dissimulada de exploração, valendo-se da precarização do trabalho e apoiando-se em políticas de desregulamentação do trabalho assalariado, contribuindo para o crescimento do trabalho autônomo e sob demanda. O trabalho autônomo caracteriza-se pela ausência de vínculo empregatício. Esse(a) trabalhador(a) é responsável por todas as despesas relacionadas a realização de sua atividade profissional. Além disso, vive em constante insegurança em relação a sua renda. O trabalho sob demanda é aquele onde o(a) trabalhador(a) é contratado para realizar tarefas específicas e pontuais para o empregador. Ele recebe exclusivamente pela tarefa realizada, não há garantia de renda fixa. Nesse modelo não há contrato de trabalho permanente, e sim a contratação de profissionais temporários. Para as empresas, o trabalho sob demanda reduz custos pois o empregador não precisa garantir os direitos trabalhistas ao contratado.

A consolidação do trabalho sob demanda é uma das principais consequências da plataformização. Esta deve ser entendida como uma forma precarizada de trabalho, na qual os trabalhadores e trabalhadoras ingressam na economia da terceirização. A plataformização é uma forma de trabalho em que o trabalhador e a trabalhadora não têm direitos, garantias de proteção em relação ao trabalho, assumindo todos os custos e riscos. O trabalhador e trabalhadora ficam à disposição da plataforma, mas só são utilizados se houver demanda, convertendo-se em um trabalhador(a) *just-in-time*. Não há garantias de remuneração pelo tempo que este trabalhador(a) fica disponível para a plataforma, sendo remunerado apenas quando solicitado. Parte do gerenciamento do trabalho é transferida ao trabalhador(a), levando-o(a) a acreditar que é um empreendedor, quando o que ocorre na realidade é o autogerenciamento subordinado.

As novas tecnologias da informação e comunicação, que impulsionam o capitalismo de plataforma, moldam e dão novos contornos às relações de trabalho. Esses instrumentos potencializam quantitativamente as atividades desempenhadas pelos trabalhadores, que passam a ser demandados em qualquer horário e em qualquer lugar. O trabalho torna-se mais central e intenso no cotidiano das pessoas, em um contexto no qual os empregados têm acesso ao correio eletrônico 24 horas por dia nos 7 dias da semana, os seus interlocutores (empregadores e clientes) têm a expectativa de serem respondidos rapidamente, os trabalhadores – em contratos precários – devem ficar on-line por muito tempo para conseguir ter acesso às tarefas ofertadas nas plataformas digitais, dentre outras situações que a tecnologia altera a dinâmica das relações de trabalho em que a internet é um elemento essencial, tendo em vista que viabiliza a conexão entre as pessoas (Kalil, 2020, p. 82).

É comum a disseminação da ideia de que o capitalismo de plataforma promove uma parceria entre empresas e trabalhadores. Porém, essa ideia é enganosa e mal-intencionada. O embuste da parceria é facilmente desvendado quando constatamos que um pequeno grupo de empresas lucram às custas da superexploração de trabalhadores(as) que, muitas vezes, não conseguem ganhar um salário-mínimo. A paralisação dos trabalhadores(as) de aplicativos que ocorreu em plena pandemia do Covid-19, expôs as condições de trabalho precárias dos entregadores(as) de aplicativos de alimentação como a Ifood, Loggi, Uber Eats e Rappi. O entregador Paulo Lima, 31 anos relata que “antes da pandemia, a gente já passava por situações de extrema dificuldade. Com ela [a pandemia], isso se intensificou, e depois que for embora a gente vai continuar passando pelas coisas que a gente sempre passou”. (Queiroz, 2020)

As plataformas digitais são um modelo de gestão empresarial que se baseia no gerenciamento algorítmico, criando uma relação entre patrão e empregado distinta e transformando o trabalhador(a) em um empreendedor de si mesmo. Esse modelo de negócios contribui para expansão do trabalho precário, caracterizado por extensas jornadas de trabalho e baixa remuneração. Vivemos um tempo de desmantelamento do contrato do trabalho e do

sistema de negociação coletiva. As repercussões desse modelo no Brasil podem ser ainda mais destrutivas devido às condições estruturais de precariedade generalizada e pela desregulamentação do trabalho causada pela reforma trabalhista de 2017. Esse processo impacta diretamente os(as) estudantes trabalhadores(as) da EJA.

A plataformização é gestada em um processo de construção de um ambiente que possibilita técnica e politicamente a dispersão do trabalho e a centralização do controle, o que se tornou possível pela reconfiguração do Estado na relação de mediação entre capital e trabalho, em associação com o desenvolvimento tecnológico e reestruturação produtiva.

O capitalismo de plataformas possui mecanismos específicos que devem ser compreendidos a fim de podermos pensar em estratégias de organização e resistência da classe trabalhadora. Muitas vezes, o trabalhador(ra) não consegue se enxergar como explorado, vendo nessa modalidade uma oportunidade para melhorar suas condições de vida. São seduzidos pela ideia de liberdade, de ser seu próprio patrão, mas na prática se configuram como sujeitos superexplorados, sem autonomia, sem proteção social. Notadamente, garantem a geração de riqueza, mas a divisão é muito desigual entre trabalhadores(as) e as plataformas que detêm a tecnologia.

Devem se destacadas as dificuldades que os trabalhadores e trabalhadoras de plataformas encontram para se organizarem em sindicato. Muitos nem conseguem se reconhecer como trabalhadores(as) porque se vêem empreendedores(as), como fazem crer as estratégias de convencimento acionadas pelas empresas.

Estes se colocam nesse mercado de trabalho como *freelancers* em uma relação de contratação intermediada pelas plataformas. Esse processo passa por cima de critérios de regulamentação profissional. Profissionais contratados por plataformas não têm direito a reivindicar o pagamento do piso. A plataformização contribuiu para a desregulamentação da relação de trabalho, para o rebaixamento salarial e para, como diz Abílio (2019), a perda do “status profissional” do trabalhador(a). Há uma descaracterização profissional que torna os trabalhadores(as) amadores,

ou seja, um trabalho que opera e aparece como trabalho, mas que não confere identidade profissional, não se forma como profissão, tem alta maleabilidade e flexibilidade na sua própria caracterização, (...). Ou seja, se vende a ideia de liberdade e autonomia do trabalhador, mas ele é, na verdade, muito mais subordinado, não alcançando sequer o status de profissional ou mesmo subutilizando a sua formação profissional (Santos, 2019).

O processo aqui descrito, como capitalismo de plataforma, pode apresentar várias denominações, como economia de compartilhamento, economia de pares, economia colaborativa, economia de bico, economia disruptiva, economia sob demanda, uberização, entre outros (Kalil, 2020, p. 67). As condições de trabalho no capitalismo de plataforma podem sofrer variações de acordo com a plataforma ou o tipo de trabalho, porém, podemos identificar características comuns. Kalil (2020, p.87) faz uma discussão sobre essas características.

A falta de controle do trabalhador sobre o processo do seu trabalho é uma dessas características. Não há uma maneira claramente definida pela plataforma sobre a realização da tarefa, o que contribui para que as relações de trabalho fiquem obscuras e o trabalhador(a) perca as suas referências profissionais, não tendo autonomia sobre o seu trabalho. O gerenciamento algorítmico é outra característica do trabalho sob demanda por meio de aplicativo. Esse ponto é bastante polêmico, pois, apesar dos algoritmos serem vistos como “neutros”, na prática exercem um intenso controle sobre o trabalho a partir das regras da empresa que não são nada neutras.

Conforme Kalil (2020, p. 87), a palavra algoritmos foi ressignificada. Inicialmente foram projetados para solução de problemas, atualmente se transformaram em programas que desenvolvem tarefas, determinam regras para nosso cotidiano e expressam relações sociais desiguais. Os algoritmos são manipulados por seres humanos de acordo com seus interesses. O gerenciamento algorítmico controla os trabalhadores e trabalhadoras desde o momento em que são registrados na plataforma. São os algoritmos que definem como e quando as atividades são realizadas e a remuneração. Sobre os mecanismos de controle, Machado e Zanoni afirmam:

Os trabalhadores dessas plataformas assumem os riscos relacionados com a atividade, tanto os físicos quanto os de investimentos de capital, e também arcam com os custos operacionais. São trabalhadores sem ampla autonomia na organização da atividade, uma vez que os preços, em muitos casos, são fixados pela plataforma e há o emprego de mecanismos de controle tanto pela plataforma como pelos consumidores (Machado e Zanoni, 2022, P. 22).

Existem sistemas de ranqueamentos que classificam os trabalhadores(as) de acordo com as regras estabelecidas pelas empresas, normalmente obscuras. O sistema de avaliação é um instrumento poderoso para controle dos trabalhadores(as). Para este fim, considera as avaliações dos consumidores, como também o cumprimento das regras administrativas da empresa. Os trabalhadores(as) de aplicativos reclamam da falta de transparência sobre as regras de avaliação. Muitas vezes esses são punidos com bloqueios temporários ou até banimento sem saber o motivo.

A forma de ingresso é outro aspecto comum nas diversas plataforma. Os trabalhadores(as) quando contratados se submetem a contratos que obliteram as relações de trabalho. Nesses contratos não há garantia do cumprimento das leis trabalhistas, o trabalhador não tem proteção social. As responsabilidades das empresas são restritas. Os contratos são impostos aos trabalhadores(as) e a única ação que cabe a estes é aceitar ou não as condições. Existem inúmeros casos de trabalhadores(as) que se acidentam e não têm nenhum apoio dessas empresas. Sobre essa questão, um caso emblemático foi o do trabalhador da Rappi que morreu entregando um lanche em São Paulo.

Segundo a cliente que ajudou no socorro, Thiago estava com fortes dores de cabeça, náuseas e pressão baixa. "Ele tremia muito e vomitou algumas vezes", disse a advogada Ana Luísa Pinto. A advogada contatou a Rappi com o celular do motoboy, mas a atendente disse apenas o que era preciso ser feito para que as próximas entregas não fossem afetadas. (Figueiredo, 2020)

A invisibilidade é outra característica comum das plataformas de trabalho. Geralmente utilizam expressões, ao se referirem ao trabalhador(a), que descaracterizam as relações de trabalho, como por exemplo a de parceiro. Outra estratégia utilizada é classificar o trabalhador(a) como autônomo(a) ao invés de empregado(a). Há um esforço dessas empresas em transmitir uma ideia de que os trabalhadores(as) são microempreendedores(as), mas na verdade estes são trabalhadores(as) sob demanda. O pagamento do trabalho é feito pelo tempo trabalhado, mesmo que este trabalhador(a) fique à disposição da empresa por 24 horas. Caso trabalhe poucas horas, não consegue receber nem o salário-mínimo criado para garantir condições mínimas de sobrevivência para o trabalhador(a).

Fica evidente que o trabalho plataformizado é um trabalho precarizado, pois proporciona baixas remunerações e não há uma garantia de renda mínima que pode oscilar bastante, não permitindo que o trabalhador(a) possa se planejar nem a curto e, muito menos, a longo prazo. Não há garantias sobre a continuidade do emprego. O trabalhador(a) pode ser banido(a) da plataforma sem ao menos saber por quê. O controle sobre o trabalho é praticamente nulo. Não há como o trabalhador(a) manifestar suas insatisfações sobre as relações do trabalho ou incorporar outras dinâmicas às suas atividades laborais. Por fim, como a cereja do bolo da precarização, esses trabalhadores(as) não têm amparo legal quanto a sua proteção, não têm direitos trabalhistas, conforme apontado.

Todo esse processo de precarização do trabalho acarreta consequências negativas para vida do(a) estudante trabalhador(a) da EJA pois, como vimos, este segmento educacional é o mais vulnerável em relação a esse contexto. A saúde desse(a) estudante é afetada. A precarização das relações de trabalho combinada com perdas de direitos, tais como garantia de

salário caso adoeça, décimo terceiro salário, fundo de garantia, aposentadoria e outros, geram insegurança quanto ao futuro, muitas vezes comprometendo a saúde mental do(a) estudante trabalhador(a), além de não garantir as condições básicas de sobrevivência.

O(A) estudante trabalhador(a) de aplicativo precisa trabalhar longas horas para obter uma renda muitas vezes inferior ao salário-mínimo. Não se alimenta adequadamente e não descansa o necessário para recuperar as energias. Arca com todo custo de produção do seu trabalho, como carro, motocicleta, mochila térmica, celular, combustível, internet, entre outros. Esses(as) trabalhadores(as) vivem sob constante pressão psicológica, pois são avaliados pelos usuários do aplicativo. Caso não tenham boas avaliações podem ser bloqueados(as) e impedidos de trabalhar, o que compromete a sua renda. Conforme explicita Abílio (2022, p.161),

Apesar de ser uma regra do aplicativo que o entregador deixe as compras na portaria, por várias vezes carregou as encomendas até a casa do cliente. Sua narrativa nos expõe um trabalho que ocorre sem qualquer tipo de proteção sobre a saúde e segurança do trabalhador. A busca pela qualificação na plataforma coloca a saúde do trabalhador em risco permanente. Deixar as compras no lugar certo pode significar uma má avaliação, que poderá resultar em “bloqueios brancos”, em recebimento de tarefas piores, entre outros elementos que vão compondo as regras da distribuição do trabalho.

Convém afirmar que essa realidade contribui para faltas e evasão escolar, pois a rotina exaustiva desses(as) estudantes trabalhadores(as) se sobrepõe às suas cargas horárias de aulas e estudo. Sem a conclusão da educação básica, esses(as) estudantes dificilmente terão perspectivas de melhores oportunidades no mercado de trabalho e de vida, perpetuando a pobreza desses(as) indivíduos(as), tornando-os(as) reféns de todo esse processo que se estende às suas famílias.

4 CAPÍTULO 3 - O CAMPO EMPÍRICO E SEUS SUJEITOS

4.1 Apontamentos sobre o percurso metodológico e os instrumentos de pesquisa

Quando nos desafiamos a estudar os impactos da precarização do trabalho, sob a ótica da plataformização/uberização, na vida escolar do(a) trabalhador(a) da Educação de Jovens e Adultos, nos propusemos a analisar as relações que se estabelecem entre educação e trabalho no âmbito do nosso objeto de estudo. Tal realidade observada durante o exercício profissional da pesquisadora, se apresenta de forma caótica e fragmentada no dia a dia de estudantes trabalhadores(as) de aplicativos. É no cotidiano que essa materialidade histórica se manifesta. O grande desafio é a compreensão dessa realidade. Como estabelecer os limites do nosso objeto e como conceituá-lo, uma vez que no âmago dessa relação entre educação e trabalho há um universo complexo de múltiplas relações sociais. Qual a racionalidade dominante que dá forma ao nosso objeto? Como apreendê-la? (Ciavatta, 2014).

