



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**JUVENTUDE NAS PERIFERIAS URBANAS: RELAÇÕES ENTRE  
TRABALHO, ESCOLA E CULTURA NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ,  
FLORIANÓPOLIS– SC.**

Larissa do Livramento Pereira

FLORIANÓPOLIS

2018

Larissa do Livramento Pereira

**JUVENTUDE NAS PERIFERIAS URBANAS: RELAÇÕES ENTRE  
TRABALHO, ESCOLA E CULTURA NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ,  
FLORIANÓPOLIS– SC.**

Trabalho de conclusão de curso submetido ao Curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito obrigatório do grau de Bacharel e Licenciado em História.

**Orientadora: Soraya Franzoni Conde**

FLORIANÓPOLIS  
2018



Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Curso de Graduação em História

### ATA DE DEFESA DE TCC

Aos vinte e sete dias do mês de junho do ano de dois mil e dezoito, às 09 horas e 30 minutos, sala 10 do departamento de História, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>: Soraya Franzoni Conde (Orientador(a) e Presidente); Prof. Dr: Elison Antônio Paim (Titular); Karina Strohhaecker Lisa Alcubierre (Suplente), designados pela Portaria Tcc nº 36/HST/CFH/2018, a fim de argüirem sobre o Trabalho de Conclusão de Curso da Acadêmica Larissa do Livramento Pereira, intitulado: **“Juventude nas periferias urbanas: relações entre trabalho, escola e cultura no maciço do Morro da Cruz, Florianópolis – SC”**. Aberta a Sessão pelo(a) Senhor(a) Presidente, a Acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas, pelos membros da banca as seguintes notas, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>: Soraya Franzoni Conde, nota 10, Prof. Dr: Elison Antônio Paim, nota 10, Karina Strohhaecker Lisa Alcubierre, nota -, sendo a acadêmica aprovada com a nota final 10. A acadêmica deverá entregar na Coordenadoria do Curso de Graduação em História em versão digital, o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, até o dia 04 de julho de 2018. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 27 de junho de 2018

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>: Soraya Franzoni Conde (Orientador(a))

Prof. Dr: Elison Antônio Paim (Titular)

Karina Strohhaecker Lisa Alcubierre (Suplente)

Larissa do Livramento Pereira (Acadêmica)





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
Campus Universitário Trindade  
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina  
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Larissa do Livramento Pereira, matrícula n.º 12201561, entregou a versão final de seu TCC cujo título é Juventude nas periferias urbanas: relações entre trabalho, escola e cultura no Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis – SC, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 03 de julho de 2018.

---

Orientador(a)

(...) ecoa noite e dia

É ensurdecedor

Ai, mas que agonia

O canto do trabalhador

Esse canto que devia

Ser um canto de alegria

Soa apenas

Como um soluçar de dor

Música Canto das Três Raças –  
Clara Nunes (1976).

## AGRADECIMENTOS

Aos que estiveram presentes na minha trajetória, os meus mais sinceros agradecimentos. Agradeço a minha mãe, Ana, por ter se dedicado e lutado tanto. Com ela aprendi a ser forte e nunca desistir. Sem ela não seria possível estar aqui hoje. Muito obrigada. Muito obrigada pela vida!

À minha avó, Izaura, uma segunda mãe. Da senhora eu carrego muito e me orgulho disso.

Aos anjos que chamo de amigos. A experiência mais bonita que a graduação em história me trouxe: Bruna, Carla, Diogo, Stela, Leonardo. Sem vocês tudo teria sido muito mais difícil. Com vocês aprendi a respeitar os limites do outro, aprendi que as amizades verdadeiras se constroem com sinceridade, amor e muita desconstrução, se não fossem vocês eu não teria crescido tanto como pessoa. Obrigada por todos os conselhos.

À Valéria, por ter sido uma irmã nessa caminhada. Sempre sensata, o presente mais lindo que o PIBID me trouxe. Que eu possa ter sua companhia por muitos anos.

Ao Khaled, por tudo. Pelas conversas, pelos conselhos, por me acalmar quando nada parecia dar certo e por não me julgar. Agradeço por ter aprendido contigo que a escrita só faz sentido se for por algo que eu realmente acredito.

Ao Gabriel por todos os diálogos, com você aprendi a não julgar e me abrir para novas experiências.

À Kauísa por estar do meu lado nesse momento em que estive tão vulnerável. Obrigada por compartilhar comigo o cotidiano e me ajudar a enfrentar os problemas de frente. Obrigada por todo amor, obrigada por crescer comigo.

Ao Movimento Passe Livre e a todos os companheiros e companheiras que tive o prazer de conhecer. Com eles cresci e amadureci politicamente. É na rua que a luta se justifica!

Agradeço ao Núcleo de Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) por todas as discussões, com vocês aprendi muito.

Às meninas do Grupo de Estudos sobre Educação e Infância (GETEI), pelas tardes de estudo e café.

À minha orientadora Soraya por todos os ensinamentos, por toda ponderação, por toda paciência e por me auxiliar a construir minha própria visão teórica.

A mais uma mãe, minha mãe de santo. Dona Maria de Lurdes, a mãe Lurdinha. Agradeço por me mostrar que nada é tão ruim que não possa nos ensinar algo.

À família que a vida me concedeu, aos meus irmãos e irmãs, que possamos sempre aprender juntos.

Aos Orixás que me guardam, a dona do vento e o senhor da terra, a Iansã e Obaluaê. Agradeço por ter encontrado acento. Aos meus guias que me ensinam que o crescimento vem com a preocupação com o outro. Obrigada pelo encontro e por todo cuidado.

Dedico minha escrita à busca pela transformação radical da sociedade. Que eu possa ter sempre esperança e força para lutar.

A todos que participaram direta e indiretamente da minha formação, o meu muito obrigado. Eu não me tornei quem sou sozinha.

## RESUMO

O presente trabalho busca compreender as relações estabelecidas entre trabalho, cultura e educação dos estudantes matriculados em escolas do Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis, Santa Catarina. Com base em questionários, grupos focais e entrevistas realizadas, a análise é feita em duas etapas. Num primeiro momento, os dados gerais da pesquisa, das escolas e dos jovens pesquisados são abordados. Em seguida, focamos a análise na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escolha se deu pelo contato com os resultados dos questionários aplicados onde o número de estudantes que combinam trabalho com estudos é mais alto em relação ao ensino regular. Também é na EJA que se encontra a menor renda e a menor escolaridade familiar. Nos interessa então, compreender as semelhanças e diferenças em relação ao trabalho, à cultura e à educação das duas diferentes modalidades pesquisadas. Percebemos que, dada à condição socioeconômica dos estudantes o trabalho, remunerado ou não, disputa o tempo com a escola. Devido à necessidade do trabalho e a dificuldade de acesso ao lazer e a atividades culturais a sociabilização e a construção cultural ficam restritas ao ambiente escolar, internet e instituições religiosas.

**Palavras chave:** Trabalho; Cultura; Educação; Educação de Jovens e Adultos



## **ABSTRACT**

The present work seeks to understand the relationships established between work, culture and education of students enrolled in schools of the Morro da Cruz Massif, Florianópolis, Santa Catarina. Based on questionnaires, focus groups and interviews, the analysis is done in two stages. In a first moment, the general data of the research, of the schools and of the young people researched are approached. Next, we focused the analysis on Youth and Adult Education (EJA). This choice due was to the contact with the results of the questionnaires applied, where the number of students who combine work with studies is the highest in relation to regular education. It is also in the EJA that they find the lowest income and the lowest level of family education. We are then interested in understanding the similarities and differences in relation to work, culture and education of the two different modalities surveyed. We perceive that, due to the students' socioeconomic condition, the work, paid or not, dispute the time with the school. Due to the need of work and difficulty of access to leisure and cultural activities, socialization and cultural construction are restricted to the school environment, the internet and religious institutions.

**Keywords:** Work; Culture; Education; Youth and Adult Education

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>4</b>
<b>1. CAPÍTULO 1 – A JUVENTUDE DAS PERIFERIAS FLORIANOPOLITANAS</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1.Considerações sobre o trabalho precoce e a vida escolar .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Contexto do Maciço do Morro da Cruz.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 Relação entre trabalho e cultura no Maciço do Morro da Cruz .....</b>	<b>20</b>
<b>2. CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL</b> <b>NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)</b> .....	<b>30</b>
<b>2.1 Afinal, o que é a EJA? .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 A Educação de Jovens e Adultos no contexto de Florianópolis, Santa</b> <b>Catarina.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 O Núcleo EJA Centro I e o perfil dos estudantes.....</b>	<b>36</b>
<b>2.4 Relações entre trabalho, cultura e escola.....</b>	<b>42</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>59</b>

## **JUVENTUDE NAS PERIFERIAS URBANAS: RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, ESCOLA E CULTURA NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ, FLORIANÓPOLIS– SC.**

*Por que vocês trabalham?*

*A grande maioria aqui é pobre, classe social baixa... E eu não tenho dinheiro, se não trabalhar, minha mãe não vai me dar, ninguém vai me dar, então eu tenho que me sustentar e tenho que fazer as coisas por mim. Porque senão ninguém vai fazer. (GRUPO FOCAL, 1, 2 e 3 EM, Escola 4).*

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho analisa dados que vinculam-se à pesquisa “Juventude pobre e escolarização: relações com a escola e a cultura em territórios de precariedade” (2017) investigando as relações da juventude do Maciço do Morro da Cruz (MMC), Florianópolis – SC com a escola, com o trabalho e com a cultura. Desenvolvida entre os anos de 2014 e 2017 contou com uma equipe de docentes pesquisadores, doutorandos, mestrandos e graduandos participantes do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho do Centro de Ciências da Educação (TMT/CED).

Nesta pesquisa foram realizados, no primeiro momento, 1.180 questionários. Através da análise das respostas obtivemos os dados que possibilitaram aprofundar, com grupos focais e entrevistas, os temas mais latentes em cada instituição. Na oportunidade saliento que todos os nomes dos entrevistados, bem como as instituições – com exceção da EJA – são identificadas numericamente, para preservar a identidade dos participantes. Os 1.180 estudantes, que responderam o questionário, nos mostram com frequência que a necessidade de trabalhar, seja para manutenção da subsistência da família ou dos seus gastos particulares, compromete os estudos e o tempo de lazer. Os dados gerais, de todas às instituições participantes, denota que 69% dos estudantes já trabalham, ou trabalharam, ou ainda precisam e/ou pretendem trabalhar. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o número sobe para 86%, sendo 21 % antes dos 10 anos.

Dentre os problemas relacionados ao trabalho, a dificuldade para conciliar estudo e trabalho resulta na falta de tempo para estudar, pois o pouco tempo que estão em casa, é utilizado para descansar. Os estudantes relatam constante estado de cansaço e de sono, chegam à escola cansados e têm dificuldades de concentração, o que se torna um obstáculo para o bom acompanhamento das aulas. As condições precárias do modo de produção da vida que o estudante-trabalhador se encontra, muitas vezes, força o estudo para o segundo plano.

O considerável número de escolas pesquisadas e a grande quantia de materiais coletados possibilitou diversas pesquisas dentro do projeto originário. Através da orientação da professora Soraya Franzoni Conde ingressei em agosto de 2015 como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Foi pelo projeto desenvolvido pela professora que tive a oportunidade de coletar e analisar alguns dos dados que trago aqui. Nessa pesquisa que desenvolvi como bolsista de IC me dediquei a estabelecer como ocorre a relação entre o trabalho infanto-juvenil e os estudos, visto que, no âmbito do território do Maciço do Morro da Cruz, percebemos um grande contingente de crianças e adolescentes trabalhadores frequentando a escola, o que tem repercussões sobre o rendimento, o abandono e a evasão escolar.

É com base nesta inferência que o projeto de pesquisa intitulado “A escola e a exploração do trabalho infanto-juvenil na região do Maciço do Morro da Cruz – Florianópolis, SC” se constrói. Este trabalho de conclusão de curso (TCC) surge como um aprofundamento da pesquisa que realizamos sob a orientação da professora Dra. Soraya Franzoni Conde, mas agora com uma problemática própria, onde trazemos contribuições novas para o que já havia sido estudado.

Neste trabalho de conclusão de curso (TCC) iremos nos amparar nos questionários, grupos focais e entrevistas para analisar as relações que possam ser estabelecidas entre escola, trabalho e cultura desses jovens da periferia florianopolitana. No primeiro capítulo, abordamos os dados gerais, de todas as escolas envolvidas na pesquisa, identificando os elementos que possam auxiliar nossa análise. No segundo capítulo centrarei a análise no Núcleo EJA Centro I, a única escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) participante da pesquisa, onde buscamos os mesmos elementos avaliados no primeiro capítulo inseridos na particularidade da EJA.

Durante minha graduação em história tive a oportunidade de realizar meu estágio obrigatório em um núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O referido núcleo está localizado no bairro Ingleses, norte da ilha de Florianópolis, onde também resido. A chance de atuar nesse espaço possibilitou minha reflexão sobre os sujeitos que estão inseridos nessa modalidade de ensino. Tal reflexão desdobrou-se e evidenciou os dados obtidos na pesquisa do TMT, demonstrando uma conexão entre particularidade e universalidade, já que a maioria dos sujeitos atendidos pela EJA remete aos setores mais marginalizados da sociedade isso se coloca por motivos que impossibilitam, ou desmotivam, a continuação dos estudos, como trabalho, envolvimento com drogas, gravidez ou desinteresse.

A opção teórico-metodológica que embasa esse estudo parte dos pressupostos do materialismo histórico dialético, tendo o trabalho como categoria central para a compreensão do ser humano. Se constituirá através de uma análise qualitativa e empírica, de caráter exploratório descritiva, aliada às reflexões teóricas marxistas, pois acreditamos que essa forma de investigação nos permite a melhor apreensão do fenômeno social perseguido.