Faz-se necessário destacar que os desafios se apresentaram ao longo do processo de investigação do problema e nos levaram a pesquisar quais abordagens metodológicas seriam mais adequadas ao estudo da questão apresentada.

A investigação aqui proposta é qualitativa, com aporte quantitativo, conforme se explicita mais adiante. Preocupa com a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Fonseca, 2002), e exploratória-descritiva, pois tem como objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias formulando problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008), além de descrever as particularidades do fenômeno apresentado como proposta de trabalho, estabelecendo relações entre variáveis. De acordo com Gil (2008), pesquisas dessa natureza envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e estudos de caso. A pesquisa contou ainda com aporte metodológico quantitativo, visto que através de questionários aplicados a alunas(os) foram obtidas informações que permitiram delinear características socioeconômicas do grupo estudado.

Segundo Gil (2008) os métodos científicos podem ser classificados em dois grandes grupos: dos que possibilitam os fundamentos lógicos da investigação científica e dos que indicam os meios técnicos que poderão ser utilizados.

Os métodos que proporcionam as bases lógicas da investigação indicam os procedimentos lógicos que deverão ser utilizados no processo de investigação científica. Cada um desses métodos refere-se a uma corrente filosófica que se dispõe a explicar como se efetiva o conhecimento da realidade.

Considerando a natureza do objeto que se propõe estudar, o método dialético, que se vincula a corrente filosófica do materialismo dialético, é a abordagem metodológica que mais se adequa a apreensão das mediações do fenômeno a ser estudado.

O materialismo dialético é um método de interpretação da realidade que se fundamenta em três grandes princípios (Gil, 2008): a unidade dos opostos, quantidade e qualidade e negação da negação.

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2008, p. 14).

Para reconstrução histórica do nosso objeto estamos partindo das determinações mais gerais do trabalho que, no momento histórico atual, inserem-se no capitalismo neoliberal, em direção à investigação das singularidades dos fatos empíricos, para destes voltar ao geral, compreendendo-os, nas suas mediações específicas (Ciavatta, 2014).

Nesta pesquisa, partiremos do princípio de que qualidade e quantidade são inseparáveis e interdependentes. Deste modo serão considerados dados qualitativos e quantitativos, entendendo que os fenômenos sociais, a depender do objeto a ser investigado, precisam de uma base metodológica quantificável que é expressa através de métodos e modelos matemáticos de quantificação e coleta de dados. Porém, a quantificação sozinha não dá conta de apreender e explicar os fenômenos sociais que carecem de significações, valores e contextualizações históricas, culturais e geográficas.

Na presente investigação científica, entendermos que os dados qualitativos e quantitativos não podem ser vistos de maneira dicotômica. Ambos devem ser considerados e combinados para podermos fazer inferências da realidade (Minayo, 2014).

Não existe neutralidade em nenhuma pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa. Em relação às linhas de pensamentos possíveis a serem adotadas em uma pesquisa, nenhuma é capaz de explicar a realidade em sua totalidade. Para a realização desse estudo foi adotada a linha de investigação marxista, por apresentar uma análise abrangente, possibilitando uma reflexão do homem e da sociedade em uma abordagem dialética enfatizando o sujeito histórico e a luta de classes.

Segundo Gil (2008), os métodos que indicam os meios técnicos da investigação têm a finalidade de garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais. Sendo assim, utilizaremos o método observacional para analisar minuciosamente o objeto de pesquisa e definir critérios coerentes com a análise do problema.

Considerando a natureza do objeto de estudo proposto, o quadro de referência teórica aqui adotado foi o materialismo histórico que se fundamenta no método dialético, sendo suas bases definidas por Marx e Engels.

Para Marx e Engels, a estrutura econômica (ou infraestrutura) é a base sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência social ou ideológica. O modo de produção da vida material é, portanto, o que determina o processo social, político e espiritual. Cabe ressaltar, entretanto, que essa relação infraestrutura/superestrutura deve ser entendida dialeticamente. Não é uma relação mecânica nem imediata, mas se constitui como um todo orgânico, cujo determinante é em última instância a estrutura econômica. (Gil, 2008, p.22)

Após construção do objeto de pesquisa, começa o trabalho de campo. Nessa etapa ocorreu a coleta de dados através do questionário e a entrevistas. (Gil 2008).

Essa investigação aconteceu em uma escola exclusiva de EJA da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME), o CEJA-Maré, localizada na Terceira Coordenaria Regional de Educação (3ªCRE), no bairro da Maré. Como abordado no capítulo 1, o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), apresenta uma grade curricular estruturada em duas etapas – PEJA I, referente à primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e PEJA II, referente à segunda (6º ao 9º ano). Ambas estão organizadas em dois blocos de aprendizagem, com duração média de um ano cada, perfazendo um total de quatro anos para quem começa do zero.⁶

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foi aplicado um questionário (Apêndice I) nas turmas do turno da noite do PEJA II Bloco I (6º e 7º anos) e Bloco II (8º e 9º anos) que correspondem ao Ensino Fundamental II. O objetivo desse questionário foi traçar um perfil socioeconômico e compreender as características das relações de trabalho a que esse grupo de estudantes estão submetidos. Nessa etapa foram identificados os estudantes que trabalham em plataformas de aplicativos. Nesse momento, além de delimitarmos o nosso grupo de análise, também foi estabelecido o percentual de alunos que trabalham em aplicativos nas turmas investigadas, o que nos possibilitou observar a extensão do fenômeno da plataformização/uberização no PEJA II da escola que foi ambiente da pesquisa.

O questionário (Apêndice) foi aplicado nos computadores da escola, através do aplicativo Google Forms. A pesquisadora reuniu os estudantes em uma sala, conversou sobre a investigação e sua importância, esclarecendo as dúvidas que surgiram. Os estudantes que se sentiram confortáveis para colaborar, responderam ao questionário. Um número de 45 estudantes participou da ação.

⁶ Projetos e programas – Educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/eja.htm>. Acesso em 26 de dez. 2023.

Em um segundo momento, os estudantes identificados como trabalhadores de aplicativos, matriculados no PEJA II Bloco II (8º e 9º anos), passaram para a segunda etapa da pesquisa e foram entrevistados. A escolha desse bloco de aprendizagem deve-se ao fato de que esses estudantes, estando na fase final do programa, fizeram um percurso escolar considerável, que possibilita análises quanto à sua trajetória escolar, suas dificuldades em conciliar estudo e trabalho e as estratégias utilizadas para permanecer na escola.

Os objetivos da entrevista (Apêndice II) são: analisar o histórico da vida escolar do estudante, identificar suas principais dificuldades em relação à permanência na escola, compreender como o processo de trabalho interfere na vida escolar do estudante, investigar se existe relação entre as condições de trabalho e o surgimento de problemas de saúde na vida dos estudantes. Nessa etapa foram captadas informações pertinentes sobre o movimento real do fenômeno estudado.

Tanto o questionário como a entrevista permitiram a obtenção de dados do ponto de vista do entrevistado. Tal fato nos possibilitou traçar um perfil mais próximo da realidade dos sujeitos do PEJA. A análise dos dados nos apontou a necessidade de examinarmos o fenômeno da terceirização que se apresentou como expressivo durante a pesquisa. Sendo assim, comparamos o fenômeno da plataformação com o da terceirização, manifestações de um mesmo processo, a precarização do trabalho.

Os dados coletados passaram por diversas etapas de tratamento como organização, classificação e análise. Esse processo nos levou a teorizações sobre o fenômeno observado empiricamente. Foram analisados os depoimentos colhidos nas entrevistas na perspectiva da análise temática. Tomando como referência as categorias do método histórico-dialético, totalidade e particularidade; historicidade e contradição, apontamos como categorias de análise relacionadas ao objeto as seguintes: condição de classe trabalhadora dos estudantes da EJA; precarização do trabalho, em especial no formato da plataformação/uberização; direito e negação à educação a esses sujeitos.

Após tratamento dos dados quantitativos e análise dos depoimentos com base nas categorias do objeto, elaboramos uma síntese que nos permitiu compreender os desafios e as contradições da relação entre a produção social da existência no contexto histórico da sociabilidade capitalista sob a hegemonia do neoliberalismo no Brasil, como um país de capitalismo dependente, e a luta pelos direitos inscrita no processo mais amplo da luta de classes nesse mesmo contexto; aspectos esses discutidos a partir da particularidade analisada, mas relacionada com a totalidade social.

4.2 O Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré

Esse estudo vem sendo desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Maré, instituição vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Segundo Netto (2017, p. 20), o CEJA Maré é uma escola exclusiva de EJA e oferece o PEJA no Ensino Fundamental I e II, na modalidade semipresencial e EAD para os anos finais. Foi criado pelo Decreto Nº 36703 de 10 de janeiro de 2013, como uma proposta de escola diferenciada dentro do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). De acordo com o decreto, as competências do CEJA Maré são:

Implementar ações de educação de jovens e adultos de acordo com as normas e orientações vigentes no Sistema Público Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; articular as ações desenvolvidas pelo CEJA Maré com as escolas e outros equipamentos da Prefeitura que funcionam no bairro;

construir e implementar, de maneira participativa, um Projeto Político Pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da realização de estudos sobre o perfil sociodemográfico e cultural dos moradores do bairro;

avaliar sistematicamente o Projeto Político Pedagógico em execução, promovendo os aprimoramentos necessários;

desenvolver as ações de aumento de escolaridade exclusivamente destinadas aos jovens e adultos, de acordo com o modelo pedagógico orientado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos;

garantir o atendimento escolar aos jovens e adultos matriculados na Unidade nos horários da manhã, tarde e noite;

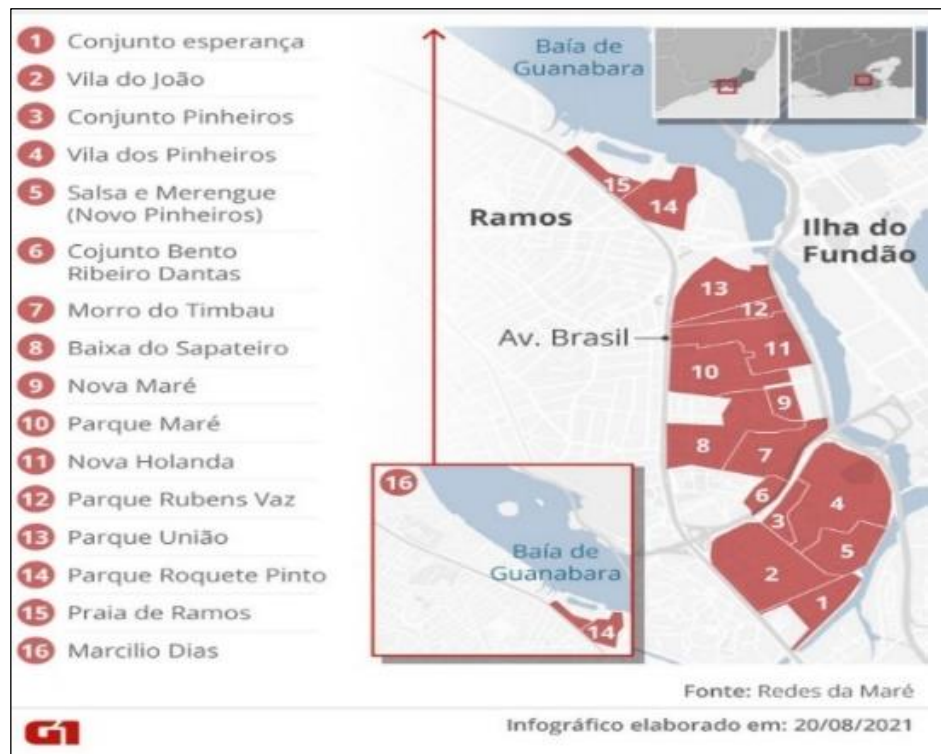
viabilizar o remanejamento de turmas e turnos aos alunos regularmente matriculados que venham a solicitar essa mudança;

oferecer cursos de educação a distância, referente aos anos finais do ensino fundamental e de qualificação profissional, de acordo com o modelo pedagógico orientado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos;

certificar os alunos concluintes do ensino fundamental que apresentem desempenho satisfatório e frequência mínima exigida por lei. (RIO DE JANEIRO (RJ), 2013, p. 4).

O CEJA-MARÉ localiza-se no bairro da Maré, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, próximo ao morro do Timbau, no antigo prédio do SESI-SENAI. O bairro foi criado no governo de César Maia, através da lei municipal 2.119/19.01.1994, a partir de alterações no limite dos bairros de Olaria, Ramos, Bonsucesso e Manguinhos. É importante destacar que os limites do bairro da Maré não coincidem com o território do Complexo da Maré pois, quando este foi criado, não foi incluída a comunidade Marcílio Dias que pertence ao bairro da Penha Circular (Redes Maré, 2019. P. 30).

Figura 1- Complexo da Maré



7

Fonte: O Globo. 2023

Com uma população de 139.073 (IBGE, 2019), o Complexo da Maré localiza-se à margem da Baía de Guanabara, precisamente no limite ocidental, entre importantes vias expressas como a Avenida Brasil, a Linha Amarela e a Linha Vermelha. O nome da região relaciona-se às características geográficas locais. Segundo Vieira, Silva e Oliveira (2020, p. 15) “a região hoje conhecida como Maré era um recanto da Baía de Guanabara, formado por praias, ilhas e manguezais, um lugar de paisagem exuberante”. No período colonial, essa região desempenhava um importante papel econômico em virtude da presença dos portos de Inhaúma e Maria Angu por onde eram escoados produtos de engenhos locais e de olarias.

A construção de ferrovias, no final do século XIX, trouxe uma nova dinâmica econômica à região. “A atividade econômica, antes situada em torno dos portos, voltou-se para os centros comerciais que se formaram junto às estações da linha da Leopoldina Railway” (Silva, 2006, p. 19). Acrescentam-se a esse contexto, o enfraquecimento da indústria açucareira e a consequente decadência dos portos locais que corroboraram para o fim da importância econômica da região.

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/08/23/pesquisa-saude-mental-mare.ghtml>
 Acesso em: 29 de jul.2023

A construção da Avenida Brasil, em 1940 que possuiu a ligar os bairros do subúrbio ao centro do Rio de Janeiro, intensificou a ocupação da região. Esse importante via atraiu indústrias para área, como a Refinaria de Manguinhos. Tanto as obras de construção como o surgimento de indústrias contribuíram para geração de inúmeros postos de trabalho. A construção da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1949-1952) também teve um importante papel na ocupação da região. Os trabalhadores da construção civil que participaram dessa obra, acabaram ali fixando moradia. Muitos destes eram migrantes nordestinos que ocuparam as áreas alagadiças com palafitas, cuja construção era acessível à população mais pobre visto que devido à especulação imobiliária as terras do subúrbio se tornaram mais caras (Silva, 2006, p. 20). A presença de nordestinos é bem expressiva na Maré. Segundo o Censo Populacional da Maré (2019), realizado pela ONG Redes Maré, em parceria com o Observatório de Favelas, 25,8% dos habitantes da comunidade são nordestinos.

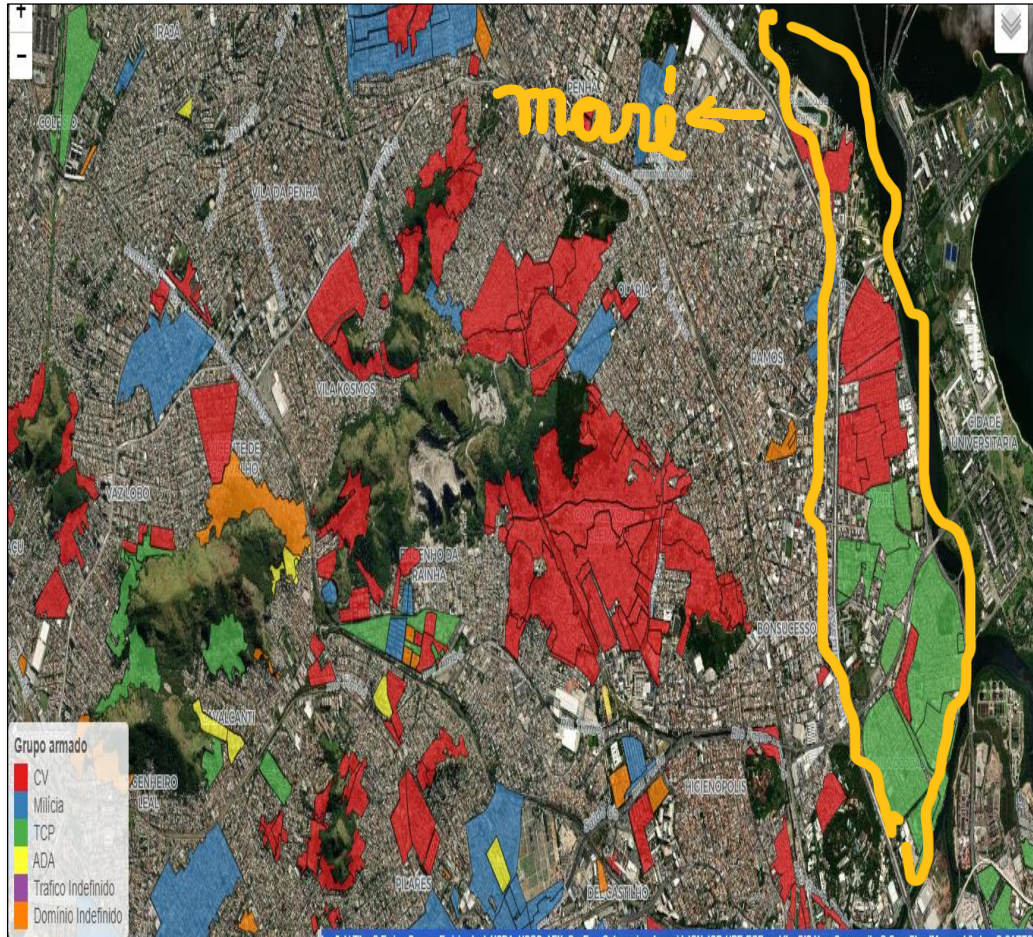
A ocupação da região se expandiu nos anos de 1970. Na década de 1980 foram realizados grandes aterros e as palafitas foram removidas. A população foi reassentada em conjuntos habitacionais construídos sobre aterros. Houve um novo reassentamento nos anos de 1990 por iniciativa da prefeitura que remanejou os moradores e moradoras de áreas de risco para Maré. Nesse período, verificamos a expansão de organizações criminosas na região (Silva, 2006, p. 20). Segundo o Grupo de Estudos dos Novos Ilegalismos da UFF (Geni, 2022, p. 4).

Há mais de quatro décadas, amplos espaços da Região Metropolitana do Rio de Janeiro se encontram sob o domínio de grupos armados, que submetem os moradores a uma série de arbitrariedades e os expõe ao confronto armado, causado por disputas com grupos rivais ou por operações policiais. A história urbana do Rio de Janeiro é marcada pela história dos grupos criminais, seus ciclos de paz e enfrentamento e suas intrigas de bastidores. As disputas pelo controle territorial são variáveis incontornáveis não só para a área de segurança pública, mas também para outras políticas urbanas, influenciando desde o transporte e habitação à educação e cultura.

Os moradores e moradoras de comunidade vivem sob constante ameaça de violência praticada não só por facções criminosas como também pela ação do Estado, sobretudo através da atuação da Polícia Militar, afetando sua vida cotidiana. Segundo o Boletim de Direito à Segurança Pública na Maré (2022, p. 23), em 2022 ocorreram 39 mortes em consequência da violência armada. Do total de mortes, 27 ocorreram em operações policiais e 12 em ação de grupos armados. Através dos dados podemos concluir que o Estado matou mais que os grupos

ilícitos. No mapa abaixo, podemos observar as áreas de atuação de facções no Complexo da Maré.⁸

Figura 2- Mapa Histórico dos Grupos Armados no Rio de Janeiro

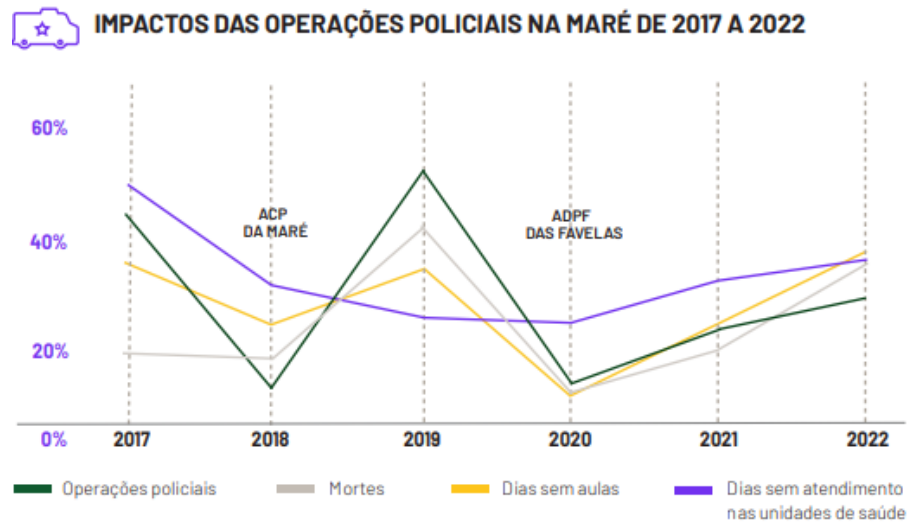


Fonte: GENI/UFF e Fogo Cruzado (2022), adaptado pela autora, 2023.

Os confrontos armados entre facções e destas com agentes que representam o Estado, como Polícia Militar, Polícia Civil e Forças Armadas, impõem aos moradores e moradoras graves dificuldades de acesso a serviços como educação e saúde. Esses episódios também trazem prejuízos ao comércio local, pois nesses dias ocorre o fechamento das lojas. A população da Maré sofre diversas formas de violação dos direitos humanos. Os trabalhadores se vêm impossibilitados de saírem para trabalhar. Muitos, com medo de perder o emprego, se arriscam saindo de casa em meio a tiroteios. Com frequência, moradores e moradoras têm suas casas invadidas por criminosos e por policiais. A saúde mental dos moradores e moradoras também fica muito abalada. O gráfico abaixo representa os diversos impactos gerados por operações policiais na Maré.

⁸ Disponível em: <https://fogocruz.github.io/mapafc/>

Gráfico 3: Impactos das operações policiais na Maré de 2017 a 2022.



Fonte: Redes Maré – Boletim Direito à Segurança Pública na Maré – 2022

Segundo a Redes Maré, em 2022 as atividades escolares foram suspensas 15 dias em decorrência da violência armada, o que se constitui em violação dos direitos dos moradores e moradoras da área. O trabalho pedagógico fica prejudicado, sobretudo no PEJA que atende estudantes que não tiveram o direito de frequentar a escola em idade considerada adequada. Segundo o Boletim Direito à Segurança Pública na Maré, da Redes da Maré, de 2016 a julho de 2023, foram 132 dias de escolas fechadas (Maré de Notícias, 2023).

A violência não é o único problema da Maré. A área enfrenta graves problemas socioeconômicos. O Índice de Desenvolvimento Humano⁹ (IDH) que mede a qualidade de vida, evidencia as precárias condições de sobrevivência na região. A Maré ocupa a 123ª posição no ranking do IDH dos bairros cariocas índice de 0,722.

Como podemos constatar, o CEJA-MARÉ localiza-se em uma área conflagrada pela violência apresentando baixos índices de qualidade de vida. Tais características influenciam diretamente sobre o seu funcionamento e composição étnica e socioeconômica.

Como vimos anteriormente, o CEJA Maré é uma escola exclusiva, destina-se estritamente a EJA, não dividindo espaço com o ensino regular. Tal fato faz bastante diferença no cotidiano escolar, pois as especificidades da modalidade são consideradas, refletindo em um ensino condizente com as necessidades do público da EJA. O resultado é o forte vínculo

⁹ O cálculo do IDH leva em conta aspectos importantes da população como renda, educação e saúde.

formado entre professores(as) e estudantes que demonstram enorme satisfação em frequentar o espaço escolar, coisa rara de se observar em outros espaços da escola pública.

O fato de a escola ser exclusivamente de EJA também favorece a gestão, pois facilita o direcionamento de ações pedagógicas e administrativas que colaboram para o melhor funcionamento do estabelecimento de ensino. Toda a equipe da escola, corpo docente, direção, agentes educadoras, funcionários da limpeza e administração se dedicam a esse único segmento educacional. Percebe-se um grande vínculo destes com a escola e com os estudantes.

Em relação às questões pedagógicas, observa-se que uma escola dedicada apenas a EJA favorece a discussão teórica e a troca de ideias, ainda que a precarização da vida dos docentes, que na maioria das vezes trabalham em outra(s) escolas, dificulte o estudo e a realização de leituras que abordem assuntos relacionados à modalidade. A precarização do trabalho docente torna-se um obstáculo à produção de conhecimento formal nesse ambiente tão rico em experiências educacionais. Contudo, mesmo com tantas dificuldades enfrentadas pelos educadores(as), verificam-se diversas práticas educacionais que são pensadas a partir da realidade dos(as) estudantes.

O sistema semipresencial corresponde a um período de duas horas diárias de aulas presenciais. Essa carga horária é complementada por atividades pedagógicas de pesquisa e projetos desenvolvidos com os(as) estudantes pela equipe pedagógica, a partir do contexto dos(as) estudantes. Além da carga horária específica, o número reduzido de alunos por sala é um diferencial na escola. Segundo Netto (2017, p.21):

A portaria E/SUBE/CED nº10 de 09 de outubro de 2012 limita o quantitativo de alunos por sala na EJA em 30 alunos e indica que no caso do CEJA, tendo em vista seu espaço físico e carga horária diferenciada (2h), este número fica reduzido a 12 alunos por sala. Com certeza o menor número de alunos em sala favorece o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e deveria ser revisto para as demais escolas de EJA e do ensino regular, mas o fato real/materialidade é que não caberiam mais alunos nas salas do CEJA (Netto, 2017, p. 21).

Concorda-se com o autor, quando afirma que 12 alunos por turma favorece o processo de aprendizagem, pois as potencialidades dos(as) educandos(as) são mais valorizadas, assim como suas dificuldades mais expostas. Educadores(as) conseguem garantir maior atenção às demandas dessas turmas.

A questão da alimentação é um ponto que deve ser repensado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pois nessa unidade é oferecido um lanche que não atende ao fato de os(as) alunos serem trabalhadores pobres, nem às exigências de uma alimentação saudável. A

justificativa é que estudantes permanecem somente duas horas por dia na escola. Os alimentos oferecidos contêm um elevado teor de carboidratos e açúcar, sendo insuficiente no que diz respeito à nutrição dos(as) estudantes.

Notam-se problemas relacionados à conectividade devido ao mau funcionamento da internet, assim como dos computadores. A escola não tem telefone fixo, dificultando assim a comunicação com a comunidade escolar. A SME não garante transporte para as aulas externas, planejadas coletivamente. Dessa forma, docentes se organizam para levarem estudantes com transporte público. Alguns estudantes não possuem o passe livre, impossibilitando a sua participação.

Funcionando no antigo prédio do SESI houve necessidade de reformas que transformaram três salas de aula em seis salas, com paredes divisórias de pvc (Netto, 2017, p. 21). A nova estrutura se verificou inapropriada devido à acústica que favorece que o som de uma sala se confunda com o de outra, causando desconforto. Algumas dessas salas possuem climatização, com aparelhos de ar-condicionado em bom funcionamento. Entretanto, há outras em que os aparelhos necessitam de manutenção e/ou não funcionam adequadamente. Todas as situações descritas comprovam a escassez de recursos destinados à EJA.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA Maré sistematiza o fazer pedagógico e se encontra em constante reformulação. Em geral, se debruça sobre as particularidades da comunidade escolar, orientando-se métodos e práticas a partir de todas as formas de opressão sofridas por essa comunidade. Conforme Netto (2017, p. 24),

a filosofia do CEJA-Maré visa à construção de uma escola democrática objetivando desenvolver metodologias de ensino que assegurem a complementariedade de três aspectos fundamentais: aquisição dos saberes escolares de forma ativa por parte do grupo; articulação entre os saberes sistematizados e a experiência social dos estudantes; e a compreensão de que o conhecimento deve ser utilizado como instrumento de análise da realidade concreta, visando uma compreensão das relações objetivas dos homens entre si e destes com o mundo (Netto, 2017, p. 24).

De acordo com a citação, o PPP tem como um dos objetivos promover autonomia na gestão administrativa e pedagógica, através de ações integradoras que valorizem as identidades, diversidades e especificidades dos sujeitos da EJA (estudantes e trabalhadores da escola).