Trivinos (1987) aponta que uma pesquisa de caráter exploratório descritiva permite que o pesquisador amplie seu contato com o objeto de estudo. O contato pessoal realizado no movimento de conhecer as instituições pesquisadas e em entrevistas com estudantes e profissionais possibilitou uma apropriação da realidade mais qualitativa, visto que, ao realizar as entrevistas, muitas coisas não aparecem no áudio gravado, como os silêncios, a expressão corporal e facial, a resistência em responder algumas questões e a facilidade para outras. Para a análise das entrevistas elegemos a história oral como metodologia de pesquisa, vindo ao encontro com uma “história vista de baixo” (SHARPE, 1992). Amparando-nos em Amado e Ferreira e justificando esta escolha metodológica:

Para justificar essa pretensão, apresentam-se dois argumentos em forma de programa. A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vista de baixo” (Geschichte von unten, Geschichte von innen), atenta às maneiras de ver e sentir,

e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro-histórica”. (AMADO; FERREIRA, 2006, p. 4).

Ancoramo-nos na história do tempo presente, lidando com uma fonte tão delicada quanto a memória e tendo consciência que

Na prática da história do tempo presente, o historiador está imerso no mundo em que vive, nas questões ideológicas, políticas, culturais e sociais, o que influencia o desenvolvimento de seu trabalho, pois é impossível desligar-se do presente e do seu meio. E não só isso, as suas escolhas de pesquisas também são orientadas por seu posicionamento intelectual e ideológico, como não poderia deixar de ser. [...] É aí que o historiador se torna um dos motores da história, não como cidadão no meio social, mas como profissional da história, isto é, seria a historiografia agindo no mundo de forma mais contundente, ajudando a construir a história humana de maneira mais direta, e não apenas a história acadêmica. (FIORUCCI, 2011, p.117).

Dantas (2012) demonstra que a história do tempo presente ao lidar com os ‘depoimentos diretos’ faz emergir a experiência singular e coletiva dos sujeitos. Ao ter a memória eleita como fonte de suma importância rompe com o ideal de passado inerte e com formulações históricas já pré-estabelecidas. Hobsbawm (2013) defende que, a partir da realidade colocada no presente, o historiador olha para o passado como um ‘continuum’<sup>1</sup> (BENJAMIN, 2005) e estabelece continuidades e rupturas no corpo da história.

Delgado e Ferreira (2013) sustentam que “o tempo presente refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização. Está inscrito nas experiências analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades.” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 25). Tal afirmação corrobora com a concepção de história social atribuída por Hobsbawm (2013), que coloca como diretrizes para a sua produção 1) o conhecimento das transformações históricas; 2) a análise de contextos históricos específicos partindo desse lugar para a compreensão do universal e 3) que o problema de pesquisa deve partir da materialidade, compreendendo estruturas políticas e econômicas, bem como as relações sociais. Sendo assim, quanto maior e mais ampla a

---

<sup>1</sup> ‘Continuum’ da história é um conceito usado para representar as continuidades e rupturas do processo histórico. Um determinado contexto histórico só é possível em decorrência do que lhe antecedeu. A forma com que a sociedade se configura é fruto de continuidades e rupturas do processo histórico total da humanidade. (BENJAMIN, 2005).



compreensão da realidade e dos fenômenos históricos recentes mais rica a análise do objeto de pesquisa

Para Chartirer

O pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico historiador e aqueles que fazem a história (apud FERREIRA; AMADO, 1996. P. 216).

Neste sentido, a problemática a que se deduz o presente projeto é fruto de uma trajetória dialética entre prática política e formação teórica, onde, como historiadora, ou profissional de história, percebo as relações sociais e reitero meu objeto de pesquisa em seu seio. Acredito ser o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) um exercício de pesquisa que se valida a medida que possibilita a interconexão dos aprendizados durante a graduação, inter e extra classe. Dessa forma, não almejo findar a discussão no interior deste texto, mas sim, suscitar o debate que aprofundarei num possível mestrado.

Neste trabalho o leitor encontrará no primeiro capítulo os autores que utilizamos para embasar nosso conceito de cultura e trabalho e como os elementos da escola se conectam com as formas de produção e reprodução da existência. Seguiremos com o contexto do Maciço do Morro da Cruz, para que tenhamos em mente onde e como a pesquisa foi realizada. Trazendo esses elementos foi realizada a análise dos dados gerais da pesquisa, referentes as dez escolas pesquisadas.

Nosso segundo capítulo procuramos identificar e analisar os elementos de trabalho, cultura e relações com a escola na modalidade de ensino EJA, pois percebemos que nela está contida a parcela mais frágil da classe trabalhadora. São sujeitos que já foram afastados do ensino regular por motivos como trabalho, migração, gravidez, envolvimento com drogas e álcool, desinteresse e desmotivação. É na EJA que encontramos a menor renda familiar e menor escolaridade, por isso consideramos de suma importância voltar-nos aos dados dessa instituição para aprofundar nossa análise.

Afirmamos que, mesmo relacionando o conceito de cultura e trabalho com o processo de vida escolar, não temos a pretensão em defender que a produção da cultura ocorre somente no interior da vida escolar. Acreditamos que o ser humanos produz e, ao

mesmo tempo, é produto da cultura e que essa se forma nos mais variados âmbitos da sociabilidade humana, como na escola, no trabalho, em instituições religiosas, com amigos e com a família. Entendemos cultura como tudo aquilo que não é passado através da genética. Dessa forma o conceito de experiência de Thompson (1978) nos auxilia a compreender as formas de construções da cultura, uma vez que é através das experiências vividas que o sujeito molda sua cultura e aprende a se relacionar e a dar importância a elementos como normas, obrigações familiares e convicções religiosas.

É através da cultura que os sujeitos aprendem como se relacionar com seus pares e a ver e lidar com o mundo a sua volta. Por isso, a forma de reprodução da vida dos estudantes pesquisados nos é fonte substancial, pois é através de seus relatos que estruturamos nossa análise, embasadas no conceito de cultura de autores como Thompson (1981;1998), Williams (1958; 2001 [1961]) e Vygotsky (2016), que serão aprofundados no decorrer do texto que se segue.

## CAPÍTULO 1 – A JUVENTUDE DAS PERIFERIAS FLORIANOPOLITANAS

### 1.1 Considerações sobre o trabalho precoce e a vida escolar

O trabalho é histórico. É fonte de produção e reprodução da vida humana. É a primeira necessidade humana e é por meio deste que o homem se humaniza. Ou seja, o ser humano é produto do seu próprio trabalho. Engels, em seu célebre texto *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, aponta que:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, p. 04, 1876).

Assim sendo, partimos da perspectiva do trabalho, enquanto forma histórica de produção da existência para entender os sujeitos da pesquisa dentro das relações de produção da vida na sociedade capitalista. Marx (2014) aponta que, para compreender a forma com que o trabalho aparece precisamos entendê-lo no interior das relações sociais no qual está inserido, pois é através dessas que se caracteriza como exploratório, ou não.

Podemos considerar uma situação de exploração precoce do trabalho na medida em que a criança, adolescente ou jovem é privada de outras atividades, como brincar, fazer as tarefas escolares, ir à escola, dormir as horas necessárias por dia, comer adequadamente, etc. Baseamo-nos na teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Semenovitch Vygotsky que, com base no contexto social em que o sujeito está inserido busca compreender e estruturar sua formação psicológica. A obra *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (2016) baseada na teoria histórico-cultural estrutura o desenvolvimento humano pelas faixas etárias e reconhece em cada etapa as chamadas atividades guia. Tais atividades são consideradas pelo o que se atinge em determinado período da vida, como o desenvolvimento das funções corpóreas de andar, falar e a estruturação do pensamento complexo.

É mister a ressalva de que essas funções são desenvolvidas plenamente mediante as possibilidades reais de cada sujeito, ou seja, sua relação com o meio, que consideramos estar substancialmente influenciada por sua condição de classe. Por isso, quando o sujeito é privado de atividades consideradas adequadas para sua idade, como

frequentar a escola, brincar e se relacionar com pessoas de sua faixa etária em decorrência de atividades de trabalho a consideramos exploração precoce. Ou seja, consideramos exploração precoce do trabalho atividades que colocam responsabilidades da vida adulta no colo desses sujeitos, como preocupação com dinheiro, pagar contas e dormir pouco. Tais preocupações interferem no processo de escolarização, seja no decorrer do ensino regular, dificultando a aprendizagem, ou até mesmo afastando o estudante desse processo, o qual deveria configurar-se como direito universal.

A primeira vista pode parecer contraditório que o trabalho tenha a possibilidade de ampliar os horizontes da humanidade e na mesma medida aliena e subjuga o ser humano. Frigotto (2005) ao escrever sobre a dupla face do trabalho o coloca como aquele que cria e destrói a vida, isso porque são as relações sociais que determinam a forma que o trabalho aparece numa determinada sociedade.

Interessa-nos entender que

Em uma sociedade cindida em classes, as relações que estão dadas entre grupos dominantes e dominados, portanto, não se explicam por si, mas antes requerem a aproximação cuidadosa, incluindo a distinção dos diversos momentos constitutivos das “relações de força”. (SILVA; REHEM, 2017.p. 373).

Assim, nossa individualidade, bem como nossa subjetividade, a forma com que percebemos e lidamos com o meio, nossa cultura e ideologia são resultantes de determinadas relações sociais que permeiam a vida objetiva, em uma relação que tudo se torna mercadoria, inclusive os corpos, inclusive a força de trabalho. Por isso, o trabalho que cria valores de uso, possibilita a transformação da natureza para a satisfação das necessidades do estômago a fantasia (MARX, 2014) torna-se alienado e alienante e submisso a determinação mais profunda do capital “acumular, concentrar, centralizar e, como consequência, excluir concorrentes e explorar a força de trabalho.” (FRIGOTTO, 2005, p. 22.)

Ainda assim, todo homem, toda mulher e toda criança necessita suprir suas necessidades para a continuação de sua existência. Com o aumento do chamado “exército industrial de reserva”, agora também amparado no aumento da tecnologia, de forma a eliminar postos de trabalho, cria-se uma camada populacional movida pela incerteza e pelo medo, que pela necessidade da subsistência, sujeita-se a trabalhos informais, mal remunerados e altamente exploratórios.

Esse trabalho, que buscamos identificar no interior das relações sociais dos estudantes do Morro do Maciço da Cruz, pode ou ser realizado no interior do lar, mas, se faz necessário para o sustento familiar, seja com o dinheiro obtido pela criança e adolescente ou nos cuidados domésticos e com os irmãos menores que possibilitam os responsáveis a ausência em casa em decorrência da jornada de trabalho. Apesar das políticas contra o trabalho infantil e contra situações de trabalho predatório o que ocorre dentro de casa se esconde dos olhos, é mais difícil de identificar e ainda é “visto com tolerância pela sociedade” (DOS SANTOS, 2016), onde é reconhecido como ajuda, como forma de disciplinar, de preparar para o futuro e como estratégia para manter longe das drogas.

A fundação Abrinq publicou uma pesquisa no ano de 2016 onde atesta que no Brasil, há mais de 33 milhões de crianças e adolescentes (entre 5 e 17 anos) em situação de trabalho infantil (G1, 2016) e que 44% vivem em situação de pobreza. Em relatório publicado pela mesma fundação no ano de 2018, 40% das crianças e adolescentes até 14 anos estão em situação de pobreza, apontando uma redução de 4%. Porém, os dados acerca do trabalho precoce permanecem constantes. (O GLOBO, 2018).

As atividades realizadas pelas crianças e adolescentes podem ser de cunho de compartilhamento de tarefas junto à família, respeitando as limitações individuais e atividades construtivas que respeitam seu desenvolvimento e o auxiliam. Muitas atividades de trabalho, como ajudar os pais em alguns serviços domésticos, arrumar a cama, lavar a louça, varrer a casa ou dar trato aos animais não são consideradas exploração precoce.

Tendo a afirmação anterior em mente ressaltamos que o trabalho na sociedade capitalista deve ser compreendido como parte da “acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado.” (MARX, 2014, p. 837). Por isso “esta forma histórica – o capitalismo – tem, tal como as demais, que ser entendida a partir das relações humanas que a sustêm como tal”. (FIGUEIRA, 1989. p. 41).

No bojo da Revolução Industrial os sujeitos se defrontaram com a expropriação das terras, das moradias e da forma de vida que conheciam e estavam habituados. Se viram impelidos a migrar em busca de trabalho e em busca da venda da sua força de trabalho. Essas migrações ocorreram do campo para as cidades, por estas terem se estabelecido como pólos de concentração da produção industrial. Na Europa, esse

processo foi decorrente, como citado no início do parágrafo, da Revolução Industrial e ascensão do capitalismo.

Marx (2014, p. 836), ao escrever sobre a chamada acumulação primitiva e tratar do processo de expropriação, aponta que tal fenômeno não é inédito ao capital, mas que a “estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou elementos para a formação daquela.” Afirmamos assim a historicidade do processo de expropriação e consolidação da classe trabalhadora e da constituição da sociedade capitalista, que, amplia-se globalmente numa sede insaciável por lucro. A continuidade histórica do processo de ascensão do capitalismo e sua globalização ampliaram as expropriações e as posses irregulares de terra a um âmbito global. Um reflexo disso no caso brasileiro pode ser observado, por exemplo, em uma pesquisa datada de 2015 apontando que, somente no território nacional, 1% da população mais rica detinha 28% de toda riqueza produzida no país, ao passo que os 50% mais pobres do país somam mais de 71 milhões de pessoas em contraposição com o 1,4 milhões que somam o 1% (G1, 2017).

O crescimento do exército industrial de reserva, resultado do aumento do capital invariável (máquinas) e diminuição do capital variável (trabalhadores), junto às inovações tecnológicas, experimentadas, sobretudo, a partir do Taylorismo, implementaram um processo reorganizativo, onde emerge o chamado neoliberalismo, com as crescentes privatizações, diminuição do setor público com a privatização de serviços estatais ou, as chamadas parcerias público privadas, desmonte dos direitos trabalhistas e exigência de um novo perfil de trabalhador, adaptável e fragmentado, assim como o modelo flexível de produção.