Não há concurso para ingresso de docentes na modalidade, o que intensifica a precarização do vínculo de trabalho, uma vez que a direção escolar tem o poder de garantir a vaga desse(a) trabalhador(a) na escola. Trata-se, em boa parte das vezes, de indicação política, nem sempre relacionada a formação docente. Aumenta, assim, a vulnerabilidade do(a)

professor(a), pois este fica à disposição do desejo da direção, prejudicando a sua permanência e/ou a continuidade do fazer pedagógico na unidade escolar.

Outro fator de precarização docente, assim como da educação como um todo, é a dupla regência, que funciona como uma hora extra na carga horária regulamentar do professor. Para complementar a falta de profissionais na rede, o governo municipal utiliza essa estratégia para economizar recursos, pois a hora extra custa menos que um professor concursado, já que o pagamento não é adicionado na aposentadoria, tampouco nos cálculos de remunerações como os triênios e férias, além de ser suprimido em licenças médicas extensas (Netto, 2017, p.25).

4.3 Os Sujeitos do CEJA MARÉ

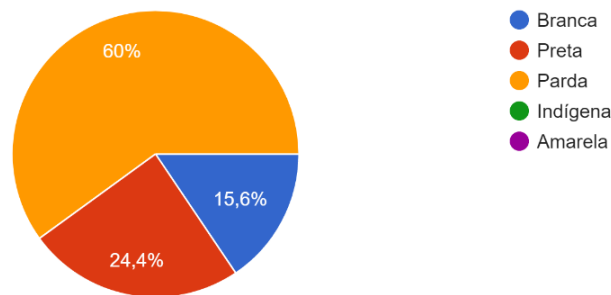
Para atingirmos os objetivos propostos do estudo foi realizada uma pesquisa empírica para traçar o perfil dos sujeitos do CEJA MARÉ. Esta foi efetuada através da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas na escola, durante o turno da noite. A opção pelo turno deve-se ao fato deste contar com mais estudantes matriculados(as) e ser composto, em sua maioria, por trabalhadores e trabalhadoras. O questionário foi aplicado a 45 estudantes. Posteriormente, foram entrevistados 4 estudantes, sendo 2 trabalhadores de aplicativos e 2 trabalhadoras terceirizadas.

O objetivo de entrevistar as trabalhadoras terceirizadas foi o de comparar os dois grupos - trabalhadores de aplicativos e trabalhadoras terceirizadas - quanto à precarização do trabalho e suas repercussões em suas trajetórias escolar. Sei que se trata de um número pequeno de entrevistas, o que se explica não só por dificuldades pessoais, mas sobretudo pelas inúmeras ocorrências violentas verificadas durante a realização da pesquisa no território em que a escola se localiza., tendo sido frequente a suspensão das aulas e o fechamento do prédio. Contudo, acredito que minha longa experiência como professora de geografia desses(as) estudantes, as trocas e conversas com alunos(as) e colegas de trabalho, me proporcionam não só uma forte empatia, como um considerável acúmulo de informações sobre as experiências de vida e trabalho desses(as) jovens. Essas vivências também subsidiam minhas reflexões. Acrescento que também utilizamos como referência dados do Censo da Maré (2019), realizado pela ONG Redes da Maré, em parceria com o Observatório das Favelas.

Ao analisarmos o perfil étnico do grupo selecionado, observamos que apresenta um maior percentual de pessoas negras em sua composição. Esse dado reforça a constatação de que a EJA é negra, como afirma Barbosa (2019, p. 17). De fato, “segundo o IBGE (2010), 67% dos mais de 13,9 milhões de pessoas com 15 anos ou mais autodeclaradas analfabetas são pretos ou pardos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem cor. A EJA é negra!” Como também afirma Gerbelli (2021, p. 128), “uma das dimensões importantes que nos ajuda a refletir sobre os

sujeitos da EJA é a presença negra nas unidades escolares formais”. Para refletir sobre tal questão, analisaremos o Gráfico 4, que foi composto pelas respostas de estudantes em relação à sua identidade étnico-racial.

Gráfico 4 - Identidade Étnico-Racial dos(as) estudantes



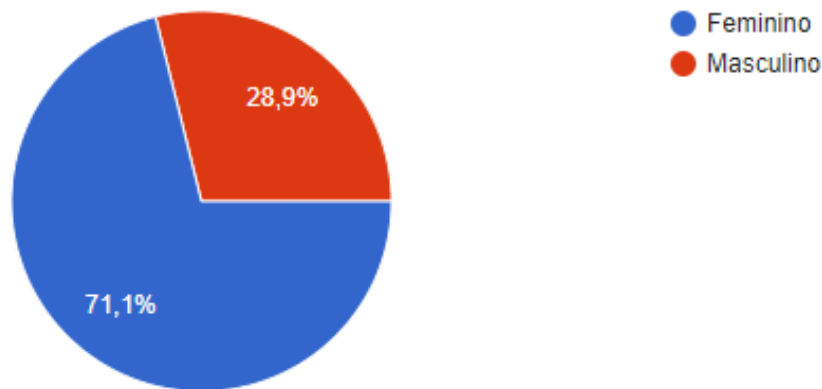
Fonte:

Elaborado pela autora, a partir do formulário Google Forms. 2023.

Como é possível observar no gráfico 4, 84,4%, dos(as) estudantes que responderam ao questionário se consideram pretos ou pardos. Tal característica está relacionada a um longo processo de exclusão social imposta à população negra pelo racismo estrutural (Almeida, 2019, p. 121). Esse contexto dificultou o acesso à educação da população negra no Brasil e o sucateamento das escolas públicas atinge diretamente essa população. A pandemia acentuou a desigualdade socioeconômica que atinge trabalhadores e trabalhadoras negra (o)s.

Através da pesquisa podemos constatar que no CEJA MARÉ a maior parte dos estudantes são mulheres negras, como aponta o Gráfico 5. As questões de raça e gênero se somam trazendo para esse grupo uma série de violações de direitos. É comum mulheres negras dessa instituição relatarem discriminações raciais e de gênero.

Gráfico 5- Composição por sexo/gênero

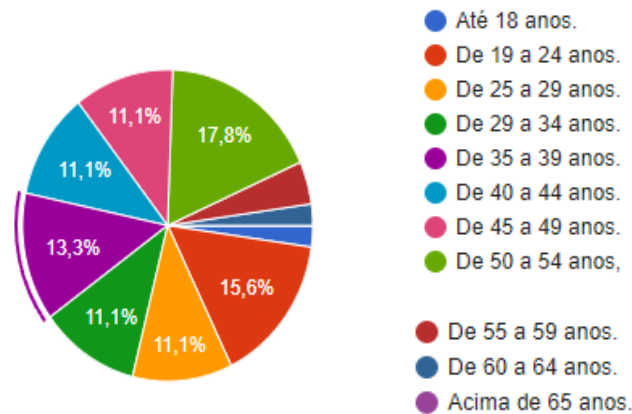


Fonte: Elaborado pela autora, a partir do formulário Google Forms. 2023.

Muitas das mulheres entrevistadas não puderam estudar por terem que trabalhar em casas de família desde a infância. Algumas foram abusadas por seus patrões e/ou familiares. Outras foram entregues pelas mães a famílias abastadas com a promessa de uma vida melhor e oferta de possibilidade de estudar. As promessas não foram cumpridas e essas mulheres tiveram que superar uma série de maus tratos. Esses marcadores sociais dentro de uma estrutura capitalista, dificultam que historicamente o grupo acesse espaços de cidadania (Barbosa, 2019, p.69). Hoje, essas estudantes realizam um sonho antigo de estudar, porém as dificuldades apresentadas ainda são muitas, relacionadas ao trabalho, cuidados com os filhos e companheiros que não querem que elas estudem. Todos os dias essas mulheres enfrentam inúmeros obstáculos para frequentarem a escola. Sobre essas dificuldades, Gerbelli (2021, p.125) escreve, “tal situação se agrava para as mulheres, pois a estrutura patriarcal, classista e racista da sociedade brasileira impõe uma série de condicionantes que dificultam e, muitas vezes, atravancam qualquer possibilidade de emancipação”.

As informações obtidas através dos questionários revelam, à diferença do Censo da Maré (2019, p. 28), que a maior parte da população mareense é constituída por jovens (sendo 51,9% com menos de 30 anos). Porém, no CEJA a composição etária mostra que 53,3% dos estudantes do turno da noite têm mais de 30 anos, sendo que a maior concentração se encontra na faixa de 50 a 54 anos, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Faixa etária dos(as) estudantes



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do formulário Google Forms. 2023.

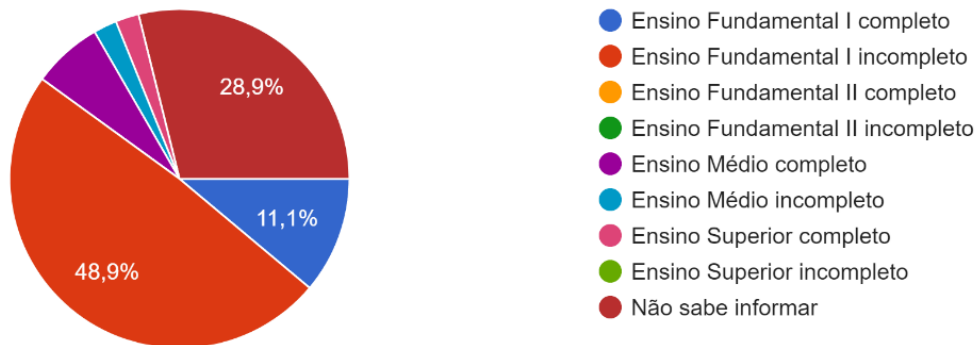
A maioria dos estudantes noturnos é composta por trabalhadores (as) que não conseguiram estudar na idade considerada adequada. De acordo com Gerbelli (2021, p. 139),

o movimento de voltar à escola requer alguns condicionantes, tais como tempo, disponibilidade e condições materiais, para conseguir manter um processo contínuo de educação e escolarização. Os trabalhadores e trabalhadoras que chegam à escola são constituídos de experiências diversas de exclusão, expulsão, precarização e negação do direito à educação (Gerbelli, 2021, p. 139).

A citação vai ao encontro dos depoimentos das pessoas que responderam ao questionário, pois relatam diversos motivos que as levaram a ficar fora da escola. A explicação mais recorrente é que tiveram que abandoná-la para trabalhar ou, no caso das mulheres, devido à gravidez precoce, proibição de frequentarem a escola pelos pais ou cônjuges.

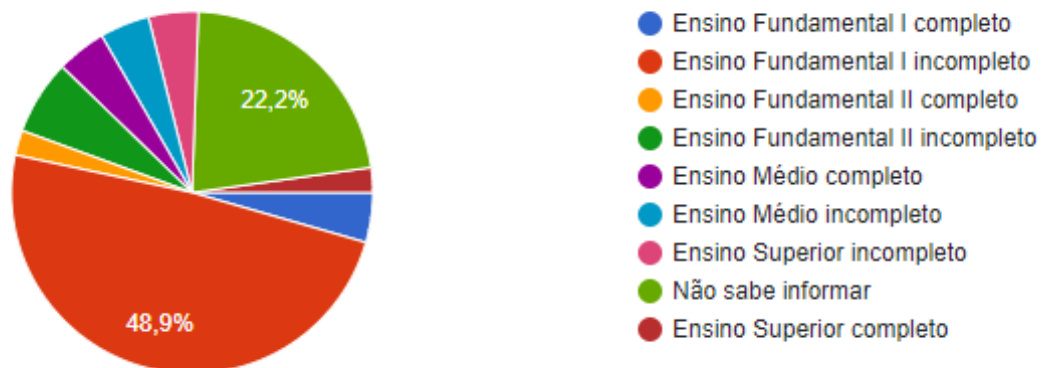
Com relação ao nível de escolaridade da mãe e do pai dos (as) estudantes, a maioria possui o nível fundamental I incompleto. Os gráficos 7 e 8 apontam dados sobre a baixa escolaridade perpetuada nas famílias dos (as) estudantes.

Gráfico 7- Dados sobre escolaridade do pai



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do formulário Google Forms. 2023.

Gráfico 8 - Dados sobre escolaridade da mãe

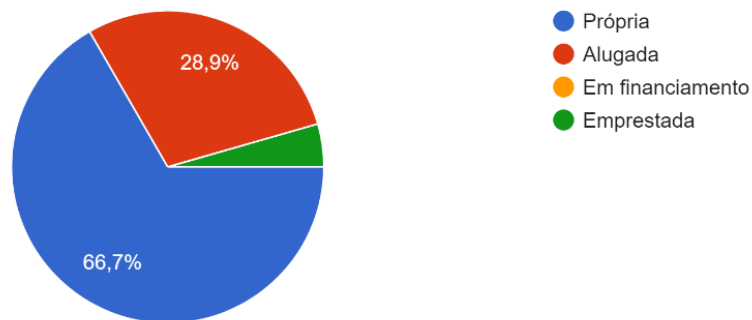


Fonte: Elaborado pela autora, a partir do formulário Google Forms. 2023.

Os gráficos acima mostram que ocorre a perpetuação das condições precárias de vida e de escolaridade dos pais, o que acaba por contribuir para o baixo nível de escolarização dos (as) estudantes que responderam ao questionário. Essa situação dialoga com o pensamento de Almeida *et al.* (2022, p. 3) quando afirma que a “essência da sociedade capitalista subiste com as todas as formas de discriminação e desigualdade” que informam as dificuldades de acesso à escola. Tal essência está implícita na contradição e exploração do trabalho pelo capital.

A maioria dos(as) estudantes do turno da noite do CEJA MARÉ reside na Maré e possui casa própria, como apresenta o Gráfico 9, o que vai ao encontro do Censo da Maré (2019), segundo o qual mais de 60% da população mora em residências próprias. Note-se que o processo de ocupação da Maré se deveu sobretudo à necessidade de moradia dos(as) trabalhadores(as) que construíram a Avenida Brasil e a cidade universitária, na ilha do Fundão.

Gráfico 9- Tipo de moradia



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do formulário Google Forms. 2023.