A instituição que forma os trabalhadores historicamente é, sobretudo, é a escola. Na década de 1990, com o emergente neoliberalismo, desenvolve-se o que Freitas (2014) intitula de 'neotecnicismo', acompanhante dessa nova política em curso. Segundo o autor, também houve um crescimento das teorias pós-modernas, centradas apenas aos conteúdos específicos de cada disciplina e distanciada do "campo da didática" ou da "organização do trabalho pedagógico da sala de aula".

Essas alterações no campo educacional ainda em curso nesse início do século XXI dizem respeito ao lugar que o Brasil ocupa no cenário mundial. O contexto e as necessidades do mercado criaram a necessidade de restabelecer determinados parâmetros escolares, visando o crescimento do lucro empresarial e a competitividade



no cenário internacional. Nesta equação, a educação ocupa lugar central, sendo ela a que modula corpos e mentes para o que Mészáros (2015) denomina de internalização do sistema. Dentro disto, Freitas advoga que “(...) está de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani” (FREITAS, 2014, p. 1087).

Ao contrário do taylorismo, a acumulação flexível não visa produção em massa, e sim uma constante mudança e adequação para estimular o consumo. É possível perceber essa relação facilmente dentro da questão tecnológica, onde as inúmeras e, muitas vezes, mínimas inovações, aliadas a obsolescência programada, induzem ao consumo constante. Tudo isso no intuito de recuperar o ciclo reprodutivo do capital (ANTUNES, 1999).

A aprendizagem flexibilizada decorre da acumulação flexível, na qual o capital necessita de um trabalhador adaptável, que atenda as novas demandas do mercado de trabalho. A formação especializada é substituída por uma formação ao longo da vida, dinâmica e que se adeque as necessidades colocadas pela inconstância do mercado.

A escola aparece como espaço institucionalizado e que formará o novo trabalhador formatado nesta lógica. Dentro dessa pedagogia o objetivo

É formar subjetividades flexíveis, do ponto de vista cognitivo, comportamental e ético. Ser multitarefa é o desafio posto, o que significa exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados (KUENZER, 2016, p. 18).

O ensino se centra nas necessidades básicas que demanda o capital. Por exemplo, o trabalhador necessita da leitura para pegar o transporte até o trabalho, ler as informações relacionadas à sua função. Mas, esse mesmo trabalhador não será educado para ler um texto longo, fazer interpretações, críticas e apontamentos, pois a atividade educacional é destituída do caráter teórico e científico, tornando-se pragmática, fragmentada e presentista. Em síntese, a aprendizagem flexibilizada incorpora os elementos da produção flexibilizada, instituindo a competitividade e o individualismo, trazendo consigo o enfraquecimento dos sindicatos e demais organizações da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que naturaliza a perda dos direitos trabalhistas.

Mesmo com elementos que rondam e procuram restringir o potencial criativo e emancipatório da escola há em seu interior resistência. A atuação docente, assim como a escola enquanto instituição, está permeada de contradições. Ao mesmo tempo que existe uma ofensiva empresarial para reestruturar o papel formativo da escola esse só existe pois há a noção de que a escola é um espaço de formação cultural e ideológica. A escola contribui para formar visão de mundo e o papel dos professores é substancial para que isso ocorra de forma a contestar ou consentir os valores impostos pelo capital.

Podemos observar na escola duas funções que servem de braço a manutenção do capital: a primeira como aquela que dispõe a cada camada da classe trabalhadora os conhecimentos necessários a exigência produtiva e a segunda aquela que ajuda a internalizar a ideologia, os anseios, os costumes, ou seja, a forma da cultura dominante que se apresentam no capitalismo.

## 1.2 Contexto do Maciço do Morro da Cruz

Para que possamos compreender a realidade que permeia a vida desses estudantes é necessário identificar o contexto das 10 escolas que atendem crianças e jovens do Maciço do Morro da Cruz (MMC). Conforme Marcassa (2013) a região do MMC é uma das mais empobrecidas e vulneráveis do ponto de vista econômico, social e ambiental da cidade. Segundo a autora

O maciço do Morro da Cruz (MMC) é composto por um vasto território formado por um bloco rochoso alongado, cuja área total compreende 2,1 milhões de metros quadrados, situado na região central da cidade. Esta área, considerada como “ocupação irregular”, abriga cerca de 30 mil pessoas, distribuídas, pelo menos, em 17 comunidades instaladas sobre morros e encostas, cujos habitantes vivem em condições de miséria, violência e em contato direto com o crime organizado e o narcotráfico. (MARCASSA, 2013, p.2).

Dantas (2012) adverte que não há consenso sobre o número total de habitantes Maciço do Morro da Cruz, tampouco sobre o território ocupado. Segundo o site da Prefeitura Municipal de Florianópolis<sup>2</sup> há 16 comunidades, sendo elas:

1- Mariquinha

9- Rua Ângelo Laporta

---

<sup>2</sup> Dado disponível em:

<<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/infraestrutura/index.php?cms=projeto+macico+do+morro+da+cruz&menu=7&submenuid=303>>.

2- Monte Serrat	10- Rua José Boiteux
3- Tico Tico	11- Rua Laudelina da Cruz
4- Morro do 25	12- Vila Santa Vitória
5- Morro do Horácio	13- Vila Santa Clara
6- Morro da Penitenciária	14- Serrinha
7- Morro da Queimada e Jagatá	15- Alto da Caeira
8 - Morro do Céu	16 – Mocotó

Entretanto, Dantas (2012) apresenta autores que afirmam fazer parte desse território 21 comunidades, acrescidas de regiões como Saco dos Limões, Prainha, José Mendes, Duduco, ou ainda, chamadas de outras maneiras popularmente. O mesmo autor decorre que o processo de ocupação da região teve seu início em torno de 1762 e em “um mapa de 1876 revela a existência de ‘casa isoladas’, exceto nos lugares que correspondem às ruas Major Costa e Nestor Passos, onde se localiza hoje entre outras menores a comunidade do Mont Serrat” (apud MARTINS, 2009).

O tráfico de pessoas escravizadas, imigrantes europeus e as expropriação no campo são parte da origem do tipo de organização sócio espacial da grande Florianópolis. A forma de organização sócio espacial que observamos na cidade pode ser entendida sob a ótica do conceito de Urbanização Corporativa, formulado pelo geógrafo Milton Santos:

[...] a urbanização corporativa, isto é, empreendida sob o comando dos interesses das grandes firmas, constitui um receptáculo das consequências de uma expansão capitalista devorante dos recursos públicos, uma vez que esses são orientados para os investimentos econômicos, em detrimento dos gastos sociais. (...) as cidades, e sobretudo as grandes, ocupam, de modo geral, vastas superfícies entremeadas de vazios. Nessas cidades espraiadas, características de uma urbanização corporativa, há interdependência do que podemos chamar de categoriais espaciais relevantes desta época: tamanho urbano, modelo rodoviário, carência de infraestruturas, especulação fundiária e imobiliária, problemas de transporte, extroversão e periferização da população, gerando, graças às dimensões da pobreza e seu componente geográfico, um modelo específico de centro-periferia (SANTOS, 1993, p. 95).

É no século XX que tal processo urbanizatório se intensificou, deslocando grandes contingentes populacionais do campo para a cidade. Podemos afirmar que o modelo de urbanização brasileira foi influenciado pela lógica fordista e fortemente marcado pela desigualdade e segregação. A segregação decorrente do processo de

urbanização brasileira fez com que as camadas mais vulneráveis da população vivessem longe dos centros, em busca de moradias mais baratas, porém ficando longe de bens e serviços acumulados na região central, bem como do próprio local de trabalho. “Dessa forma, a cidade espalhada é, ao mesmo tempo, causa e efeito da especulação, e a organização nas cidades obedece a essa lógica de segregação e desigualdade sócioespacial” (LIVRE, Movimento Passe, 2016, p. 9).

O número de habitantes do MMC expressa-se em 8% da população da capital catarinense. É necessário reflexionar que parte considerável das famílias da região do Maciço é constituída de migrantes, sobretudo originárias de regiões do campo, onde a expansão do agronegócio vem dificultando a produção e reprodução dos pequenos agricultores que se veem pressionados a buscar outras ofertas de trabalho e migram para as cidades metropolitanas (FONTES, 2010).

Os questionários aplicados denunciam o alto número de migrantes nas escolas, aparecendo com maior ênfase nas instituições: E.E.B Silveira de Souza<sup>3</sup>, sendo a Instituição que abriga a Educação de Jovens e Adultos, onde 30,5% dos respondentes nasceram em Florianópolis, 67 % não nasceram e 2% não moram na cidade; na Escola 1 44% nasceram em Florianópolis e 56% não nasceram; na Escola 9 52% nasceram em Florianópolis, 47% não nasceram e 1,5% não moram na cidade; na Escola 6 55% nasceram em Florianópolis; 42% não nasceram e 3,4% não moram na cidade; por último, na Escola 3 54% nasceram em Florianópolis, 38% não nascerem e 8% não moram em Florianópolis.

O contorno sócio espacial na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos é permeado por diversos problemas, como o narcotráfico. O tráfico, bem como a dependência de álcool e outras drogas, aparece comumente nos questionários como um elemento que afasta os estudantes do processo escolar. Na questão sobre os motivos que afastam os jovens da escola envolvimento com álcool e drogas aparece em segundo lugar, com 21%, atrás da resposta ‘desmotivação para os estudos’, com 47,5% (os elementos que constituem essa desmotivação foram investigados nas entrevistas). Essa questão aparece também com frequência nas falas, reafirmando o dado obtido com os questionários e quase sempre vem acompanhada da condição

---

<sup>3</sup> A E.E.B Silveira de Souza é a única instituição nomeada, isso porque é onde está localizado o Núcleo EJA Centro I. Como abordamos seus aspectos físicos e a história da construção consideramos importante nomeá-la.

econômica que leva esses jovens a aderir a essa atividade, como aponta o entrevistado Cleiton “geralmente quem entra pro tráfico é porque tem alguma dificuldade financeira, mas depois se perde e vai ficando por aí”. (GRUPO FOCAL, Escola 7, 7 e 8 EF, 2015).

O tráfico aparece também como motivo decisivo da saída do ensino regular para o ingresso na Educação de Jovens e Adultos. Ao perguntar os motivos que levaram a mudança de escola, visto que no referido grupo focal todos os entrevistados tiveram curto intervalo entre a escola de ensino regular e a EJA, os alunos apontam que: “Eu fui pego com coisa errada na escola. Fui pego com drogas.” A pesquisadora ainda questiona se a origem era para consumo ou comércio e o estudante responde que “(Era) para ‘mim’ vender. Era para quando eu sair da escola tirar como meu serviço. Era fora da escola, só que era perto dali, né?”. (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Outros problemas permeiam a vida nas comunidades, como a falta de trabalhos estáveis. Dalmargo, Marcassa e Júnior sinalizam que, com base nos dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) de 2016, há uma “redução de 1,9 milhão de empregos formais, com registro em carteira de trabalho, e o decréscimo de 765 mil postos sem carteira de trabalho assinada (...)”, ao mesmo tempo que o trabalho autônomo cresce em 1,4 milhão e o doméstico em 240 mil”. (DALMARGO et al, 2017, p. 8).

Podemos verificar que, mesmo com o aumento da escolaridade dos brasileiros, requisitada pelos imperativos neoliberais e o lugar ocupado pelo Brasil no cenário internacional nas últimas décadas (FREITAS, 2014), não está garantido um trabalho estável e amparado nos direitos trabalhistas conquistados. Outra informação relevante é que, segundo aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o desemprego é uma realidade crescente no território brasileiro, faltando trabalho para 26,4 milhões de pessoas (G1, 2018).

Guy Standing em seu livro *O precariado: a nova classe perigosa* cunha o conceito precariado como uma nova classe social. Compreendemos que o sentido clássico de classe trabalhadora já não abarca todas as **frações** de classe que se transmutam e se complexificam a medida em que o capitalismo também se complexifica.

Para melhor compreensão trago aqui elementos que Guy aponta em sua análise para afirmar a existência do precariado

O precariado é definido pelo curto prazo, que pode evoluir para uma incapacidade da massa de pensar a longo prazo [...]. As redes sociais estão danificando o processo de consolidação da memória de longo prazo que é a base do que gerações de seres humanos vieram a considerar como inteligência, a capacidade de raciocinar mediante processos e de criar novas ideias e modos de imaginação. (STANDING, 2014, p. 39).

Guy defende que o precariado carece de uma identidade ocupacional, já que para o autor está nova classe social (ou, conforme considerado neste trabalho, uma fração da classe trabalhadora) está inserida muitas vezes em processos migratórios e ocupam as chamadas regiões periféricas. “Uma maneira de descrever o precariado é como ‘habitantes’. O ‘habitante’ é alguém que, por uma razão ou outra, tem um conjunto de direitos mais limitado que o dos cidadãos” (STANDING, 2014, p. 33).

A mente precarizada é alimentada pelo medo e motivada pelo medo, mostrando que “[...]. Os multitarefeiros são excelentes candidatos ao precariado, uma vez que têm mais problemas em se concentrar e mais dificuldades em excluir a informação irrelevante” (STANDING, 2014, p. 40). Como bem nos lembra o autor “essa é a realidade de um sistema que exalta e promove uma forma de vida baseada em competitividade, meritocracia e flexibilidade. [...]. Diz-se do precariado que ele deve responder às forças do mundo e ser infinitamente adaptável” (STANDING, 2014, p. 47).

A vivência desses sujeitos é permeada pela incerteza da qualidade de vida, ou mesmo da garantia de direitos básicos, como moradia adequada.

Portanto, dimensões como o trabalho, a cultura, o território, o lazer, o uso de drogas, a violência, a política, a participação social, os processos de exclusão, as desigualdades sociais e escolares, o conteúdo e a forma escolar, bem como a relação com os estudos também precisam ser cotejadas quando interrogamos a relação da juventude pobre com o processo de escolarização. (MARCASSA, 2017, p. 8).