Diante de um processo de urbanização excludente, as favelas, construídas em terrenos desvalorizados, foram a única alternativa de moradia para a população de baixa renda. Segundo o Censo da Maré (2019, p. 50):

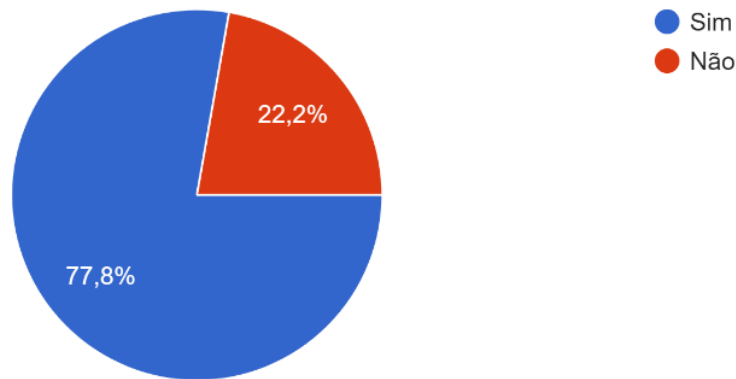
Na Maré, 64,3% dos domicílios são próprios de seus moradores. A quase totalidade destes (99,4%) já está quitada, o que é uma evidência dos variados processos de ocupação do território. Boa parte dos domicílios está ocupada há longo tempo pelas mesmas famílias, desde que foram construídos pelos atuais moradores ou por seus pais e avós. Também são numerosas as moradias conquistadas nos conjuntos habitacionais construídos pelo poder público. Por último, contribui significativamente o fato do mercado de imóveis na Maré, em geral, não contar com financiamento, forçando, por isso, que sejam pagos à vista ou em negociações mais flexíveis e rápidas que as oferecidas pelas instituições de crédito (Censo da Maré, 2019, p. 50).

No caso da Maré, os terrenos alagados foram ocupados através da autoconstrução de palafitas. No Morro do Timbau, única área seca da região, também foram construídas moradias. Posteriormente, as áreas alagadas foram aterradas, onde o poder público construiu conjuntos habitacionais para alocar os(as) moradores(as) de palafitas (Censo da Maré, 2019, p. 50).

Segundo o Gráfico 10, entre as pessoas entrevistadas, 77,8% exercem atividade remunerada e 53,3% possuem carteira assinada. A maioria desses (as) estudantes recebe até um salário-mínimo e tem até 3 dependentes. São trabalhadores (as) precarizados (as) que ganham salários que não atendem suas necessidades básicas e de sua família.

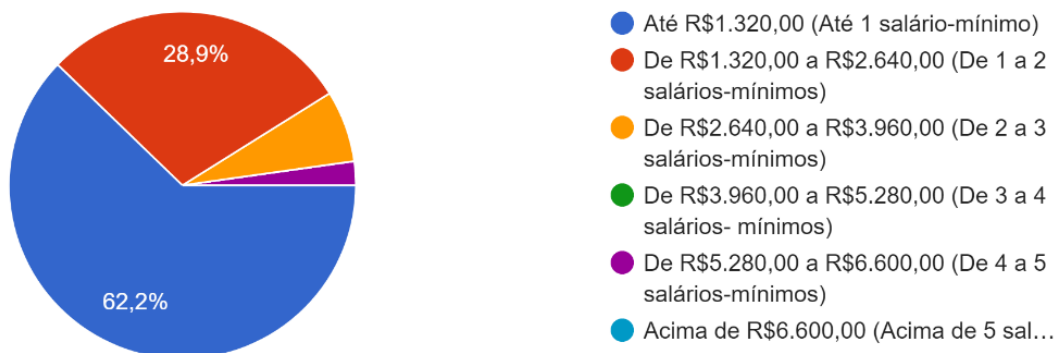
Gráfico 10 - Tipo de ocupação que exerce

Exerce ocupação remunerada?

*Fonte:**Elaborado pela autora, a partir do formulário Google Forms. 2023.*

As informações do gráfico acima demonstram que a maior parte dos estudantes entrevistados relata exercer ocupação remunerada. Esta constatação, porém, se refere ao exercício de atividades em condições precárias de contratação. Além disso, mais de 20% dos participantes parecem estar na informalidade.

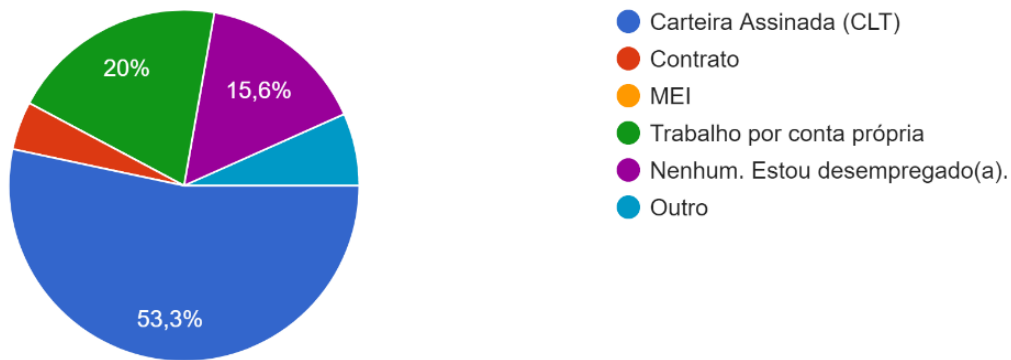
Gráfico 11 - Renda mensal domiciliar aproximada

*Fonte: Elaborado pela autora, a partir do formulário Google Forms. 2023.*

Ao analisarmos a renda dos entrevistados (vide gráfico 11), constatamos que a maioria recebe até um salário-mínimo. Segundo Gerbelli (2021, p. 132), a faixa salarial até 1 salário-mínimo leva os (as) estudantes da EJA a buscarem complementação de renda, o que implica com frequência no exercício de alguma outra atividade, muitas vezes prejudicando sua permanência e frequência escolares ou até afastando-os (as) da escola. Outro dado relevante

para nossa análise é que a maioria dos (as) estudantes entrevistados (as) relata que trabalham com carteira assinada. Esse dado fica comprovado no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Vínculo de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do formulário Google Forms. 2023.

As informações observadas no gráfico acima demonstram que, apesar de grande parte dos (as) participantes da pesquisa ter carteira assinada, estes (as) estudantes estão expostos (as) ao processo de precarização do trabalho. Esse processo atinge a toda classe trabalhadora, visto que o desmonte da legislação social e do trabalho que protegem o(a) trabalhador(a), cria uma atmosfera de medo, fazendo com que o(a) trabalhador(a) perca o seu poder de barganha, contribuindo para o rebaixamento salarial. Alves (2011) explica:

Operários ou empregados estáveis convivem, lado a lado, com operários ou empregados temporários e precários. Na verdade, altera-se o modo de ser do trabalhador assalariado e seu nexos psicofísico com a produção do capital, ampliando-se, como inovação sócio metabólica do capital, a “captura” da subjetividade do trabalho pelos valores empresariais (Alves, 2011, p. 7 *apud* Alves, 2008).

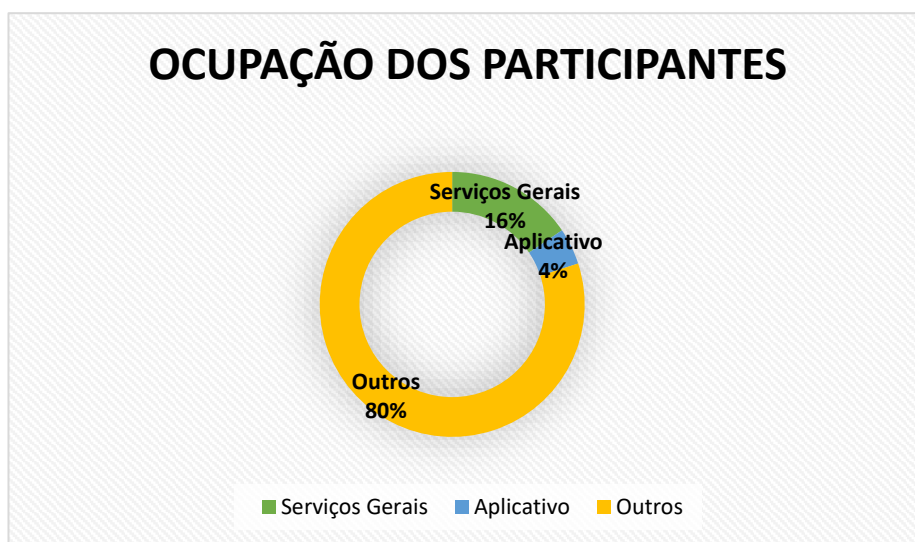
A citação corrobora com a realidade observada no chão da escola. Ao analisarmos detalhadamente as ocupações dos participantes, percebemos que a mais expressiva é a de empregada doméstica. Nesse grupo temos trabalhadoras que possuem a carteira assinada e outras que trabalham em várias casas, duas vezes por semana, para não configurar vínculo empregatício. Outras profissões que se destacam são as de serviços gerais (SG), copeiras, manicures e motoristas.

Os questionários aplicados nos fizeram notar que, no grupo dos(as) trabalhadores(as) com carteira assinada, há uma expressiva quantidade trabalhadores(as) terceirizados(as)

desempenhando a função de serviços gerais (SG). Diante desse novo fato foi necessário investigar as condições de trabalho desse grupo de forma mais detalhada.

No gráfico 13 deu-se ênfase a ocupação de serviços gerais (SG), pelo fato deste ser composto por trabalhadores terceirizados, e aos trabalhadores de aplicativos, ambos os grupos refletem o intenso processo de precarização do trabalho.

Gráfico 13 - Tipo de ocupação dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

É possível observar que os trabalhadores por aplicativo se apresentaram de forma pouco expressiva nesse grupo. Por isso mesmo, acredito que se esse fato não permite maiores generalizações dos resultados da pesquisa, joga alguma luz sobre a realidade vivida pelos(as) estudantes da EJA. Os 80% dos trabalhadores representados no gráfico 13 possuem ocupações variadas como pedreiro, mecânico, empregada doméstica, promotora de vendas, designer de sobancelhas, copeira etc.

Após a pandemia os(as) estudantes da EJA que compõem em sua maioria a população mais pobre da sociedade, não retornaram em massa para sala de aula. Este segmento da sociedade foi bastante atingido pela pandemia, tanto ao que se refere à perda de entes queridos como a diminuição de renda. Muitos desses(as) estudantes precisaram trabalhar muito mais para garantir seu sustento e de suas famílias, não permitindo que retornem para a escola, principalmente aqueles precarizados, trabalhadores de aplicativos. Note-se, ainda, que além da investigação do impacto da uberização/plataformização na vida escolar, o item a seguir

apresenta resultados da comparação realizada entre as condições de trabalho das terceirizadas e dos trabalhadores de aplicativos, baseada nas informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas.

4.4 As Implicações da Precarização do Trabalho no CEJA MARÉ

Como vimos no capítulo 2, a crise estrutural do capitalismo iniciada nos anos de 1970, intensificou o nível de exploração do trabalho pelo capital. O padrão de acumulação fordista não dava mais conta das aspirações do capitalismo, sendo assim um novo padrão de exploração foi instituído, o padrão de acumulação flexível. Esse processo resulta na precarização do trabalho que atinge em cheio os sujeitos da EJA.

O desenvolvimento de um novo padrão de exploração impulsiona o agravamento do processo de precarização da vida da classe trabalhadora. Com a retirada de direitos e com o conseqüente aumento do processo de precarização do trabalho, evidencia-se uma relação diretamente proporcional à educação. Quanto mais o trabalho torna-se precarizado, quanto mais a classe-que-vive-do-trabalho perde seus direitos duramente conquistados, mas temos, no que tange à EJA, um campo político, social, cultural e educacional precarizado, em que as condições reais da vida material dificultam ou impossibilitam o processo de escolarização e a inserção dos sujeitos nos espaços formais da educação. A EJA está sob tutela dos interesses do capital (Gerbelli, 2021, p. 130).

Gerbelli (2021) acerta quando afirma que os sujeitos da EJA são afetados em diversos campos de sua vida pela precarização do trabalho. Quem leciona no segmento assiste diariamente episódios que resultam da degradação das relações de trabalho. Faltas, atrasos, abandonos, insegurança alimentar e outros fatores são algumas das conseqüências desse processo, tratados a seguir.

O estudante João é um homem negro adulto com mais de 40 anos. Sempre estudou em instituição pública, onde ingressou aos 9 anos, abandonando a escola no 3º ano do Ensino Fundamental. Ele trabalha desde criança para ajudar nas contas de casa e parou de estudar devido ao trabalho. O estudante conta que tentou retornar aos estudos por várias vezes, mas as dificuldades financeiras o impediram. Atualmente trabalha como camelô no centro da cidade do Rio de Janeiro e complementa a renda trabalhando na UBER. Relata que trabalhar na UBER é muito tranquilo. Percebe-se um sentimento de “gratidão” à empresa por lhe “dar” um emprego. Prossegue dizendo que a UBER não tem obrigação de “ajudar” aos trabalhadores, já faz a “parte dela oferecendo uma oportunidade de trabalho”. Porém, o estudante se contradiz quando afirma que seria melhor se houvesse um vínculo empregatício entre os trabalhadores e a empresa. Como pontos positivos, descreve que tem liberdade de fazer seu próprio horário, todavia diz que trabalha de 6 a 8 horas para “fazer dinheiro” trabalhando como camelô e

motorista de UBER. Declara que não há pontos negativos em trabalhar na UBER, pois ele é dono do seu carro.

Observamos, através desse relato que a lógica da plataformação dialoga diretamente com o fenômeno do empreendedorismo (Abílio, 2019). Os princípios da individualização da classe trabalhadora e dos espaços coletivos, apontam para o fato de que intensa propaganda ideológica promovida pelo poder público, pela mídia e pelas próprias empresas de plataforma, vêm obtendo grande sucesso ao apontarem o empreendedorismo como alternativa que torna o trabalhador seu próprio patrão (Chinelli, 2023, p.3).

Os trabalhadores são compelidos a se autoconstruírem como empreendedores, a criarem seu próprio posto de trabalho, investindo em pequenos empreendimentos que, em geral, têm curtíssima vida útil; a se engajarem nos formatos de trabalho contemporâneos, como o trabalho plataformizado, veiculado como sinônimo de trabalho independente, quando o que ocorre é superexploração do trabalhador. Ou seja, o empreendedorismo teria a potência de contribuir fortemente para a superação das desigualdades sociais quando, na verdade, promove apagamento do passado do trabalho, quebra a solidariedade de classe e transforma o trabalhador em ‘parceiro’, em ‘colaborador’ das empresas, passando a ser o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Na verdade, ocorre a propagação massiva da ilusão de liberdade e de conquista de autonomia. Druck (2021, p. 826) alerta que o fenômeno vem influenciando as novas demandas sociais e de gestão, onde a figura do trabalhador é confundida a do empresário inovador e criativo.