A forma de estruturação do sistema econômico vigente determina onde e como milhões de pessoas vão viver. Ao redor da chamada ilha da magia milhares de cidadãos vivem em condições muito precárias. Conde (2009), uma das pesquisadoras que integrou a produção do livro *A Persistência do Trabalho Infantil na indústria e na agricultura* (Santa Catarina no contexto brasileiro), permaneceu durante 3 semanas na Emergência do Hospital Infantil Joana de Gusmão (Florianópolis – SC) e demonstra



que as condições de exploração as quais os pais estão sujeitos interfere diretamente no desenvolvimento da criança/adolescente, a exemplo dessa entrevista realizada pela autora e que está no livro mencionado.

Para sustentar essas crianças eu coleteo lixo reciclável na rua. Levo sempre meus filhos comigo (...). A menina mais velha, de 9 anos, cata lixo e também limpa a casa, é um brilho só. Encho cinco carros por dia, três durante a manhã, com ajuda das crianças, e apenas dois à tarde, quando fico sozinha, pois elas vão à escola. O Conselho Tutelar vive me dando bronca porque as crianças andam comigo na rua. Mas, tem escola o dia todo? E depois, se nós não trabalharmos, passaremos fome. Eu recebo cerca de R\$ 130,00 por mês com a venda de recicláveis. Recebo também, duas bolsas do PETI. Há 15 dias estou sem gás de cozinha e todo dia tenho que fazer fogueira para cozinhar. Consegui juntar R\$10,00, mas faltas R\$ 25,00. Por isso, vim até o hospital a pé com as crianças. Os pais delas não me ajudam em nada. (...) Esse meu filho tem 7 anos, aos 6 sofreu queimadura enquanto eu esquentava água. Estava frio e as crianças sentaram-se perto do fogo. (BEATRIZ, Aparecida. 2006. Apud AUED, et al. 2009, p. 44).

Os trabalhos precários e simples delimitam a forma na qual as famílias conseguirão reproduzir sua existência. Uma parte substancial dos residentes das comunidades do MMC sobrevivem de trabalhos informais, sobretudo no verão, em empregos relacionados ao turismo.

Boa parte delas vive do trabalho informal, desenvolvendo atividades irregulares ou “bicos” relacionados ao turismo durante o verão, ou de pequenos negócios na área do comércio e dos serviços, quando não vinculados ao ramo da construção civil e/ou do trabalho doméstico. Com o fortalecimento do narcotráfico e do crime organizado, o cotidiano é constantemente atravessado pelo medo, pela incerteza e pela instabilidade, o que se manifesta por meio da violência e de um sentimento de insegurança e falta de expectativas quanto ao futuro. (MARCASSA, 2013, p. 8).

Para a apreensão mais ampla da situação na qual estão expostos esses estudantes trabalhadores faz-se necessário incluir a situação da família desses sujeitos. Para que nossa análise dos elementos de trabalho e cultura seja mais enriquecida o conhecimento sobre a renda familiar é de suma importância, uma vez que o estudante trabalha para adquirir seus objetos pessoais e pela impossibilidade do arco familiar dispor de todas as necessidades, contribuir com a manutenção dos bens de primeira instância.

Os questionários nos mostram que a renda familiar dos jovens do MMC é, em geral, baixa. A maior porcentagem assinalada está concentrada em 1 a 2 salários

mínimos, com um total de 22%. Entretanto, 26% não sabem, ou não respondeu essa questão. A renda mais baixa, assim como a menor escolaridade familiar aparece na EJA, motivo pelo qual nos chamou atenção para a realização dessa pesquisa, pois se mostra o local que concentra os estudantes com maior vulnerabilidade.

Os elementos apresentados até o momento são basilares para a compreensão efetiva do modo de reprodução da vida desses estudantes, uma vez que, como apontado por Trivinos (1987) o conhecimento dos elementos da realidade, bem como o contato com o objeto de estudo possibilitam uma análise de maior densidade. Em tempo, saliento que pelo folego de um Trabalho de Conclusão de Curso inviável abordar todos os componentes que os questionários e entrevistas trouxeram à tona, dessa forma, escolhemos dois pontos para a análise mais aprofundada, os elementos sobre o trabalho e sobre a cultura, mesmo sabendo que essa discussão não se finda no presente trabalho.

### **1.3 Relação entre trabalho e cultura no Maciço do Morro da Cruz**

Para Williams (1969; 2001), a cultura é tão material quanto a economia. E não há uma hierarquização, em última instância, de sua importância. O essencial é: a cultura é de todos.

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. (WILLIAMS, 1958. p. 2)

Entretanto, o próprio autor adverte que no atual modo produtivo nem todos podem acessar todas as produções culturais, isso não equivale a afirmar que existe um modo específico de produção de cultural e tudo a sua margem é desconsiderado. Ao contrário, a compreensão do conceito cultura para o autor perpassa dois aspectos: “os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e significados, que são apresentados e testados” (WILLIAMS, 1958. p. 2). A palavra cultura é então, utilizada em dois sentidos: “para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo” (WILLIAMS, 1958. p. 2).

Thompson (1998) percebe o conceito de cultura de forma próxima a de Williams. Para o autor, a cultura opera juntamente com as experiências sociais, com objetivos próprios, dentro de um contexto de conflitos. Para compreender a cultura na perspectiva desses autores é necessário a recusa da noção de cultura estática, pois engessa as ações dos sujeitos históricos. A cultura é percebida no dinamismo constante das relações sociais, apresentando trocas, conflitos, acomodações, negociações e ressignificação.

Se, tomarmos de empréstimo este conceito de cultura, analisando-o conjuntamente com as especificidades do território e os dados relacionados à esfera econômica nos deparamos com os seguintes apontamentos: 1º para a maior parte dos estudantes do maciço não trabalhar não é uma opção. 2º a ideia de trabalho concebida pelos sujeitos da pesquisa é um tanto difusa e segue uma sequência dialética entre o conceito ontológico do trabalho (reprodução humana) e o que podemos chamar de cultura do trabalho, oriunda de uma ideologia liberal, onde as combinações entre esforço pessoal e da escolarização resultariam em uma ascensão social. Ao mesmo tempo, a consciência da necessidade do trabalho precoce é vista, facilmente, como um empecilho para o progresso. 3º o descanso e o lazer, assim como a apropriação de meios culturais, são paulatinamente substituídos pelo trabalho, trazendo a escola, muitas vezes, como o refúgio das obrigações diárias.

Conde (2016) salienta que, a partir da teoria histórico-cultural, como apontado na introdução desse trabalho, a cultura é um elemento diferenciador do ser humano em relação aos demais animais. Esse elemento é constituído ao longo do desenvolvimento psíquico no decorrer da vida. A autora afirma que

Dessa forma, as principais características do comportamento humano não estão presentes desde o nascimento, mas elas resultam da interação entre o sujeito e o meio social. Ao modificar o ambiente o homem modifica a si mesmo e, nesse processo, aparecem as funções psicológicas humanas como resultado da interação de aspectos biológicos e culturais/históricos. (CONDE, 2016, p. 52).

Elementos que compõe a ideologia e as práticas culturais dominantes colocam a educação como a porta de entrada para a ascensão social. Nos questionários, os estudantes responderam qual a definição de escola. Para 68,5% ela representa uma preparação para vida e para 23% representa preparação para o trabalho. Na questão

sobre o motivo para frequentar a escola, 49% afirmam que é para adquirir conhecimento, que nas entrevistas desdobra-se na perspectiva de futuro e de sustento para a família, mesmo que a opção ‘por que deseja melhorar seu futuro e de sua família’ apareça com 31%.

Acho que sem nível superior, a gente vai ganhar no máximo dois salários mínimos. (...) É impossível, não dá! O pessoal no mais vai conseguir fazer um curso técnico, se conseguir. Gratuito se o governo dá. É impossível para uma pessoa que não ganha bolsa na faculdade, para o pobre na universidade. Isso é um fato. (GRUPO FOCAL, 1,2 e 3 EM, Escola 4, 2015)

Ou seja, a ideologia da qual está repleta a instituição escolar dentro do capitalismo restringe a autonomia dos sujeitos e restringe a construção de um pensamento questionador e crítico, fomentando apenas uma formação que possui função específica. O incentivo que encontraremos dentro desta instituição se restringe à escolha profissional como forma de ascensão social, mesmo que para a maioria desses estudantes isso pareça distante.

Eu queria muito ter esse luxo de viver só para os estudos, só que eu tenho outras coisas para fazer também. Lá em casa somos em três irmãos, todos trabalham e têm o seu dinheiro. (GRUPO FOCAL, 3 EM, Escola 1, 2014).

No início da pesquisa, a hipótese é que o trabalho aparecesse com mais força no Ensino Médio e no período noturno. O que se mostrou foi que o trabalho precoce aparece também com ênfase no ensino diurno e nos anos finais do Ensino Fundamental, como no caso da Escola 4, 43% dos estudantes responderam que o trabalho é o que mais atrapalha os estudos, chegando a 51% se incluirmos atividades domésticas e cuidado dos irmãos.

O resultado geral dos questionários aplicados demonstra que 69% dos estudantes estudam e trabalham ou precisam trabalhar. O alto número de estudantes trabalhadores desdobra-se nos motivos que atrapalham os estudos, sendo o trabalho a opção considerada por 23,5% dos estudantes. Aprofundando os resultados dos questionários, percebemos que 6,5% dos estudantes atribuem às atividades domésticas e, para 4% os cuidados com os irmãos menores, somados trabalho e afazeres domésticos, temos 34% dos motivos que atrapalham os estudos relacionados com o trabalho.

Nos dados específicos de cada escola os resultados também chamam atenção. Na Escola 1, são 30,5% apontam o trabalho como fator de dificuldade para os estudos, somando

atividades domésticas e cuidado dos irmãos menores (ou outros parentes, como primos) obtemos um resultado de 38%. Já na Escola 5, 26% atribuíram ao trabalho, subindo para 34% se considerarmos as opções citadas anteriormente. Na Escola Silveira de Souza, 51% responderam que o que mais atrapalha os estudos é o trabalho. Ao adicionar as atividades domésticas, o percentual aumenta para 62%. Esse alto índice constatado pela pesquisa na Escola Silveira de Souza, se deve também ao fato de atender estudantes da Educação de Jovens e Adultos, elemento que será aprofundado no segundo capítulo.

A condição sócio econômica do estudante se desdobra na dificuldade para encarar os estudos e dedicar-se a ele. O cansaço é constante na fala dos estudantes, o que dificulta a concentração quando estão em sala de aula. As condições precárias do modo de produção da vida que o estudante-trabalhador se encontra, muitas vezes, leva o estudo a ser um segundo plano, como no relato abaixo.

Se precisar trocar o estudo pelo trabalho eu troco. Porque como é que eu vou me manter? Como é que eu vou comer? Como é que eu vou me vestir? Se precisar eu troco sem problema nenhum (GRUPO FOCAL, 3 EM, Escola 1, 2014).

Como mencionado anteriormente, a pesquisa revelou que o trabalho está presente entre os estudantes do diurno, mas também demonstrou que o trabalho exercido pelos estudantes do noturno é marcado por longas jornadas.

Essa é a desvantagem de estudar de noite, a vantagem é que, por exemplo, aqui todo mundo trabalha e ninguém vem aqui pra perder tempo e eu também não vim aqui para perder meu tempo, sinceramente, porque eu trabalho o dia inteiro, então eu gosto de vir né, tanto é que a gente reclama muitas vezes quando a gente vem aqui e não tem aula, então a vantagem é a de que quando a gente vem todo mundo tem aquela preocupação de vir estudar né, tu vê aquelas pessoas que aparentemente querem estudar, então é bem diferente do período matutino que os alunos levam na brincadeira e aqui não, essa é a vantagem (GRUPO FOCAL, 3 EM, Escola 1, 2014).

Na Escola 9 foi realizado um grupo focal com 16 estudantes e desses, dez trabalhavam de 6 a 10 horas diariamente. Devido a essa rotina de trabalho os finais de semana muitas vezes também estão comprometidos, com cuidados com a casa, como limpeza, organização da alimentação, etc. Tal rotina aumenta a incidência de faltas, atrasos e tempo para estudar. Somente nesse grupo focal os estudantes colocam as seguintes condições de trabalho:

Estudante 1: Eu trabalho com importação no escritório, cuido de processos de navios. Eu sou auxiliar administrativo.

Estudante 2: Trabalho na ELETROSUL. Sou assistente administrativo e trabalho com documentação. Sou aprendiz ainda. Trabalho desde fevereiro. Trabalho 3 horas a tarde e no período da manhã eu faço 4 horas de curso.

Estudante 3: Eu sou programador, trabalho no SENAI. Eu programo cursos a distância. Trabalho 6 horas por dia, das 7:30h às 13:30h.

Estudante 4: Eu trabalho na UFSC, na portaria do restaurante universitário, 8 horas por dia.

Estudante 5: Eu trabalho em um restaurante, na lanchonete, 10 horas, das 8h até agora, até às 18:30h. Tenho 15 minutos para o café, 30 minutos para o almoço e mais 15 minutos no final do dia. Essas 10 horas incluí esses intervalos, dá 1 hora de intervalo.

Estudante 1: Eta! Que exploração!

Estudante 6: Eu trabalho em um restaurante, sou garçom, trabalho das 7h às 14h todos os dias.

Estudante 7: Trabalho na JVJ, das 7h às 17h em uma empreiteira, eu sou guincheiro, carregador de carga.

Estudante 8: Eu trabalho de atendente de telemarketing em um restaurante, trabalho 6 horas por dia.

Estudante 9: Trabalho de atendente em um café no shopping, trabalho 6 horas.

Estudante 10: Sou vendedor, trabalho 8 horas por dia em uma loja de material de construção.

Estudante 11: Trabalho em um salão de beleza, sou manicure, trabalho das 9h às 18h. (GRUPO FOCAL, 3 EM, Escola 9, 2015).

Os entrevistados trabalham em maiores ou menores jornadas. As longas jornadas desempenhadas pelos estudantes refletem no rendimento escolar. Isso não significa que ao ter uma jornada menor não possam ser prejudicados, pois somam, muitas vezes, duplas jornadas, é o caso das mulheres. Empregos na área de vendas aparecem em número significativo. As metas e a pressão feita para aumentar o número de vendas é estressante e quando chegam a escola já estão mentalmente e fisicamente cansados.

Os estudos competem com o trabalho. O cansaço leva a desmotivação com os

estudos a dedicação para eles ficam em segundo plano. O desinteresse pela vida escolar está relacionado também com a falta de conexão prática com o cotidiano dos estudantes e a distância com os trabalhos realizados por eles. Cursos profissionalizantes, que tem duração curta e são focados em uma atividade específica competem da mesma forma com o tempo dedicado à escola.

[...] o ano passado eu trabalhava e fazia curso. Fazia curso da manhã, trabalhava a tarde e ia para a escola a noite. Isso é ruim, pelo menos para mim foi ruim, porque de aí eu chegava cansada, não tinha saco para ficar escutado aos professores. Para mim assim foi horrível. (GRUPO FOCAL, 3 EM, Escola 1, 2015).

Não somente longas jornadas aparecem como motivo de cansaço. Os adolescentes inseridos no Programa Jovem Aprendiz relatam a dificuldade em adaptar as duas jornadas. “Comecei [a trabalhar] com 15. Foi com o Jovem Aprendiz. Comecei com 14 (anos) e saí no ano passado [...] No primeiro mês fiquei cansadão, tinha que vim ‘pro’ colégio de manhã e ia pro banco de tarde, chegava em casa à noite e dormia cansado”. (GRUPO FOCAL, 2EM, Escola 5, 2015).

Marcassa(2017) ao tratar sobre o referido programa aponta que

De modo geral, a idade de inserção no trabalho via o referido programa se dá entre 14 e 15 anos, com jornada de trabalho de 4 horas, nos mais variados locais de trabalho, tais como: hospitais, órgãos públicos e principalmente em bancos, no auxílio a clientes, e em supermercados exercendo a função de empacotador. (MARCASSA, et al, 2017, p. 89).

Os trabalhos exercidos pelos estagiários do Programa Jovem Aprendiz<sup>4</sup> são de pouca complexidade, possibilitando casos de disponibilidade de algum tempo para o estudo até mesmo no local de trabalho.

Eu sou aprendiz, trabalho 4 horas. Eu estudo de manhã, trabalho de tarde e faço cursinho de noite, dá para associar bem, lá é bem tranquilo dá para estudar de boa, tem dias que eu não faço quase nada lá.

---

<sup>4</sup> O Programa Jovem Aprendiz tem como objetivo fazer a conexão de jovens de 14 até 24 anos com empresas que desejam contratar estagiários. O Programa se apresenta como oportunidade para descobrir a vocação pessoal e abrir portas para o ingresso no mercado de trabalho. As jornadas são reduzidas e giram em torno de 4 à 6 horas diárias. É válido ressaltar que a forma de contrato disponibilizado pelo Programa Jovem Aprendiz, além de diminuir a carga tributária da empresa contratante, dispensa o uso da legislação trabalhista, pela diferenciação de contrato, mesmo que, esses jovens exerçam funções análogas a de funcionário contratados dentro dos parâmetros da legislação trabalhista.

Eu trabalho 4 horas por dia também no hospital SOS Córdio, eu trabalho de menor aprendiz, eu estudo de manhã e trabalho de tarde então eu tenho muito tempo livre e no meu trabalho também eu consigo adiantar bastante parte da escola eu acho que não me atrapalha em nada. (GRUPO FOCAL, 3 EM, Escola 1, 2015).

Outro ponto que aparece com frequência nas falas é a questão da discriminação por etnia, local de nascimento e, no caso dos migrantes oriundos do norte e nordeste do Brasil, pela condição econômica. Devemos ter em mente que o processo histórico de formação social do Brasil foi fortemente marcado pela escravização de povos africanos. O racismo remanescente dessa formação expressa-se na forma da estrutura socioeconômica brasileira. Dados publicados pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2015 demonstraram que 54% da população brasileira se considera negra. No grupo dos 10% mais pobres, os negros somam 75%, ao passo que entre o 1% mais rico, que detém 28% de toda riqueza produzida no país, os negros somam apenas 17,8%.

Isso demonstra que a formação social do Brasil faz com que elementos de raça e classe estejam profundamente interligados. Nos questionários aplicados, 50% dos estudantes se declaram brancos e 41 % não brancos (com uma variedade grande entre as demais autodeclarações: negro, mulato, mestiço, indígena). 9% dos estudantes demonstraram insatisfação com a pergunta, alegando que, são ‘humanos’ e apontando que não há necessidade desse tipo de classificação. É passível o debate sobre essa afirmação, sobretudo observando o processo histórico da constituição da América Latina como um todo. Entretanto, não aprofundaremos este debate por sua complexidade e pelo fôlego deste trabalho.

Os relatos dos estudantes afirmam o racismo e a discriminação pela condição econômica vivida tanto por eles, quanto por seus familiares e amigos.

Pesquisadora - Vocês acham que muitas vezes as pessoas passam por essas situações em que são oprimidas e não fazem nada por ter medo de ficar sem emprego?

(Todos concordam)

Pesquisadora - Vocês conhecem alguém que já passou por situações assim no trabalho?

Estudante: Eu já, minha avó.

Pesquisadora: É? O que aconteceu?

Estudante: Ela trabalhava no quartel, ela ia limpar né, mas ela ‘tava’ no horário de almoço, daí a policial lá que esqueci o nome, ela falou um monte pra minha avó. Que ela tinha que tá limpando, nem deveria



ter horário de almoço, porque pobre foi feito pra limpar e que não sei o quê, que ela tinha que limpar porque o trabalho dela era esse, se ela ficasse ali ela ia ser expulsa. Minha avó chorou... que ela chamou minha avó de pobre, de negra sem vida. (GRUPO FOCAL, Escola 7, 7 e 8 EF, 2015).

Como descrito no início do texto, a configuração do MMC é composta por muitos migrantes que relatam a xenofobia sofrida na capital catarinense, inclusive dentro das escolas

Entrevistadora 2: Você se sente discriminada?

Estudante8: Sim.

Entrevistadora 2: Por quê?

Estudante8: Porque eu sou de outra cidade e todos ficam falando. Você passa e todo mundo fica comentando. É sempre assim. Diretor, secretário, vice, aluno, qualquer um.

Entrevistadora 2: O que eles falam?

Estudante 8: Ah, porque você é baiana você é folgada e isso e aquilo. Você não tá nem aí, é preguiçoso, sabe. Isso é jeito de falar? É desse jeito.

Estudante8: Foi bem aqui no corredor. Eu tava passando e a menina começou a imitar o meu jeito de falar. Ai eu fui para cima dela. O diretor tava e ele que separou. No outro dia até ele ficou falando desse jeito que eu falo.

Estudante1: No começo do ano que eu vim pra cá, eu sou nova aqui na cidade. Apesar de eu ter vindo de Manaus, todos ficam falando: você come no chão? Você dorme numa toca? Lá é só mato. Vocês são índios? Falam diferente. Você veio fazer o que aqui? Me chamam de demônio...

(GRUPO FOCAL, Escola 2, 7 e 8 EF, 2015).

É sabido que os estados que compõe o sul do Brasil tem um histórico de colonização europeia oriundo de uma política de higienização do início do século XX que buscava o embranquecimento da população. Entender o ‘continuum’ da história não aparece como forma de justificar as opressões relatadas, mas é um elemento que auxilia na análise das relações sociais que hoje se estabelecem.

Se, como afirma Thompson (1998), os costumes fazem parte da construção da cultura que são internalizadas e institucionalizadas. Acomete afirmar que o racismo é cultural e que os costumes e as tradições o tornam internalizado e institucionalizado. A exemplo de situações como as descritas nesse depoimento que são comuns na rotina dos jovens, adolescentes e das crianças do Maciço. Acostumados a levar “geral” da polícia, passar por humilhações em diversos espaços da cidade seja pela cor ou pela origem social, crescem sentindo ‘na própria pele’ o significado de pertencer a classe

trabalhadora e, ao mesmo tempo, responsabilizados pela meritocracia ideológica burguesa da condição em que se encontram.

Algo muito presente na fala dos entrevistados é o tráfico dentro das comunidades. Adolescentes de 15 a 17 anos relatam amigos de sua idade espancados pela polícia por serem traficantes ou apenas por serem considerados dentro do estereótipo de traficante.

Eu acho que o problema aqui é a polícia pensando que todos são traficantes, todos que moram em comunidade são traficantes, são ladrão. Passando e parando quem tiver no caminho deles.

Eu tive amigos que já apanharam bastante assim de polícia, de ficar roxo.(GRUPO FOCAL, Escola 7, 1 EM, 2015).

Ou ainda, que morreram em decorrência de conflitos de gangues ou com os policiais.

Conheço dois que morreram, um que o padre Vilson sempre lembra dele, que é o D., que faz parte do projeto, fez parte da nossa escola, depois foi morto por rolo do tráfico assim. E outro foi morto, porque achava que era colega deles. O cara que ‘tava’ do lado dele próprio que matou ele, rolo de tráfico assim.

É, quando eu fui, nessa única vez em que eu fui revistado, eu fazia parte do centro social e eu era pequenininho ainda. Me fizeram colocar no chão, e chegaram a dar tiro de borracha. Tinha uns 7, 8 anos. (GRUPO FOCAL, Escola 7, 1 EM, 2015).

Apesar de recorrente os jovens não naturalizam a violência policial ou as opressões que sofrem, questionando, mesmo que não revolucionariamente, os paradigmas sociais. O tráfico aparece como uma oportunidade de ganhos financeiros, entendido aqui como trabalho.

Os dados e entrevistas nos deixam evidente que há a necessidade em conciliar o trabalho e o estudo, visto que a própria oportunidade de estudar está atrelada à satisfação das necessidades humanas, que dada condição desses estudantes só pode existir mediante a seu próprio trabalho, para manutenção de gastos pessoais e familiares.

[...] o estudante que trabalha não pode impedir que sua atividade esteja cindida entre o emprego e o estudo, na medida em que um é condição do outro. Com isso, a aprendizagem, assim como o emprego

só podem ser parciais, tanto no que diz respeito ao aproveitamento, quanto no que se relaciona com a experiência obtida, num ou noutro setor (MARCASSA, et al, 2017, p. 90. apud FORACCHI, 1977, p. 136).

Um trabalho explorado, que paga pouco, mas necessário.

É muito difícil arrumar emprego nesta idade. Já tentei no supermercado, no banco, na padaria. Tem que ter ensino médio e mais de 16 anos. Então eu ajudo a minha mãe na lanchonete. Faço Xis Salada, Xis Tudo. Trabalho das 7 até as 11 da noite e ganho R\$ 10,00 por semana (...). (GRUPO FOCAL, Escola 7, 7 e 8 EF, 2015).

A necessidade do trabalho precoce está intimamente ligada à condição econômica. A escola é vista culturalmente como um espaço de aprendizado que trará melhorias na condição de trabalhador.

Estudante 1: Na realidade, trabalhar e estudar ensina a dar valor ao estudo! Se antes eu tivesse esse discernimento, eu tinha aproveitado mais o meu tempo livre do que hoje, eu tinha estudado mais.

Estudante 2: O trabalho traz benefícios, pode até te suprir, mas depois tu vai ver que não valeu muito a pena, porque o estudo é uma coisa fundamental. Então, tipo o “Fulano”, ele pode ficar no mesmo emprego durante anos e se formar no terceiro ano, mas ele nunca vai ter um salário mais acessível para coisas maiores, porque o trabalho dele atrapalhou muitas coisas, ele poderia ter estudado mais para o vestibular e ter sido um profissional muito mais gratificante do que ele é hoje em dia. (GRUPO FOCAL, Escola 9, 3 EM, 2015).

Os dados da pesquisa nos revelam que o trabalho e a escola ocupam a maior parte do tempo de vida e do espaço de convivência desses sujeitos. Dessa forma, as experiências da juventude de parte significativa da classe trabalhadora, se constroem em uma cultura de sobrevivência, uma cultura de trabalho, implicando em “um salto da infância à fase adulta mediada por uma formação escolar e cultural para o trabalho simples e pela inserção precoce e precária no mercado de trabalho” (D’AGOSTINI; MARCASSA; JUNIOR, 2017, p. 94)

A necessidade do trabalho precoce, a falta de tempo livre e a ausência de espaços de convívio para além do ambiente doméstico e escolar, produzem uma cultura de sobrevivência, uma forma específica e cultural de ser da classe trabalhadora. A cultura não é algo dado à priori, mas ela se constitui nas relações que estabelecemos cotidianamente para a satisfação das necessidades. Logo, se a necessidade é trabalhar para sobreviver, a cultura é da classe que necessita trabalhar para existir. Assim, a

juventude trabalhadora aprende desde cedo a abrir mão da escola e dos estudos para trabalhar. E esse é um fator fundamental de sua forma de ser, de viver e de cultura. Assim, são dificultadas outras possibilidades de produção e acesso cultural, construção de novas e diferentes relações sociais e, portanto, também de novos e ampliados horizontes de expectativas (KOSELLECK, 2006) e realização de projetos futuros.

## **CAPÍTULO 2**

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

#### **2.1 Afinal, o que é a EJA?**

O desenvolvimento da educação destinada a jovens e adultos pode ser problematizado sob as mais diversas formas, práticas e meios, principalmente ao considerarmos os âmbitos públicos e privados. Afinal, o processo de construção da educação e dos saberes também se dá fora dos ambientes ditos escolares, e torna-se imprescindível que consideremos a ampla influência das relações familiares, religiosas, e trabalhistas, bem como o meio social, cultural e econômico em que o sujeito está inserido. Ou seja, estes processos não devem ser vinculados e problematizados apenas numa esfera que se remeta ao escolar, e sim, de modo em que se contextualizem os mais variados domínios da vida social e política dos grupos em questão.