Nota-se no relato do estudante uma forte influência do discurso neoconservador que no Brasil se caracteriza pelo libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo. O traço identificado no discurso do estudante foi o libertarianismo, que defende “o menor Estado possível e entende que qualquer situação que tem origem em mecanismos de mercado é justa por si, por mais desigual que pareça” (Lima e Hypólito, 2019, p.9). Não se percebe nenhum traço de crítica ao regime de trabalho e/ou às opressões que ele produz. Há uma completa aceitação da opressão que não é percebida como tal pelo estudante. Diante do cenário catastrófico de desemprego, alta rotatividade e baixa remuneração, trabalhar por conta própria passa a ser a única alternativa trabalhista (Abílio, 2020, p. 587). Para finalizar, o estudante trabalhador diz que estuda porque gosta, não vê nenhuma possibilidade de ascensão social através da obtenção do diploma, pois conhece pessoas iguais a ele que têm faculdade e estão atuando na UBER.

O estudante Bruno é um jovem negro de 20 anos que estudou em escola pública por toda a vida, desde os 8 anos de idade. Com 12 anos, precisou parar de estudar para trabalhar,

ficando longe dos estudos durante cinco anos. Posteriormente, retornou à escola, pois considera importante estudar para obter melhores oportunidades no mercado de trabalho e deseja ingressar no Ensino Médio. Atualmente trabalha como entregador de aplicativo como Bikeboy, utilizando sua bicicleta. A situação do estudante vai ao encontro das reflexões de Gerbelli (2021, p. 139) quando aponta a existência de um conjunto de estudantes que voltam à escola, na modalidade da EJA, para “dar um futuro melhor para seus familiares”, “ser alguém na vida”, “mudar de vida”, “conseguir um emprego”, “progredir no emprego atual” e “conseguir um emprego melhor.”

Apesar de Bruno verbalizar seus objetivos de se emancipar através dos estudos, ao mesmo tempo demonstra sentir muito cansaço e apresenta diversas dificuldades para superar os obstáculos e frequentar a escola. Ele relata: “Sou entregador do Ifood e um outro dia tive que pedalar da Maré até São Cristóvão para entregar uma quentinha.” Percebe-se na fala do estudante o desejo de melhorar suas condições de vida através do estudo. Gerbelli (2021, p. 140) pontua a respeito que os sujeitos da EJA ao voltarem à escola, estão em busca de uma forma digna de viver. Porém, a busca de dignidade está constantemente ameaçada pela flexibilização das circunstâncias da conjuntura global que impõem grandes dificuldades de acesso ao trabalho protegido e mais bem remunerado.

Bruno declara que trabalha meio expediente, procurando conciliar o horário da escola e do trabalho. Todavia, na prática, isso não acontece, pois também relata que trabalha a qualquer momento, quando possível, pois precisa “fazer dinheiro”. Na realidade, como afirma Abílio (2020, p. 580), esse tipo de trabalhador fica disponível para o trabalho todo o tempo, sendo solicitado de acordo com a demanda, tornando-se um trabalhador *just-in-time*. Bruno relata um acidente entre sua bicicleta e uma motocicleta, num dia chuvoso de trabalho. Isso evidencia que a plataformização impõe ao trabalhador(a) um tipo de relação de trabalho que o expõe a riscos diários. É uma função profundamente desprotegida, sem direitos, sem garantias, responsabilizando-o(a) por todos os custos do trabalho: aquisição do celular, pacote de dados, aquisição da mochila e aluguel ou compra da bicicleta e sua manutenção e pelo ônus financeiro de agravos à sua integridade física e psíquica.

Bruno tem consciência de que sua saúde física é desgastada com a rotina do trabalho, ao apontar que se fosse mais velho, não aguentaria esse intenso ritmo. Abílio (2020, p. 579) ressalta a respeito que os entregadores ciclistas por aplicativos desempenham uma atividade que desde a sua criação se estabelece como juvenil, negra e periférica.

A estudante Zélia, mulher negra de 35 anos de idade e mãe de cinco filhos, relata que começou a estudar com 7 anos, sempre em escola pública, mas foi reprovada diversas vezes

porque tinha muitas dificuldades para aprender. Aos 13 anos ainda cursava a antiga 4ª série. A aluna ingressou no Projovem Urbano¹⁰ com 17 anos, porém engravidou e parou de estudar para trabalhar. Seu companheiro inicialmente a ajudava, mas depois a abandonou.

Tentou voltar para a escola diversas vezes, sem sucesso. Dez anos depois de abandonar a escola, retorna para a EJA e relata os motivos: “Minha filha me perguntou se eu ia trabalhar para sempre de faxineira; um dia ouvi uma frase que dizia para eu não desistir dos meus sonhos, que é fazer uma faculdade e conseguir um emprego melhor; quero recuperar o que perdi para ajudar meus filhos e compreender melhor o mundo”. Sobre essa constante busca por uma educação emancipadora Gerbelli (2021, p. 140) coloca, “o desmoroamento das relações sociais e econômicas no princípio da flexibilidade engendra uma condição de instabilidade no processo educacional na educação de jovens e adultos”. Essa estudante luta por uma educação que lhe permita melhores condições de vida, porém a luta pela sobrevivência ameaça essa conquista.

Atualmente Zélia trabalha como terceirizada numa universidade privada, no setor de Serviços Gerais (SG). Ela relata que como profissional terceirizada, não se sente pertencente ao coletivo com o qual convive no ambiente laboral, pois é funcionária de uma empresa e trabalha em outra. A estudante se sente excluída e discriminada pelos (as) demais trabalhadores (as), inclusive porque quando algo some, culpabilizam os(as) terceirizados (as). Ela diz: “Não tenho os mesmos benefícios dos funcionários da empresa, sofro assédio do encarregado que tem falas agressivas e atitudes desrespeitosas com o meu corpo”. Esse depoimento permite perceber que, com a terceirização emerge um novo ambiente de trabalho, onde convivem lado a lado trabalhadores com diferentes formas de contratação. Tal situação pulveriza o coletivo de trabalho, dificultando qualquer forma de organização coletiva em prol de melhores condições laborais.

O relato acima dialoga com as ideias de Oliveira e Druck (2021, p.4) quando afirmam que a terceirização tem uma posição de destaque nas práticas atuais de gestão e organização do trabalho, sendo um instrumento de controle, fragmentação e subordinação de trabalhadores (as),

¹⁰ Projovem Urbano- Programa Nacional de Inclusão de Jovens - O Programa surge em meio a um processo de correlações de forças em que se tornam cada vez mais prementes as necessidades de controle social sobre uma parcela da população praticamente ignorada, até então, pelas anteriores políticas de governo. De modo geral, podemos afirmar que o PROJOVEM colocou a juventude no centro de uma discussão em que a desqualificação profissional era apresentada como um dos principais motivos da baixa produtividade e da crescente oscilação das taxas de desemprego juvenil, bem como causa do vertiginoso crescimento dos considerados grupos perigosos para a sociedade (Rummert, S.; Gaspar, L. PROJOVEM URBANO. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 2, n. 3, p. p. 397-424, 29 dez. 2017).

desresponsabiliza-se a empresa contratante de qualquer custo do trabalho. O trabalhador(a) terceirizado(a) é um(a) trabalhador(a) precarizado(a), pois além de não ter os mesmos direitos dos outros(as) profissionais da empresa onde atua, tem salários mais baixos. Além disso, a terceirização desorganiza os coletivos de trabalho enfraquecendo os sindicatos e a luta dos trabalhadores(as) por melhores condições salariais e de trabalho. Sobre isso Alves (2011, p.3) afirma que:

Ao fragilizar a representação sindical e política dos trabalhadores assalariados, a terceirização é um dos elementos impulsionadores, em sua materialidade específica, da crise do sindicalismo cuja estrutura corporativa historicamente verticalizada não consegue (ou tem dificuldade) em lidar com a nova materialidade do capital.

A estudante Carla tem 51 anos e duas filhas. Relata uma infância muito pobre. Não teve acesso a livros e nem material didático. Devido a isso, as professoras a humilhavam muito na escola pública. “Antigamente a escola não dava material”. Relata que por não dispor do material escolar solicitado, era constantemente advertida porque isso a impedia de realizar as tarefas prescritas, o que a fazia sentir-se humilhada, provocando o abandono dos estudos aos 15 anos. Retornou para uma escola pública noturna, mas permaneceu sendo ridicularizada. A aluna conta: “Uma vez fiquei até três horas da manhã fazendo um trabalho e quando fui entregar, a professora falou que estava um lixo. Novamente parou de estudar. Cabe aqui salientar a importância de os/as educadores (as) da escola pública compreenderem a situação de vulnerabilidade de seus educandos (as). É comum observarmos a presença de profissionais da educação que desconsideram totalmente o papel político e social de sua profissão, voltando as suas práticas pedagógicas para mera transmissão de informações que, na maioria das vezes, não atingem a realidade do(a) educando(a). Essas práticas descontextualizadas que desconsideram totalmente a realidade dos estudantes, contribuem para afastá-lo da escola.

Para retomar os estudos, Carla ingressou no CEJA Maré e relata estar satisfeita com a escola. Diz que os (as) professores(as) entendem as dificuldades da turma e explicam bem a matéria. Tal depoimento chama atenção para o fato de que o acesso a uma escola que leva em conta as especificidades do(a) estudante trabalhador(a) da EJA faz toda a diferença para que este(a) permaneça na escola.

Carla é trabalhadora terceirizada nos serviços gerais (SG) em uma universidade pública. Afirma que o trabalho é pesado e relata que houve uma redução dos recursos humanos e que hoje faz um trabalho de cinco pessoas. Anteriormente, havia 73 funcionários e atualmente são apenas 32. Diz que tem os benefícios trabalhistas, que acorda às quatro horas da manhã e

apresenta problemas graves de saúde, sobretudo na coluna, devido ao trabalho. A esperança de Carla ao retornar para a EJA é de conseguir uma colocação melhor no trabalho.

A terceirização é uma das maneiras mais eficientes de privatização do serviço público. Esse processo resulta da disseminação da concepção de um Estado gerencial que substitui gradativamente o(a) servidor(a) público(a) por trabalhadores(as) terceirizados(as), regidos por legislação do setor privado. Esse contexto traz a lógica empresarial para as instituições públicas contribuindo para instabilidade, rotatividade, salários baixos e acúmulo de funções dos trabalhadores(as) (Druck, 2021 p. 834). A vida da Carla é atravessada por esse processo. Ela busca na escolarização uma maneira de subverter os efeitos da desigualdade em sua vida.

Os(as) estudantes entrevistados(as) não conseguem perceber a conjuntura que produz sua realidade, apesar de reconhecerem as opressões enfrentadas no trabalho. Muitas vezes se culpam por estarem em condição de vulnerabilidade. A análise dos dados obtidos no questionário e nas entrevistas mostram que tanto a plataformação como a terceirização são expressões da precarização do trabalho que atinge os sujeitos da EJA. Devido à sua condição de classe trabalhadora, estes (as) estudantes sofrem as consequências das políticas neoliberais que acentuam ainda mais a exploração do capital sobre o trabalho, retira direitos, rebaixa salários e desorganiza coletivos de trabalho dificultando a luta da classe trabalhadora por melhores condições de reprodução da vida. Esse processo tem efeito negativo sobre as diversas tentativas de escolarização dos(as) estudantes trabalhadores(as) da EJA. Como afirma Gerbelli (2022, p. 2):

Com a consolidação do capitalismo flexível, da financeirização, da uberização e do consequente decurso da precarização total da vida dos sujeitos da EJA, o retrato que se constrói a cada dia é desalentador. Quanto mais a classe trabalhadora é precarizada, mais a EJA é precarizada. Isto é uma relação diretamente proporcional que impacta justamente na vida de uma multidão que está, ou poderia estar, em uma sala de aula.

Ao compararmos os dados das entrevistas percebemos características que, apesar de serem diferentes, são manifestações de um mesmo processo. Nos estudantes que trabalham por aplicativos constatamos que existe uma diferença relativa ao nível de precarização. O estudante que trabalha no Ifood de bicicleta (bikeboy) tem uma realidade de trabalho mais precária e arriscada do que o estudante que trabalha na UBER. A precarização do trabalho não ocorre de maneira uniforme. É gerada através de sobreposições de desigualdades que estruturam a nossa sociedade (Abílio, 2020, p. 581). Quanto mais vulnerável e mal remunerada for a atividade, mas será exercida por negros e jovens. O motorista de UBER, apesar de todas as dificuldades de seu trabalho como camelô e motorista de aplicativo, terminou o ensino fundamental em

2023, mas o bikeboy ainda não conseguiu retornar aos estudos para completar o ensino médio devido ao trabalho.

Quanto às estudantes terceirizadas, percebe-se que a proteção das leis trabalhistas não as isenta do intenso processo de precarização. Ambas trabalham como SG e relatam uma grande carga de trabalho. Uma das entrevistadas declara que faz o trabalho de 5 funcionárias. Ambas ganham um salário-mínimo, porém com os descontos extras que, às vezes, ocorrem recebem menos de um salário. As estudantes terceirizadas chegam sempre atrasadas às aulas e apresentam muitas dificuldades para continuar a estudar. Todos(as) estudantes entrevistados(as) relatam muito cansaço e dificuldades para frequentarem à escola. Acordam muito cedo, entre 4:00 h e 5:30 h, e dormem tarde. As mulheres têm dupla jornada, fazem jantar, cuidam dos filhos e da casa.

Nas salas de aulas do turno da noite do CEJA MARÉ percebe-se o cansaço na face dos(as) estudantes trabalhadores(as) que lutam contra o sono, muitos cochilam nas aulas e se sentem visivelmente constrangidos. Pedem desculpas, lavam o rosto, bebem água, se organizam para levar café. Percebe-se que, no coletivo de estudantes, não falta solidariedade. Eles(elas) se fortalecem mutuamente. Os (as) estudantes contam com parentes e vizinhos para cuidarem de seus filhos(as) enquanto estudam. Essas são algumas estratégias utilizadas para resistirem à “barbárie social contida no processo de precarização do trabalho nas condições da crise estrutural do capital” (Alves, 2011. P. 2).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou como seu objetivo analisar as implicações ocasionadas pelo processo de precarização do trabalho, dando ênfase a plataformização/uberização, ao cotidiano escolar de estudantes matriculados no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado no bairro da Maré, município do Rio de Janeiro (RJ). A situação econômica macroestrutural tem levado à insegurança no trabalho e na vida dos(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal situação afeta, negativamente, o dia a dia escolar do(a) aluno(a).