Ao tratar da escolarização de jovens e adultos no Brasil inúmeros são os panoramas que englobam resoluções governamentais desde o período imperial. Porém é a partir da segunda metade do século XX que o pensamento e as práticas pedagógicas desta adquirem identidade e feições próprias, após séculos de descaso com a questão. No período que corresponde aos anos de 1959 a 1964 percebe-se uma enorme movimentação que reuniu campanhas e programas voltados para a educação de jovens e adultos, como o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE (União Nacional dos Estudantes); em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire; e inúmeros outros de âmbito regional, sendo apoiados pelo Estado ou contando com seu patrocínio (HADDAD; PIERRO, 2000):

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniuse à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente,

foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (HADDAD; PIERRO, 2000, p 113).

No período da ditadura civil-militar no Brasil, a partir de 1964, os movimentos que surgiram nos anos anteriores passaram a ser reprimidos e desmantelados, pois as políticas das quais estavam imbuídos tais projetos divergiam totalmente do que era imposto pelo regime. Porém, o governo autoritário não poderia abandonar o módulo de ensino voltado especificamente para jovens e adultos, pois era preciso manter a proposta de um grande país, e para isto, eram necessários bons índices de alfabetização e escolaridade. Fora sob esse contexto que constituiu-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, projeto que propusera acabar com o analfabetismo no Brasil em cerca de 10 anos. Porém, o mesmo fora estruturado sem a participação de educadores ou demais setores da sociedade. Sua estrutura convergia para uma construção que objetivava a implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário devido à soma de uma base conservadora que visava uma formação superficial, apenas como intuito final o trabalho, sendo este destinado à iniciativa privada – a principal incentivadora do MOBRAL (HADDAD; PIERRO, 2000).

Com a redemocratização da sociedade brasileira a partir de 1985, os grupos políticos e sociais que atuavam ativamente nos anos anteriores a 1964 voltaram a estruturar-se, e sua organização direcionou as demandas educacionais para um âmbito judicial e legal, o que se refletiu na promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual é garantido o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, bem como a responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal (HADDAD; PIERRO, 2000). Mesmo com esta garantia, os governos que sucederam o regime ditatorial no país como o de Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) tornaram a educação voltada a jovens e adultos um mero jogo político, fazendo com que projetos voltados à esta modalidade fossem iniciados, modificados e até mesmo suspensos, ignorando discussões e construções a respeito do tema.

O panorama no qual a educação voltada aos jovens e adultos fora construído sob o signo do descaso por parte das políticas públicas com a efetividade da mesma, atribuindo a este método não o direito a educação em si, que por muito tempo havia sido sonhado, mas sim alguns inimigos a serem combatidos como o analfabetismo e a qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Atualmente, pode-se observar o aumento

do número de instituições de EJA, porém, sem a mesma qualidade do ensino ofertado no ensino regular.

## **2.2 A Educação de Jovens e Adultos no contexto de Florianópolis, Santa Catarina**

Quando declaramos ‘educação de jovens e adultos’ é preciso problematizar a respeito de quais sujeitos estamos nos referindo, e como definir as especificidades para que o mesmo seja atendido dentro desta metodologia de ensino. Atualmente, um dos maiores apontamentos a respeito dos sujeitos que aderem à EJA é a pouca idade dos mesmos, sendo que estes poderiam ser atendidos dentro do ensino regular. Qual seria o motivo por trás dessa forma de evasão de um método de ensino para outro? Quais as condições de vida desse sujeito que opta pela Educação de Jovens e Adultos?

Tivemos acesso a um documento produzido pela prefeitura do município de Florianópolis e a Secretaria de Educação, em 2008, onde estas desenvolveram um caderno no qual estão estabelecidas a *Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos– EJA*. Neste caderno são explicitadas algumas considerações a respeito de como se constitui esta metodologia e prática de ensino, a fim de esclarecer os motivos e as razões que sustentam esta proposta, uma vez que não existe uma formação específica para o profissional que atuará dentro da mesma. Através deste, fica clara a estruturação que compõe o funcionamento da EJA como: composição dos núcleos; função geral dos profissionais envolvidos; o curso; a carga horária entre outras informações técnicas, bem como objetivos pedagógicos e princípios educativos:

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis tem como objetivo geral mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos. O trabalho tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento. Realiza-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados. (FLORIANÓPOLIS, 2008. p. 11).

Entre os saberes a serem desenvolvidos pelos estudantes estão: identificar e avaliar necessidades de conhecimento atuais buscando soluções; identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão; saber ler e se expressar com clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação nas diversas formas de expressão humana; saber formar e conduzir projetos individualmente ou em grupo; saber analisar situações e relações da vida real com autonomia, buscando as causas e soluções de forma ampla, interligada e sustentável; saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito; saber cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança; saber construir e estimular organizações do tipo democrático; saber conviver criticamente com regras, questioná-las e elaborá-las; e saber buscar e receber criticamente os meios de comunicação (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11-12).

Assim como na proposta estabelecida pelo ensino regular, a EJA se propõe a construir uma educação transformadora, na qual os mais diversos aprendizados sejam desenvolvidos pelos estudantes. Diante de todos os aspectos que envolvem a existência da proposta pudemos perceber o quanto a mesma é essencial, principalmente no que diz respeito a reintegração de sujeitos que em sua maioria foram desiludidos e desestimulados pelo ensino regular. A existência da EJA comprova a necessidade de problematização a respeito da defasagem gerada pelo sistema tradicional de ensino, e nos faz atentar para como a aprendizagem e o ensino constroem-se de maneira particular e individual, porém, sempre em parceria aos contextos socioeconômicos e as políticas públicas de incentivo.

Todavia, devemos ressaltar que a EJA no Brasil é fortemente marcada pelo caráter da certificação, ou seja, pela necessidade objetiva do diploma. Seja pela exigência no mercado de trabalho, ou medidas socioeducativas, a frequência na EJA não garante ao estudante a apropriação dos conhecimentos categorizados como pilares da educação básica.

Rummert e Ventura assinalam que:

Subordinadas à lógica de reorganização do capital, as propostas relacionadas à ampliação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores têm servido:

1) para exercer funções de controle social, mediante o alívio à pobreza, revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfações, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista;



2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente à crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário; 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.41).

O censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>5</sup> revela que em Florianópolis haviam 2.373 pessoas matriculadas na modalidade de ensino EJA. Dessas, 1.315 são mulheres e 1.058 homens. As mulheres são mais numerosas na maior parte das faixas etárias, sendo minoria apenas dos 15 aos 19 anos (495 homens e 422 mulheres) e 25 a 29 anos (46 homens e 33 mulheres). Nos chama atenção a larga diferença a partir dos 30 anos. Na faixa etária dos 30 aos 39 anos haviam 110 mulheres matriculadas e apenas 37 homens. Dos 40 aos 49 anos 92 mulheres e 34 homens e, com mais de 50 anos, 39 mulheres e 19 homens.

De mãos dadas com a situação de classe desses estudantes vemos estabelecida uma relação patriarcal que, por diversos motivos, afasta centenas de mulheres do processo de escolarização, num contexto onde as mulheres já ganham até 38% menos que os homens para exercer as mesmas funções<sup>6</sup> e se veem submetidas em duplas ou triplas jornadas de trabalho<sup>7</sup>.

No entanto, na esfera nacional, os dados do Censo Escolar de 2015 apresentam uma queda gradativa nas matrículas da EJA. O que em 2010 apresentava 4,2 milhões de matrículas na modalidade EJA, aparece com 3,4 milhões em 2015, um número 2,8% menor que em 2014. Na pesquisa realizada por Dalmargo, Viglietti, Cataño e Katrein, dentro dos dados coletados pelo TMT, verifica-se que Florianópolis também está inserida nessa tendência, passando de 6.339 mil matrículas em 2010, para 4.214 em 2015.

Ao abordar a questão da diminuição nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos as autoras salientam que

---

<sup>5</sup> Dados:

<<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1973#/n6/4205407/v/all/p/last%201/c11798/0,7906,7907/c2/all/c58/0,1143,1144,1145,2792,3299,3300,5502,110992/d/v690%200,v1000690%202/l/v,p+c11798+c2,t+c58/r/esultado>>

<sup>6</sup> Fonte: < <https://oglobo.globo.com/economia/mulheres-ganham-ate-38-menos-que-homens-na-mesma-funcao-22466944>>

<sup>7</sup> Considero o conceito de trabalho em sua plenitude ontológica, onde estão incluídos os cuidados com os filhos e afazeres domésticos.

As estatísticas evidenciam a grande quantidade de pessoas em potencial para serem atendidas, o que significa que a queda no número de matrículas não está relacionada com falta de demanda, mas sim com inúmeros outros fatores que contribuem para infrequência e evasão, e que aparecem como principais desafios à EJA, como as jornadas de trabalho excessivas dos alunos, dependência de pessoas para cuidar dos filhos, a localização das escolas, mudança de emprego e horários, problemas familiares, cansaço, fome, timidez, violência urbana e tráfico de drogas, levando a uma discrepância entre demanda, atendimento e certificação em todo país. (DALMARGO, et al. 2017. p. 7)

### **2.3 O Núcleo EJA Centro I e o perfil dos estudantes**

O local onde está localizado o Núcleo EJA Centro I é onde operava a antiga E.E.B Silveira de Souza. Em 2009 foi desativada pelo Estado com a justificativa de atender a poucos estudantes.

Conforme publicação em imprensa local (Hora de Santa Catarina, 28/08/2015) a escola contava com 224 estudantes matriculados, mas também contribuíram para o seu fechamento a contínua falta de investimentos, a pressão dos moradores do bairro que consideravam a escola muito “barulhenta” e o processo em curso de municipalização do ensino fundamental. (DALMARGO, et al. 2017, p. 2)

O referido Núcleo encontra-se próximo à Beira Mar Norte, uma das regiões mais valorizadas da cidade. A maior parte dos residentes daquela região são famílias de alto nível socioeconômico, assim como é presente no entorno da escola locais como shopping, hotéis luxuosos, restaurantes e escolas particulares. Não é de se estranhar que houve um movimento para a desativação da escola Silveira de Souza e ainda hoje a relação entre escola e moradores é permeada de atritos, tanto por um viés classista, como por motivações de consumo de drogas próximo à escola, como aponta uma aluna entrevistada:

Eu não tenho nada contra quem fuma cigarro na frente do colégio, não tenho nada contra quem fuma cavalo, se tem seus vícios, não me interessa. Cada um tem sua opinião de vida, de se sustentar e de matar o seu vício, só que acho uma falta de respeito. Se todo mundo parar e pensar que estão pensando tirar o EJA, não é mais por causa dos alunos, é por causa do que os alunos estão fazendo na frente do colégio. Porque aqui mora gente, mora uma senhora, uma criança, todo mundo reclama. Na frente do colégio tem uma creche, tem uma creche em frente. Então, fica uma coisa chata, entendeu. Mas aí na frente tem um centro de reabilitação de fisioterapia, então fica uma coisa assim para todo mundo. Eu estava indo embora ontem..., não,

na semana passada, passou um casal falando: ah, aí não dá, aqueles que ficam estudando ali fumam cigarro junto com maconha na frente do colégio. Passa uma senhora pela frente com carrinho de bebê, passa babá. E querendo ou não é uma falta de respeito com a gente mesmo, com quem quer estudar. Em geral é isso, porque é chato, é chato. Eu não tenho nada contra quem fuma, só que é chato, a pessoa tinha que ter consciência sabe, parar e pensar. Se eu estou fazendo isso, está se prejudicando a si mesmo e também está prejudicando ao próximo. (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Dantas (2012) escreve sobre a constituição da escola e afirma que o prédio onde hoje funciona a instituição foi construído durante a primeira década do século XX, começando a funcionar em 1913 durante o governo do coronel Vidal José de Oliveira Ramos e sua arquitetura foi formulada para separar meninos e meninas. No momento de sua criação existia um movimento de reorganização das escolas primárias, que eram geridas pelo estado. Se pretendia estruturar escolas modelo que formassem cidadãos em concordância com os valores nacionais de Ordem e Progresso. (DALMARGO, et al. 2017)

Foi em 2010 que a Educação de Jovens e Adultos passou a funcionar neste espaço, juntamente com a Escola de Música, fato esse que gera constantes dificuldades para os discentes da EJA, visto que os dois espaços funcionam concomitantemente. O barulho atrapalha, bem como a falta de um espaço destinado exclusivamente para a EJA, pois ocupam um auditório para ter aula que, havendo necessidade da turma da Escola de Música usar, precisam desocupar, como demonstram diferentes relatos.

Estudante 1: A gente não tem sala há muito tempo. Aqui é auditório, se alguém quiser usar o auditório a gente vai ter que sair e sentar lá fora a fazer trabalho.

Estudante 2: Perdemos três aulas numa semana.

Entrevistadora: Para a escola de música?

Assentem.

Estudante 1: Está vendo, a música está sendo mais valorizada que nossos estudos.

Entrevistadora: Que você mudaria na escola?

Estudante 3: Tirar a aula música daqui.

(GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Além dos atritos gerados pelas aulas de música a dificuldade do diálogo com moradores próximos gera ameaça de fechamento constante. Em 2014 houve uma ofensiva para fechar o Núcleo e por mobilização dos estudantes continuou aberto. Entretanto, como mencionado, a escola ainda sofre com a ameaça de fechamento e segundo uma entrevistada “todo ano tem que fazer uma manifestação.” (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Durante a pesquisa realizada pelo TMT, as instituições participantes foram divididas entre os membros do Núcleo para o aprofundamento de temáticas pertinentes a cada escola. Num documento base escrito durante a pesquisa sobre a escola Dalmargo descreve o espaço físico da seguinte forma:

biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros, pátios com jardins arborizados e horta escolar, uma quadra de esportes, uma sala de direção compartilhada entre o diretor e o pessoal da secretaria da escola, uma sala de portaria na qual funciona a coordenação da EJA, uma sala de materiais didáticos e da máquina de reprografia, uma sala destinada ao representante da Fundação Franklin Cascaes (fechada ao longo de nossas visitas à escola em 2015 e 2016), um auditório que serve como tal para a Escola de Música e como sala de aula para a EJA, uma sala de informática e seis salas de aula, das quais duas são utilizadas pela EJA e quatro pela Escola de Música, conforme dados obtidos em 2015. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, faz falta na estrutura física da mesma, a sala do Museu e dos professores, também há necessidade de pintura interna em todas as salas, readequação dos espaços para melhor andamento da proposta pedagógica da EJA, reparos no telhado, melhorias no paisagismo e recolocação de cortinas (DALMARGO et al, 2017, p. 5).

Nessa breve descrição já é visível a disputa por espaço entre a EJA e a Escola de Música. A questão da estrutura precária da escola aparece com frequência nos questionários e entrevistas. Ao serem questionados sobre o que acreditam precisar melhorar na escola a estrutura aparece sempre, vindo acompanhada por vezes de questões ligadas a metodologia de ensino, ao barulho oriundo das aulas de música e da indisciplina dos estudantes.

A falta de estrutura proporcionada aos estudantes os fazem se sentir desrespeitados, pois como relatam nas entrevistas, muitas vezes, nem água limpa a escola consegue fornecer.

Cheguei, fui tomar água do bebedouro, a água do bebedouro suja, suja. Tomei um gole e diz que é que é isso aí, tomei um gole da água, agora se ficar ruim, amanhã não vou vir. A água suja, tinha uma esponjinha assim de ferrugem, porque bebedouro ele tem uma fibra

por dentro, acho que a fibra estava se soltando (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

A respeito do perfil dos estudantes nos baseamos nos dados obtidos pelos 109 questionários, 3 grupos focais e 2 entrevistas. Salientamos que pela própria natureza da metodologia empregada na EJA de Florianópolis há um grande movimento de estudantes, o que dificulta em precisar o número de discentes na escola. A aplicação do questionário ocorreu da seguinte forma: 76 participantes frequentavam o turno noturno e 33 o diurno (matutino); 32 respondentes cursavam o Segmento I (alfabetização até 5º ano) e 77 cursavam o Segmento II (6º ao 9º ano). Há uma nítida diferença de idade entre os estudantes no diurno e do noturno. No período diurno há um predomínio de jovens recém saídos do ensino regular, enquanto no noturno há também a presença de jovens aparentando maior maturidade e maior número de adultos, bem como expressiva quantidade de trabalhadores e mães e pais de família.

Como abordado no capítulo anterior o conhecimento acerca da condição familiar do estudante nos elenca subsídios para estruturar uma análise acerca do movimento contextual que desemboca na escolha da EJA como instituição para terminar os estudos. Como afirmado anteriormente, a renda em todas as escolas participantes da pesquisa é, em geral, baixa. Contudo, a renda dos estudantes do Núcleo EJA Centro I é a mais baixa de todas as 10 escolas. 59% dos estudantes afirmaram que a renda familiar é composta por até dois salários mínimos. Ao mesmo tempo o Núcleo EJA Centro I é, dentre as escolas da pesquisa, a que consta com menos estudantes que fazem parte de algum programa social, como o Bolsa Família<sup>8</sup>. 70% dos estudantes não fazem parte de nenhum programa social, ainda que 30% seja um número elevado numa mostra de 109 alunos.

A escolaridade da família é bastante baixa também. Um quarto dos pais dos estudantes não são alfabetizados. Ao somarmos os não alfabetizados, alfabetizados e com ensino fundamental incompleto temos um resultado de 52% referentes às mães e 53% para os pais. Somando aqueles que têm entre ensino médio completo até a pós-graduação o percentual é de 12% para as mães e 10% para os pais. Ressaltamos que

---

<sup>8</sup> O Bolsa Família é um programa de transferência de renda, sob condicionalidade. Foi uma proposta do primeiro mandato do governo Lula e foi transformado em Lei Federal n. 10.836. O Programa unifica programas já existentes anteriormente, como o Auxílio Gás, Fome Zero e Bolsa Escola.

um número expressivo de estudantes não sabiam ou escolheram não identificar a escolaridade dos pais, sendo 28% para mães e 26% para pais.

A situação de escolaridade familiar nos revela o vínculo entre condição econômica e de alongamento da vida escolar. A escola aparece com uma relação dual entre ensino e reprodução dos valores hegemônicos, como afirmado Mézaros (2015) em sua obra *Educação Para Além do Capital*. Ainda que os estudantes da EJA estejam em idades não regulares para o Ensino Fundamental e/ou venham de reprovações no ensino regular a maior parte deles já se encontra em maior fase de escolarização do que seus pais.

Abordando a idade dos discentes, a maior porcentagem encontra-se em quem tem mais de 30 anos, com 35%, seguida de 15-17 com 33%. 6,5% têm entre 18 e 19 anos, 13% têm entre 20 e 25 e 12% têm entre 25 e 30 anos. Mesmo com uma presença marcante de adultos a maior parte dos estudantes é jovem e estão presentes principalmente no período diurno, onde centraram-se as entrevistas e grupos focais, tendo em vista que a ênfase da pesquisa matriz é na juventude.

O Núcleo EJA Centro I agrupa estudantes das mais variadas regiões da grande Florianópolis, que por trabalharem e/ou fazerem suas atividades cotidianas na região central da cidade encontram naquela instituição uma maior facilidade para frequentar as aulas, pela proximidade de seu local de trabalho, pela economia com o gasto no transporte e por possibilitar um alinhamento nos horários.

Porém, a maior parte dos 109 estudantes que responderam à pesquisa acusam morar próximo a escola (Trindade 37% e Agrônômica 26%). De todos os participantes, 65 identificaram a comunidade de origem (a maior parte da Serrinha, Morro do Horácio, Caeira e Morro do 25) e os outros apenas indicaram o bairro de forma ampla. Essa forma de resposta aparece em outras escolas, identificando uma resistência em admitir morar em 'favelas' ou comunidades. Pelas falas é possível identificar os elementos que constituem essa resistência. Os estudantes atestam que o local precário de moradia dificulta a procura de emprego, pois cria um estigma social e passam a ser taxados de bandidos, considerados como potencialmente perigosos.

O tipo de transporte usado pelos estudantes para ir à escola é, sobretudo, o transporte público, usado por 52% dos estudantes. 41% vão caminhando até a escola, e apenas 6,5% vão de carro ou moto. Em geral, o tempo para chegar até a escola é baixo,

entre 10 a 30 minutos para 76% dos estudantes, ainda sim 16% dos respondentes relatam demorar cerca de uma hora do trajeto inicial até o Núcleo.

No questionário respondem uma questão sobre com quem moram. Trinca e quatro estudantes moram com esposo/a, indicando a presença de jovens e adultos. 21 estudantes moram com os pais, ou somente com o pai, ou a mãe, treze estudantes com demais familiares, dez moram sozinhos e os restantes moram com amigos, em abrigos, ou não responderam.

Os dados sobre a presença da atividade de trabalho entre os estudantes atestam a condição de trabalhador que se sobressai entre os membros do Núcleo. Ao mesmo tempo em que o Núcleo conta com os estudantes com a renda familiar mais baixa das escolas pesquisadas é onde o percentual de estudantes trabalhadores é o mais alto. Sessenta por cento dos respondentes trabalham e estudam, 29% precisam trabalhar e estão em busca de emprego, ou alguma atividade que possam obter renda. Temos um total de 69% dos estudantes com a necessidade da dupla jornada de estudante-trabalhador.

Ressaltamos que muitas atividades não são vistas como trabalho, porém, como explicitado no início deste TCC, consideramos se é trabalho ou não de acordo com a natureza da atividade. É o exemplo do tráfico, que se configura como uma fonte de renda, mas não é considerado trabalho, ou dos afazeres domésticos. A presença de atividades domésticas são comuns em todas as escolas, mas no caso específico da EJA 63,5% apontam que o que mais fazem fora da escola é trabalhar, seja em atividade remunerada ou trabalho doméstico.

A relação estabelecida com o processo escolar é diretamente ligada a condição social do estudante. A situação precarizada da própria reprodução da vida nos possibilita compreender como é sensível e complexa a estrutura de vida desses sujeitos que frequentam a EJA. Desse modo, podemos analisar que o público atendido pela EJA é composto principalmente por sujeitos de grupos marginalizados, seja pela sociedade e/ou seja pelo método de ensino, uma vez que em algum momento estes não se enquadraram nos padrões pré-estabelecidos.

Os estudantes pesquisados têm uma vida permeada por uma cultura do trabalho. As implicações para o distanciamento da escola estão ligadas a falta de sentido atribuído a ela, pois essa não aparece como uma necessidade, como algo

inserido no cotidiano das relações sociais que pertencem. A necessidade de manutenção de si e da família torna-se primordial e o estudo somente pode ser realizado com a satisfação desses parâmetros básicos de sobrevivência. Nessa realidade de vida e nessa cultura de trabalho, tráfico, carência, violência, a vida escolar perde centralidade e adquire um caráter de privilégio.

A dificuldade financeira reflete no afastamento do sujeito da instituição escolar, uma vez que o mesmo enxerga uma grande distância entre sua realidade e entre a forma com que aprende, principalmente dentro do ensino regular. Quando estes alunos retornam a fim de concluir o ciclo escolar, algumas vezes por imposição para almejar melhores posições de trabalho, outras por interesse pessoal e pela percepção de como a defasagem no ensino influenciou diversos setores de sua vida, encontram na EJA uma forma ‘de recomeçar’.

#### **2.4 Relações entre trabalho, cultura e escola.**

Admitindo-se que a cultura faz parte da construção do sujeito e que atua na formação da consciência, moralidade e nas perspectivas de futuro afirmamos que sua construção não ocorre somente no interior do sistema institucionalizado da escola, mas para além de seus muros, na convivência com familiares e amigos, na relação com os colegas de trabalho e com a atividade exercida, assim como se formula através de agentes como a televisão, internet, igrejas.

Pode parecer redundante, mas é preciso ter em mente que a escola exerce um processo dialético entre ensinar determinados conhecimentos e lidar com a grande parcela de conhecimentos e de experiências dos estudantes, bem como sua visão de mundo e as formas que a cultura se expressa em múltiplos momentos. Conde (2016) afirma que a antropologia clássica conceitua cultura como tudo aquilo que não é passado pela genética, por isso, ao questionarmos o que os estudantes fazem fora de sala de aula estamos buscando a compreensão de como a cultura se expressa na realidade do sujeito.

O desenvolvimento mental não é dado à priori, como se existisse uma essência humana prévia, e nem é independente das formas históricas. Os homens, ao satisfazerem suas necessidades por meio do trabalho,



produzem relações sociais e formas culturais próprias. (CONDE, 2016, p. 52).

Pelas relações sociais o ser humano produz e é produto da cultura. Conde (2016) exerce sua análise das relações entre cultura e infância através de 479 desenhos e redações feitos por crianças entre quatro e dez anos de idade residentes dos municípios de São Bonifácio, Imbuia e Canoinhas, interior do estado de Santa Catarina. Entende a cultura como parte da natureza humana e transmitidas por costumes e tradições, como afirma Thompson (2012).

Ao buscar nos desenhos quais atividades realizam fora do tempo escolar percebe o trabalho como uma constante e pelas condições de existência que estão envoltas internalizam sua condição de classe. Neste trabalho estamos lidando com jovens, sendo nossa fonte principal suas falas e os questionários respondidos. As relações em que cultura e trabalho se alinham aparecem com grande ênfase em todas as entrevistas e grupos focais. Assim como é evidente para os sujeitos da pesquisa que seu aprendizado e sua constituição enquanto sujeito e sua transição para vida adulta acontece também para além dos muros escolares. Em uma entrevista o estudante responde da seguinte maneira a questão “onde você aprende além da escola?”

Convivência em grupo também, lá na escola de futebol a gente aprende muita coisa. A gente não fala só de futebol, a gente fala também de comportamento na escola, nota, como é a convivência em casa, se ajuda ou se não ajuda a lavar a louça, a arrumar um quarto pelo menos. Se trabalho ou não trabalha, o que quer para a vida. Que também para chegar no futebol não é assim uma coisa de chegar chutar bola e fazer gol, não, tem que ter estudo também e a gente vai para fora tem que aprender língua, aprender também um português, aprender a escrever, responder uma pesquisa, tem tudo isso também. (ENTREVISTA ESTUDANTE 4, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Ao serem questionados “com quem se sentem melhor e mais felizes” a família aparece com 79%, 5% com os amigos e outros e 5% com o(a) namorado(a). Na pergunta “feliz onde” as respostas se repetem e há presença de instituições religiosas com 16% (na igreja, terreiro ou templo), 11 % na escola, 10% nas festas e baladas, 6% se sentem mais felizes no trabalho.

A presença da religiosidade aparece bastante nas entrevistas e grupos focais. Na questão “você participa de algum grupo” a igreja aparece com a maior porcentagem, 30% indicou participar de alguma instituição religiosa. É sabido que as igrejas e demais formas de organizar-se religiosamente promovem valores culturais que são internalizados por esses sujeitos. Constroem também os valores culturais e morais de

seus familiares que aparecem como aqueles que os acompanham. Segundo um estudante, “eu frequentava a Assembleia de Deus desde pequenininho e daí hoje estou na Universal por causa da preferência da minha madrasta mesmo, meu pai... é família unida, onde um vai tem que ir todo mundo junto” (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015). O papel da sociabilização possibilitados pelas igrejas também educa, sendo esse espaço um dos principais na vida desses estudantes.

Entrevistadora: Você tem bastante amigas?