Destacamos que, para compreender como as diversas mudanças relacionadas às transformações do capitalismo que interferem no mundo do trabalho, tomamos os conceitos de reestruturação produtiva, neoliberalismo, precarização do trabalho, terceirização e plataformização/uberização. Posteriormente, tais conceitos foram relacionados com os referenciais teóricos da EJA. Nesse sentido, observamos que essas mudanças afetam a classe trabalhadora, causando, portanto, insegurança social para os(as) trabalhadores(as) estudantes da EJA.

No primeiro capítulo, fizemos uma abordagem histórica da Educação de Jovens e Adultos, contextualizando-a com o desenvolvimento do capitalismo global e conectando esse processo ao que acontece no Brasil. Deste modo, ponderamos o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, fazendo uma análise à luz do conceito de capitalismo dependente. Buscamos apresentar, de forma panorâmica, alguns pressupostos e elementos gerais para a compreensão da dinâmica das classes sociais, conflitos de classe e revolução como alternativa histórica ao capitalismo dependente.

Ainda nesse capítulo, reiteramos a história da EJA, mais especificamente do PEJA, como Programa de Educação de Jovens e Adultos, no município do Rio de Janeiro e como a modalidade é marcada por altos e baixos, avanços e retrocessos. Os sucessos alcançados neste campo baseiam-se em intensas lutas docentes, de pesquisadores e estudantes. Observamos que o PEJA apresenta uma série de desafios que precisam ser debatidos de forma democrática por todas as partes interessadas no processo de aprendizagem. Estas discussões não devem ignorar as dimensões estruturais, sociais e políticas que impactam diretamente a vida de estudantes e professores(as) (sujeitos da EJA).

No segundo capítulo, discorremos sobre a crise do modelo de produção taylorista-fordista a partir de meados da década de 1970, após um crescimento econômico e desenvolvimento social, especialmente nos Estados Unidos e na Europa Ocidental depois da Segunda Guerra Mundial. Em outras palavras, os preços subiram devido aos sucessivos

aumentos nos preços do petróleo bruto. Notadamente, essa crise foi caracterizada por uma superprodução de bens, o que levou a menores margens de lucro para os empresários, estagnação econômica e insatisfação da classe trabalhadora. Essa insatisfação gerou resistências dentro e fora da fábrica e em toda a sociedade. Assim, a natureza do controle do trabalho pelo capital foi ameaçada.

O segundo aspecto abordado nesse capítulo diz respeito às crises capitalistas como ferramentas de expansão e garantia de acumulação de riqueza. Identificamos algumas especificidades das crises a partir de 1970. Uma delas refere-se ao seu caráter universal, que aparece como algo sistêmico e transcende as fronteiras econômicas, abrangendo aspectos sociais, políticos, ecológicos, culturais e civilizacionais. As outras particularidades concernem com a escala da crise emergente a nível global e escala de tempo, permanente e não periódica.

Pontuamos ainda que o capitalismo de plataforma possui mecanismos específicos que precisam ser compreendidos para pensar as estratégias de cooptação, organização e resistência da classe trabalhadora. Afirmamos que todo esse processo de precarização do trabalho impacta negativamente a vida dos(as) estudantes trabalhadores(as) da EJA, uma vez que, como vimos, esta etapa do ensino é a mais vulnerável neste contexto. A insegurança na relação laboral e a perda de direitos trabalhistas podem criar incertezas sobre o futuro e colocar em risco as condições básicas de sobrevivência dos(as) trabalhadores(as) estudantes.

Em outras palavras, quando trabalhadores(as) estudantes atuam com aplicativos, necessitam trabalhar durante muitas horas e com baixos salários. Dessa forma, sua subsistência e descanso se tornam insuficientes, além de necessitarem custear todos os recursos de sua produção e estarem submetidos às políticas de avaliação de gestão. Vale ressaltar que a pesquisa aponta que a vida atribulada desses(dessas) estudantes trabalhadores(as) se sobrepõe às aulas e ao tempo de estudo e essa realidade contribui para o absenteísmo e a evasão. Assim, os(as) alunos(as) que não concluem o ensino fundamental têm poucas perspectivas de melhores oportunidades no mercado de trabalho e na vida, o que perpetua a sua pobreza e os(as) torna reféns de todo esse processo, que afeta, consequentemente as suas famílias.

No último capítulo, investigamos, a partir do método dialético, o impacto da plataformização/uberização na vida escolar dos(as) trabalhadores(as) da educação de jovens e adultos. Desse modo, nos propusemos a analisar a relação estabelecida entre educação e trabalho, observando e tentando compreender como a realidade se apresenta no cotidiano dos(as) estudantes trabalhadores(as) de aplicativos. Portanto, insistimos que no centro desta relação entre educação e trabalho existe um mundo complexo de diversas relações sociais.

Ainda no último capítulo está contido o itinerário metodológico percorrido no desenvolvimento deste trabalho acadêmico, demonstrando as pesquisas bibliográficas a que se propôs. Deste modo, este capítulo examinou, a partir de uma proposta qualitativa e exploratória-descritiva, a dinâmica dessas relações sociais, tendo como objetivo desenvolver, compreender e modificar ideias. Assim, partimos de dados qualitativos e quantitativos concomitantemente, combinando-os entre si para pensarmos uma interferência na realidade.

Delimitamos o grupo de estudo, constituindo o percentual de alunos(as) que trabalham em aplicativos nas turmas investigadas. Com a aplicação dos questionários e entrevistas, realizados em uma escola periférica de EJA (nível Ensino Fundamental) da rede municipal do Rio de Janeiro, observamos a extensão do fenômeno da plataformização/uberização nessa modalidade de ensino.

Enfatiza-se como resultante do levantamento que foi possível traçar um perfil socioeconômico do grupo analisado, identificando que um número significativo de estudantes recebe até um salário-mínimo mensal. Verificamos também que o fenômeno da plataformização/uberização é pouco expressivo no ambiente estudado. Conforme se apontou anteriormente, depois da pandemia não houve um retorno expressivo dos(as) estudantes da EJA para sala de aula. A camada mais pobre da sociedade que compõe grande parte do público desse segmento, foi a mais atingida pelas consequências nefastas da pandemia. Muitos(as) estudantes precisaram trabalhar em dobro para seu sustento e de sua família, principalmente aqueles(as) que trabalham em plataformas e/ou vivem de bico. Esse cenário desalentador contribuiu para o esvaziamento das turmas da EJA e certamente para um menor número de estudantes trabalhadores(as) de aplicativo no CEJA-Maré. Ficou evidente que há um quantitativo considerável de trabalhadores(as) de serviços gerais (SG) terceirizados.

Diante desse resultado, o estudo precisou ser redimensionado levando-se em consideração as condições concretas de vida desses(dessas) trabalhadores(as) estudantes. Sendo assim, foi necessário estender o questionário semiestruturado a trabalhadoras terceirizadas, a fim de comparar o nível de precarização do trabalho entre esses dois grupos: os(as) trabalhadores(as) plataformizados(as)/uberizados(as) e os(as) terceirizados(as).

Logo, essa dissertação demonstrou a relevância de destacar que o processo de precarização do trabalho atinge de forma desumana a ambos os grupos. Percebemos durante a comparação dos dados, que as características dos fenômenos apesar de diferentes, são manifestações de um mesmo processo.

Portanto, os resultados da pesquisa são significativos, demonstrando a necessidade desse estudo, tendo em vista a lacuna nas pesquisas relacionadas ao processo de

plataformização/uberização do trabalho e os impactos observados na vida escolar e social dos(as) alunos(as) da EJA. Tal investigação foi necessária para o entendimento dessa realidade, com vistas a possibilitar a elaboração de propostas que garantam a esse grupo melhores condições de enfrentamento desse novo contexto.

A partir da compreensão dessa realidade de trabalho, na qual o(a) jovem aluno(a) trabalhador(a) da EJA está inserido(a), este estudo pode contribuir para a elaboração de propostas que ofereçam possibilidades de entenderem a sua posição na sociedade e a partir disso transformar a sua realidade. Esse estudo justificou-se por ainda serem escassas análises sobre o fenômeno em questão e poderá ser ampliado em pesquisas futuras, sobretudo porque a EJA é relativamente invisibilizada nas políticas públicas.

Entendemos que políticas públicas devem ter por objetivo proteger os(as) jovens trabalhadores(as) da EJA desse processo perverso, no qual a exploração do trabalho é mais extensa e intensa, visando garantir condições objetivas e subjetivas a esses sujeitos de permanência e conclusão da formação escolar. Dessa forma, se permite que tenham a oportunidade de escolha, inclusive de não trabalhar para estudar ou de conciliar de forma adequada as atividades.

Por fim, precisamos compreender a relação trabalho-educação nessa modalidade educacional, que é constituída, em sua maior parte, por cidadãos(ãs) oriundos(as) de segmentos populares da classe trabalhadora, para desenvolver estratégias e soluções que contribuam para a sua emancipação. Outrossim, o estudo pode promover reflexão mais consciente e crítica entre os demais sujeitos da EJA, sobretudo os(as) docentes(as). Seus resultados poderão contribuir também para refletir sobre como a EJA que se apresenta como um direito subjetivo à educação e sob responsabilidade do Estado, expressa mediações na luta de classes.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do Trabalho: Subsunção real da viração. **Passa Palavra**, 19/02/2017. Disponível em: <https://passapalavra.info/2017/02/110685/>. Acesso em: 20 de dez. de 2022.
- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização do Trabalho: Subsunção real da viração. **Passa Palavra**, 19/02/2017. Disponível em: <https://passapalavra.info/2017/02/110685/>. Acesso em: 20 de abr. de 2022.
- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 3, p. 41-51, 2019. Disponível em: Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado – Cesit. Acesso em: 20 de mai. 2022.
- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Perfis e Trajetórias Ocupacionais, In Machado, Sidnei *et al.* **O trabalho controlado por plataformas digitais: dimensões, perfis e direitos**. Clínica Direito do Trabalho (Universidade Federal do Paraná), 2022, p. 127 – 164
- ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização e juventude periférica**: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. *Novos estudos CEBRAP*, v. 39, p.579-597, 2020.
- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a edição da velha ideia do trabalho amador. Entrevista especial com Ludmila Abílio. 2019. [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. **Unisinos**. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/591603-uberizacao-a-edicao-da-velha-ideia-do-trabalho-amador-entrevista-especial-com-ludmila-abilio>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- ALMEIDA, Adriana; ARAÚJO, Nádia de Souza; FIUZA, Pedro Moreira. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida: National Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education rights removal and lifelong learning. **Revista Cocar**, v.11,2022.
- ALMEIDA, Maria das Graças Nóbrega de; STELZENBERGER, Liliane; GONÇALVES, Margarida Maria Dias Monteiro. O modelo gerencialista e a prática docente. **Faculdade Cearense – conhecimento que transforma**. v. 6, nº 2, 2012. Disponível em: O modelo gerencialista e a prática docente (faculdadescearenses.edu.br). Acesso em: 12 de dez. 2023.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019. Págs. 121-138.
- ALVES, G. Terceirização e acumulação flexível do capital: notas teórico-críticas sobre as mutações orgânicas da produção capitalista. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 16, n. 31, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/4513>. Acesso em: 2 jul. 2023.

- ALVES, Giovanni - A Batalha de Sandra. Uma Análise crítica do filme “Dois dias, uma noite”, de Jean-Pierre e Luc Dardenne. Tela Crítica. **Revista de Sociologia e Cinema**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1TKOqV7Ok4Cmi03Mvs3ZW0ItNV2umjSQ0?usp=sharing>
- ANTUNES, Ricardo. As respostas do capital à sua crise estrutural: reestruturação produtiva e suas repercussões no processo de trabalho. In Antunes, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo Editorial, 2000, p. 37-47.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. Boitempo editorial, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. Boitempo Editorial, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho Intermitente e Uberização do Trabalho no Limiar da Indústria 4.0. In Antunes, Ricardo. **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2021, p. 11-22.
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, p. 407-427, 2015.
- ANTUNES, Ricardo (Org). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 125.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares. **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.
- BRASIL. **Lei nº4024 de dezembro de 1961**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes**. Universidade de São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, 1997.
- CHINELLI, Filippina. **Verbetes Empreendedorismo**. EPSJV/Fiocruz. 2023.
- DRUCK, Graça. O Estado neoliberal no Brasil: a ideologia do empreendedorismo e o fim dos servidores públicos. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 11, n. 3, 2021.
- DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, v. 24, p. 37-57, 2011.
- DRUCK, Graça; DUTRA, Renata; SILVA, Selma Cristina. A contrarreforma neoliberal e a terceirização: a precarização como regra. **Caderno CRH**, Dossiê, v. 32, n. 86, 2019, p. 289-305.

DRUCK, Graça; OLIVEIRA, Isabela Fadul de. O Debate Conceitual Sobre Terceirização: Uma Abordagem Interdisciplinar. **Caderno CRH**, v. 34, p. e021029, 2021.

DRUCK, Maria da Graça. Globalização e reestruturação produtiva: o fordismo e/ou japonismo. **Revista de Economia Política**, v. 19, n. 2, p. 31-48, 1999.

FAVERO, Osmar. **Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF BRENNER, Ana Karina**. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF GT: Educação de Jovens e Adultos / n. 18 Agência Financiadora: FAPERJ – 2006. Acesso em 27 de abr. de 2023 <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf> –

FIGUEIREDO, Patrícia. Motoboy tem AVC durante entrega e morre após aguardar 2 horas por socorro em São Paulo. 2019. **Portal G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/07/11/entregador-de-aplicativo-tem-avc-durante-entrega-e-morre-apos-aguardar-2-horas-por-socorro-em-sp.ghtml>. Acesso em: 5 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (org.) O Conhecimento Histórico e o Problema Teórico-Methodológico das Mediações. In Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 95-127, 2001.

GERBELLI, Caio Vinícius de Castro. A destruição da EJA é um Projeto Racista. **Le Monde Diplomatique Brasil**, [s. l], p. 1-6, 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-eja-e-um-projeto-racista/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GERBELLI, Caio Vinícius de Castro. A destruição da educação de Jovens e Adultos é projeto racista. **Brasil de fato**. 01 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/08/01/analise-a-destruicao-da-educacao-de-jovens-e-adultos-e-um-projeto-racista> Acesso em: 10 de out. 2022.

GERBELLI, Caio Vinicius de Castro. A educação de jovens e adultos do precariado e o paradigma da Dignidade provisória. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 124-147, 2021. <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52218/30325>. Acesso em: 04 de ago. de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIG – A uberização do trabalho. Direção: Carlos Juliano Barros, Acue Angeli e Maurício Moreira Filho. Produção: Repórter Brasil. Brasil. 2019. Gênero: documentário. 60 min. **Globonews**. Disponível em <https://g1.globo.com/globonews/globonews-documentario/video/gig-a-uberizacao-do-trabalho-7766645.ghtml>. Acesso em: 18 de jul. 2023.

GONSALES, Marco. Indústria 4.0. Empresas plataformas, consentimento e resistência. In Antunes, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo, Boitempo, 2020.

GONSALES, Marco. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. In: Guimarães, Cátia. **Pedagogia das competências**. 2010. Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/pedagogia-das-competencias>. Acesso em: 15 jul. 2023.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Edições Loyola, 2016.

HIRATA, Daniel; COUTO, Maria Isabel. **Mapa histórico dos grupos armados do Rio de Janeiro**. 2022. Disponível em: https://geni.uff.br/wp-content/uploads/sites/357/2022/09/Relatorio_Mapas_Grupos_Armados_Geni_WEB.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023. https://cdtufpr.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Livro_O-trabalho-controlado-por-plataformas-digitais_eBook.pdf Acesso em nov. de 2022.

IBGE: com 40,1% de informalidade e queda na renda, taxa de desemprego recua. 30/06/2022. Rede Brasil atual. Geral. **Brasil de fato**. Disponível em: IBGE: com 40,1% de informalidade e queda na renda, taxa de | Geral (brasildefato.com.br) Acesso em: 11 de ago. de 2022.

IBGE: informalidade atinge 41,6% dos trabalhadores do país em 2019. Rio de Janeiro, 12/11/2020. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-11/ibge-informalidade-atinge416-dos-trabalhadores-no-pais-em-2019> - Acesso em: 05 de nov. 2022.

KALIL, Renan Bernardi. **A regulação do trabalho via plataformas digitais**. Editora Blucher, 2020.

LIMA, Iana Gomes de; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. A expansão do Neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ Pesqui**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019.

LUCE, Mathias Seibel. Brasil: nova classe média ou novas formas de superexploração da classe trabalhadora? **Trabalho, educação e saúde**, v. 11, p. 169-190, 2013.

LUCE, Mathias Seibel. Brasil: nova classe média ou novas formas de superexploração da classe trabalhadora? **Trabalho, educação e saúde**, v. 11, p. 169-190, 2013.

MACHADO, Sidnei *et al.* **O trabalho controlado por plataformas digitais: dimensões, perfis e direitos**. Clínica Direito do Trabalho (Universidade Federal do Paraná), 2022.

MACIEL, David. Ditadura Militar e capital monopolista: estruturação, dinâmica e legado. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 18, p. 64-78, 2014. Disponível em: https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/david_maciel.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

MEDEIROS, Marília Salles Falci. Abordagem histórica da reestruturação produtiva no Brasil. **Latitude**, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: Abordagem Histórica da Reestruturação Produtiva no Brasil - XJournals. Acesso em: 15 de dez.2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde**. 14^a.ed., HUCITEC, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação de Jovens e Adultos**.

MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso *et al.* **Transformações no trabalho dos agentes comunitários de saúde nos anos 1990-2016: a precarização para além dos vínculos**.

2018. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. n. 3, p. p. 397-424, 29 dez. 2017.

NETTO, João Paulo Sobral Dias. **A relação entre o Museu da Vida/Fiocruz e o Centro de educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA-MARÉ): Trabalho colaborativo na construção de um processo educacional emancipatório.** 2017. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro. 2017.

NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, Mariana. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências: The Education of Youth and Adults in the present time: between silences, invisibilities, setbacks, and resistance. **Revista Cocar**, v. 11, 2022.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar França. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2ª.ed., Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.** Dicionário em educação profissional em saúde. 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/143.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2022.

QUEIROZ, Julia. Desliga o aplicativo e vai pra Cuba”: as ofensas ao desabafo de um entregador na pandemia. 2020. **Revista eletrônica Esquinas.** Disponível em: <https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/cotidiano/o-que-e-invisivel/agora-e-o-momento-de-falar-do-que-doi-mas-ja-estava-doendo-diz-motoboy-que-denuncia-falta-de-auxilio-de-aplicativos-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Conceitos básicos sobre o trabalho. In: Fonseca, Angélica/*et. al.* **O processo histórico do trabalho em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. P.25-26. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39180>. Acesso em: 12 de set. 2022.

REDES MARÉ (Rio de Janeiro) (org.). **Boletim direito a Segurança Pública na Maré 2022.** 2022. Redes Maré. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/RdM_Boletim_direito_SegPubli23.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.

REDES MARÉ (Rio de Janeiro) (org.). **Censo da Maré.** 2019. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/artigo/171/uma-cidade-chamada-mare-censo-populacional-2019>. Acesso em: 12 out. 2023.

RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs – Rio de Janeiro – Bloch – 1986 Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>. Acesso em: 5 de mai. de 2023

RIZZOTO, Maria Lúcia Frizon. **Neoliberalismo e Saúde. Dicionário da educação profissional em saúde.** 2ª edição, Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

RUMMERT, S.; GASPAR, L. PROJOVEM urbano. RTPS - **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. p. 397-424, 29 dez. 2017

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline. Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, p. 6-20, 2021. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52218/30325>. Acesso em: 04 de ago. 2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço – técnica e tempo. Razão e emoção**. HUCITEC, São Paulo, 1996.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018. Acessado em: 6/ 07/ 2023 <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v.28, n.76, p. 291-312, 2008.

SERRA, Ênio. Educação popular na escola pública: uma análise das origens do Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal do Rio de Janeiro (1985-1996). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 23, p. e257, 2023. <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/7g5Pf8syn5ZWLtyCR984cWg/abstract/?lang=pt> acessado em: 8/7/2023 servidores públicos. Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar, v. 11, n. 3, 2021.

SILVA, Cláudia Rose Ribeiro da. **Maré: a invenção de um bairro**. 2007. Tese de Doutorado. Acesso em: 10 de mai. 2023. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/results?vid=5&sid=9e240c35-04e3-4340-9b82-f93bea977c07%40redis&bquery=AR+%22Silva%2c+Cl%3%a1udia+Rose+Ribeiro+da%22&bdata=JkF1dGhUeXB1PWlwLHVpZCZjbGkwPUZUMSZjbHYwPVkmbGFuZz1wdC1iciZ0eXB1PTAmc2VhcmNoTW9kZT1BbmQmc2l0ZT1lZHMtbG12ZQ%3d%3d>

SILVA, Jaqueline Luzia de; SOUZA, José Carlos Lima de; BARBOSA, Carlos Soares. Vinte anos do parecer CNE/CEB N. 11/2000: Dos avanços aos desafios ainda não superados pelo EJA. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 81-95, 2021.

SILVA, Régis Henrique. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 300-306, 2015.

SILVA, Thatiana Barbosa da. **A EJA é negra! as vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico-raciais**. 2019.90 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019, páginas 17-29, 65-70. Rio de Janeiro. 2019.

SOUZA, Diego de Oliveira. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00311143, 2020.

SOUZA, José Carlos Lima de; SILVA, Jaqueline Luzia da. A docência para a alfabetização na EJA: Reflexões sobre uma formação orgânica e protagonista dos (as) educadores(as). **Formação em Movimento**, v. 4, n. 8/9, p. 289-312, 2022.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataforma**. Argentina: Caja Negra Editora, 2019.

SRNICEK, Nick. Imaginar plataformas alternativas: entrevista com Nick Srnicek. [entrevista concedida a] **Digilabour**. 2019. Disponível em: <https://digilabour.com.br/srnicek-capitalismo-de-plataforma-mudancas/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. [site da] **Universidade federal Fluminense**. Rio de Janeiro, 2017. PDF. Disponível em: <http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 80-97, 2020.

VIEIRA, Antônio Carlos Pinto; SILVA, Cláudia Rose Ribeiro da; OLIVEIRA, Luiz Antônio de (org.). **A Maré em 12 tempos**. Rio de Janeiro: Museu da Maré, 2020.

ZEFERINO, Bárbara Cristhinny. Subsunção formal e real do trabalho ao capital e suas implicações nas relações sociais. In: **XIX SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL**. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador, 4-8 de octubre de 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Questionário

Primeiro Momento

Bloco I

Informações de identificação e perfil socioeconômico

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____ anos
- 3) Raça/etnia: () Branca () Preta () Parda () Indígena () Amarela
- 4) Sexo: () Feminino () Masculino
- 5) Profissão do pai: _____
- 6) Profissão da Mãe: _____
- 7) Escolarização do pai:
() Ensino Fundamental I completo () Ensino Fundamental I incompleto
() Ensino Fundamental II completo () Ensino Fundamental II incompleto
() Ensino Médio completo () Ensino Médio incompleto
() Ensino Superior completo () Ensino Superior incompleto
- 8) Escolarização da mãe:
() Ensino Fundamental I completo () Ensino Fundamental I incompleto
() Ensino Fundamental II completo () Ensino Fundamental II incompleto
() Ensino Médio completo () Ensino Médio incompleto
() Ensino Superior completo () Ensino Superior incompleto
- 9) Estado Civil:
() Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Outros
- 10) Número de dependentes: () Filhos () Parentes () Outros
- 11) Local de moradia:
Cidade: _____ Bairro: _____
- 12) Tipo de moradia:

própria alugada em financiamento emprestada

13) Qual a sua renda mensal, aproximadamente?

- Até um salário mínimo (RS 1.212,00)
- De 1 a 2 salários mínimos (de RS 1.212,00 até RS 2.424,00)
- De 2 a 3 salários mínimos (de RS 2.424,00 até RS 3.636,00)
- De 3 a 5 salários mínimos (de RS 3.636,00 até RS 6.060,00)
- Acima de 5 salários mínimos (acima de RS 6.060,00)

14) Somando a sua renda com a de outras pessoas que moram com você, qual é aproximadamente a sua renda familiar mensal?

- Até um salário mínimo (RS 1.212,00)
- De 1 a 2 salários mínimos (de RS 1.212,00 até RS 2.424,00)
- De 2 a 3 salários mínimos (de RS 2.424,00 até RS 3.636,00)
- De 3 a 5 salários mínimos (de RS 3.636,00 até RS 6.060,00)
- Acima de 5 salários mínimos (acima de RS 6.060,00)

Bloco II

Informações sobre trabalho

15) Exerce alguma atividade remunerada? () Sim () Não

16) Qual a sua profissão/ocupação? _____

17) Qual a sua forma de Contratação (vínculo de trabalho)?

() carteira assinada (CLT) () contrato () MEI

() trabalho por conta própria () nenhum, estou desempregado

() Outra. Qual? _____

18) É trabalhador de aplicativo? () Sim () Não

Se sua resposta for sim, para qual ou quais aplicativo(s) você trabalha?

() Uber () 99 () in Driver

() Ifood () Rappi () Loggi

() Cornershop () GetNinjas () Cabify

() Outros. Qual (is)? _____

Qual(is) tipo(s) de produto(s) você entrega ou oferece?

() delivery de comida () delivery de mercado

() documentos () objetos

() serviços domésticos () serviços de reformas e reparos

() serviços de moda e beleza () viagens sob demanda

() Outro(s). Qual(is)? _____

19) Quantos dias da semana você trabalha?

() até 2 dias por semana () 3 dias por semana () 4 dias por semana

() 5 dias por semana () 6 dias por semana () Todos os dias.

20) Qual o seu período de trabalho?

() só diurno () só noturno

() diurno e noturno () qualquer horário, quando solicitado.

21) Quantas horas por dia você trabalha?

() até 4 horas () de 4 até 6 horas () de 6 até 8 horas

() de 8 até 10 horas () de 10 até 12 horas () mais de 12 horas

APÊNDICE II

Roteiro de entrevista com estudantes trabalhadores de aplicativos

1- Trajetória escolar

Objetivo: analisar o histórico da vida escolar do aluno e identificar suas principais dificuldades em relação a permanência na escola.

- 1.1- Com qual idade você ingressou pela primeira vez na escola?
- 1.2- Antes de entrar na EJA, você estudou em escola da rede pública, privada ou nas duas?
- 1.3- Qual o último ano escolar que você cursou antes de sair da escola pela primeira vez? Quantos anos você tinha nessa época?
- 1.4- Por que você parou de estudar nessa ocasião?
- 1.5- Quanto tempo você levou para voltar à escola?
- 1.6- Essa é a sua primeira tentativa de retorno à escola? Quantas tentativas você fez antes?
- 1.7- Por que não foi possível dar continuidade aos estudos nessas tentativas? O que o levou a continuar tentando?
- 1.8- Por que você decidiu voltar à escola neste PEJA? Em que esse momento difere dos anteriores? O que te possibilitou retornar e prosseguir os estudos?
- 1.9- Quais são as suas dificuldades para continuar estudando atualmente?
- 1.10- Como você consegue resolver as dificuldades citadas anteriormente para continuar estudando?

2- Processo de trabalho e vida escolar

Objetivo: compreender como o processo de trabalho interfere na vida escolar do aluno.

- 2.1- Qual a importância de continuar os estudos para a sua vida?
- 2.2 - O seu trabalho dificulta a sua rotina escolar? Por quê?
- 2.3- Como você concilia trabalho e estudos? Você conta com ajuda? De quem? Como essa ajuda é dada?
- 2.4- Como é a sua forma de contratação? Quais são os direitos trabalhistas que você possui?

2.5- Qual é a sua opinião sobre a regulamentação das atividades plataformizadas?

2.6 – Como é a sua rotina de trabalho?

2.7- Em que momento, você e seus colegas compartilham suas experiências de trabalho?

2.8 – Você tem liberdade para escolher os estabelecimentos para os quais trabalha, rotas de entregas, locais de entregas?

2.9- Quais as dificuldades encontradas para realização do seu trabalho?

3.0 – Problemas causados pelo trabalho

Objetivos: investigar se existe relação entre as condições de trabalho e o surgimento de problemas na vida dos estudantes.

3.1 - Você acha que seu trabalho afeta a sua saúde? Como?

3.2- Você já sofreu algum acidente de trabalho? Qual?

3.3 – Você já sofreu alguma violência em seu trabalho? Que tipo?

3.4- Quais benefícios seu trabalho trás para a sua vida? E malefícios?

3.5- Relacione esses benefícios e malefícios com a sua condição de estudante da EJA.

3.6- Considerando todos os desafios enfrentados para você estudar, o que você tem feito para continuar estudando?