Estudante 8: Ah, só aqui na escola tenho.

Entrevistadora: Aqui na escola? Lá no teu bairro não muitas?

Estudante 8: Não.

Entrevistadora: E as vezes você vai dançar?

Estudante 8: Não.

Entrevistadora: Namorar?

Estudante 8: Não.

Entrevistadora: Vai na Igreja?

Estudante 8: vou na igreja.

Entrevistadora: Qual igreja que você vai?

Estudante 8: Evangélica.

Entrevistadora: E tem amigos lá na igreja?

Estudante 8: Lá tem. (ENTREVISTA ESTUDANTE 8, Turma II Segmento, EJA, 2015).

As igrejas e demais instituições religiosas aparecem também como um espaço de lazer, um espaço para se estar quando não se está trabalhando, como descreve o trecho de um grupo focal: “- o que mais faz quando não está na escola? - Eu vou trabalhar e depois eu vou para igreja.” (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Como qualquer espaço de sociabilidade, as igrejas moldam e formatam a cultura baseadas em sua ideologia, em crenças e valores atribuídos pelo ritual e por uma explicação teológica da vida que repercute sobre os hábitos, valores, relações e cultura. De forma a influenciar, inclusive, aspectos relacionados as condições de trabalho e sua realização, contestando parâmetros oriundos de lutas históricas, como a políticas de proteção contra a exploração precoce no trabalho. A cultura do trabalho, desde a tenra idade, aparece como algo que enobrece, dignifica e educa. Desconsidera-se a dimensão explorada, simples e alienante do trabalho na sociedade capitalista.

Eu participo do Força Jovem Brasil, uma equipe tipo assim, tem os líderes, né da Força Jovem que seria um trabalho que a Igreja Universal faz; tipo visitar a família, conversar bastante com os jovens, tirar, vamos dizer essas guriazinhas que ficam em volta pra lá e pra cá com os meninos, essas coisas assim, né!? Então o nosso trabalho seria isso aí, levar para a igreja, levar eles para lá. E depois até lá explicar essa parte de namoro que é totalmente diferente, tem até o pastor né, que vão incentivando a fazer as coisas ao contrário, **porque se nós depender muitas vezes de nossas leis e de nossos governos falamos que crianças de menor ou seja, não podem trabalhar, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo** (grifo nosso). (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

A visão de mundo é inevitavelmente construída com o pilar da cultura. Sendo a cultura aquilo que não é passado pela genética e tendo em mente seu caráter universal a entendemos como o “sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIAMS, 1992. p. 13). Desta forma,

[...] há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura ‘como modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 1992. p. 13. Grifos do autor).

A forma com que os estudantes irão formar suas opiniões sobre o mundo são também fortemente influenciadas pela construção midiática, seja ela pela televisão e/ou pela internet. A presença da internet e televisão como forma de lazer e de informação moldam a forma de ver e lidar com as relações e conflitos sociais. A importância da mídia aparece nas entrevistas e grupos focais, pois criam uma imagem sobre a sociedade que, mesmo não tendo vivenciado aquilo, ao serem questionados sobre os problemas que percebem a sua volta trazem elementos propagados em massa midiaticamente. Ao ser questionada sobre o que percebe como um problema social a entrevistada responde:

Estudante 8: Violência.

Entrevistadora: Tem muita violência? (Entrevistada assente) Você já sofreu violência, a tua família?

Estudante 8: Não.

Entrevistadora: Como é que tu sente a violência?

Estudante 8: Tem briga na rua, um mata outra pessoa.

Entrevistadora: Da tua família, amigo, parente nunca tem...

Estudante 8: Não.

Entrevistadora: Você tem medo da violência?

Estudante 8: Eu tenho.

Entrevistadora: Tem medo de que assim? De que aconteça contigo?

Estudante 8: É, que aconteça comigo.

Entrevistadora: Vocês escutam tiroteio? Tem tráfico ali na tua região?

Estudante 8: Não.

Entrevistadora: Você vê isso na tua rua?

Estudante 8: Não.

Entrevistadora: Você vê isso na televisão?

Estudante 8: Na televisão. (ENTREVISTA ESTUDANTE 8, Turma II Segmento, EJA, 2015).

A falta de acesso ao lazer é confirmada pela questão sobre o que fazem fora do tempo escolar. Os dados dos questionários mostram que 46% trabalham, 18% ajudam em casa, 9% navegam na internet, 8% estudam, 7% praticam esporte, 6% passam o tempo com os amigos, 4% afirmam que não fazem nada, 2,5% assistem TV e apenas 01 estudante faz curso profissional, número que chama atenção quando comparado com outras escolas, onde diversos alunos no período contrário da escola fazem algum curso profissionalizante.

Dalmargo (2017) aponta que a vida dos estudantes trabalhadores tende a se resumir ao trabalho e as formas massificadas de lazer como a internet e a televisão. É alarmante que em uma fase tão significativa como a juventude essa tenha quase nenhum acesso ao lazer e a práticas de enriquecimento cultural “o que restringe sobremaneira o processo formativo dos jovens e sua sociabilidade”. (DALMARGO, 2017, p. 26)

Os grupos focais, atestam a falta de tempo e dinheiro para acessar ambientes culturais e de lazer. Imaginávamos que por Florianópolis ser uma cidade com muitas praias essa seria uma opção recorrente de lazer, os dados nos mostram o contrário.

Eu não tenho lazer. Eu trabalho e vou para o colégio, trabalho a semana inteira. No final de semana tem que estar faxinando a casa, comida para as crianças. A praia aqui é muito longe, eu acho né. Tem que pegar 3, 2 ônibus para ir para praia. Pra dar um lazer para as crianças eu gasto muito bem mais, entendeu? Se fosse todo final de semana dar um lazer para as crianças, tem que gastar bastante. A praia, para chegar a praia, 4, 3 horas mais ou menos. Só uma praia que conheci aqui. Quando e no verão é sempre aquela prainha, aquela prainha. Se eu for para outra eu vou gastar mais. (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

O trabalho consome a maior parte da vida da classe trabalhadora. A combinação de baixos salários e dificuldade em acessar áreas de lazer e convívio social dificultam o acesso a frequentar espaços diferentes, ou até mesmo, a praia. Aparece em outros grupos focais, de escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio que os estudantes também não vão à praia, mesmo morando em uma ilha. A forma que a estrutura florianopolitana dispõe torna inviável para grande parte da população o acesso a algo que literalmente rodeia a cidade. Dessa forma, embora residam numa ilha, não possuem uma cultura de praia, pela impossibilidade material de acesso ao transporte.

Como afirmado por Fontes (2017) “a existência real estaria fora do emprego, mas este ocupa quase todo tempo, introduzindo uma profunda e dolorosa fissura entre o tempo de trabalho e a *vida*” (grifo da autora, p. 49). Pela submissão do tempo perante os imperativos do mercado a escola aparece como um momento de descontração e uma forma de lazer, pelo seu caráter de sociabilização.

Eu por exemplo, levanto 10 para as 5 da manhã, já estou tomando meu banho e já estou saindo para o trabalho. Aí 4 horas, 4 e meia eu chego do trabalho. Eu não tenho tempo de sentar, ainda mais que comecei a trabalhar no sábado, aí fica muito corrido. Na parte da noite, mesmo que eu esteja cansada, procurei me ocupar um pouquinho [na EJA], porque minhas filhas têm estudo, e eu tenho sonhos para realizar, começando a estudar um pouco corrido. Se nós não abrir um pouquinho, nós vamos viver só para o trabalho e pra o que a gente adquirir.

Mesmo que eu não vá para o colégio todos os dias, mesmo que eu vá dia sim, dia não, ele [marido] vai estar em casa para ajudar a cuidar do meu filho mais novo que vai fazer 3 anos. E eu digo para ele assim, oh: hoje eu vou sair de casa pra mim descansar, pensar mais em mim, no meu futuro que é o meu colégio. Então aqui, é como se fosse assim uma área de lazer, é isso. (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Amparadas nos costumes a cultura produz e reproduz preconceitos e formas de exclusão. Relatos de preconceito por cor, condição sócio econômica, formas de vestir ou pela aparência corpórea (gordofobia) aparecem nos relatos dos estudantes da EJA, assim como em outras escolas. As condições que possuem para se vestir e se alimentar, por exemplo, são decisivas na procura de trabalho.

Estudante 1: Têm lugar para trabalhar que não aceita porque tu é preto, ou não aceita porque tu é branco, não aceita porque tu é gordo, porque tu não tem o rosto bonito para atender. “Ah, não, tu não é a cara da loja”. “Ah, não, estás mal arrumada”. Pô, se a pessoa está mal arrumada, tu estás vendo, tens que dar a oportunidade para a pessoa se arrumar melhor. Se a pessoa está mal arrumada é porque tem dificuldade. Tem gente que já não pensa assim né. Ai não vou contratar ela porque ela não é bonita.

Estudante 5: Que o que interessa hoje para o mercado de trabalho, para o jovem trabalhar é que tem que ter um rostinho bonito, tem que andar arrumado, tem que saber falar. Se chega lá falando gíria já não aceita mais. Mas é verdade, não aceita, fica falando com o dedo, já te dão aquela olhada assim. Tem muito lugar que tu entra e já te olham com o rabo do olho achando que tu vai roubar. (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

A síntese das falas indica que a condição de vulnerabilidade atrapalha na busca de emprego, bem como a forma de se vestir e se comportar. Como indicado nas páginas anteriores o local de moradia também é um elemento que interfere nessa busca. A dificuldade em encontrar trabalho e a necessidade de subsistência escapam ao ser singular e desembocam numa busca de atividades para se manter, mesmo que essas sejam ilícitas - “se não arrumar emprego ele vai para onde? Vai para o tráfico né? **O tráfico aceita**. Qualquer dinheiro vale.” A afirmação é: o tráfico não tem preconceito, pode ser gordo, ele vai te aceitar”(GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

A presença do tráfico nas falas de todas as instituições é alta. É a atividade que está à disposição quando o mercado de trabalho vira as costas e nega a esses jovens o mais simplório emprego. As falas relatam que muitos pais entram para essa atividade para o sustento familiar. Aparece também como a causa da saída do ensino regular: “Eu fui pego com coisa errada na escola. Fui pego com drogas. (Era) para ‘mim’ vender.” (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Os motivos que levam esses sujeitos a saírem do ensino regular e optar pela EJA perpassam a expulsão da escola anterior por brigas e tráfico, desinteresse, oriundo de diversas vertentes, como dificuldade para acompanhar as aulas, faltas frequentes, por não ver sentido no que se estuda, por mudarem de cidade, pela necessidade de trabalhar ou por um misto de motivações.

Nos questionários aplicados, 42% apontam o desânimo e a desmotivação para os estudos, 25% porque se envolvem com álcool e drogas, 20% porque precisam trabalhar, 8% porque não possuem apoio da família e 4% porque os estudantes não possuem condições financeiras para frequentar a escola. Os estudantes convivem com familiares e pessoas próximas que também tiveram dificuldades e desistiram dos estudos. A estudante fala sobre a desistência do irmão

Estudante 5: Ele até voltou a estudar aqui, mas agora ele não vêm. Ele foi expulso do colégio porque ele levou uma arma. E hoje em dia ele é amigo desse garoto que ele brigava, que é colega da minha mãe. Foi por causa desse guri que ele acabou levando, que eles tinham richa e por isso ele foi expulso entendeu, por causa de uma idiotice e hoje ele se arrepende disso.

Entrevistadora: Você conhece mais alguém que parou de estudar?

Estudante 5: Minha tia quando engravidou, meu pai. Ah, quase a minha família toda.

Entrevistadora: E seu irmão está fazendo o que?

Estudante 5: Nada.

Mediador: Está desempregado, e ele sobrevive como?

Estudante 5: [silêncio]. Fazendo corre [entrega de droga] (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Ao observar a história do processo escolar dos familiares dos entrevistados é possível perceber que em muitos casos, pela condição econômica da família, parentes próximos também tiveram que desistir dos estudos. Permeados por um contexto muitas vezes violento a saída da escola tem ligação com brigas e tráfico. A cultura da sobrevivência e a dificuldade em encontrar empregos dignos por sua posição de classe, origem étnica, forma física e o estigma lhe atribuem impulsiona a entrada no tráfico, como afirmado em diversos relatos abordados nesse texto.

No caso das mulheres a gravidez é apontada como fator de desistência do ensino regular. “Eu saí porque engravidei do meu filho” (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015). É também o caso das mães de alguns estudantes “minha mãe parou de estudar porque engravidou”. (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA,

2015). A cultura machista reflete-se no abandono de muitas mulheres pela necessidade de cuidar dos filhos e a dificuldade de conciliar duplas ou triplas jornadas. Grande parte dos entrevistados mora somente com as mães, o que aponta ainda mais vulnerabilidade no que diz respeito ao processo escolar das mulheres, que precisam arcar, muitas vezes sem nenhuma ajuda, com o cuidado com os filhos e sua própria subsistência.

A visão que os discentes têm sobre a instituição da EJA é bastante difusa. A maior parte deles afirma gostar e uma parte considerável tece críticas sobre a estrutura da escola, mostrando defasagens físicas, como goteiras e sobre a metodologia de ensino

Tinha que ter computador para pesquisar as coisas na internet, não tem. E quando a gente quer alguma coisa, tipo eu, não tinha terminado meu trabalho, tinha que imprimir umas imagens. Aí eu gastei quase trinta reais para imprimir um monte de coisa. Acho isso um absurdo, o colégio tinha que dar para a gente, porque se é um colégio do governo, então tem que dar para a gente. Podiam dar pelo menos um xerox. Que a máquina estava estragada e não dava nem para editar. Tinha que ter uma sala com computador para nós, para nós pesquisar nossas pesquisas. Porque ali um vai para casa e traz um negócio, outro vai para casa e traz outro negócio e ali assim, não bate. Ali vai de novo a quebrar a cabeça, para fazer tudo de novo. Eu acho assim, pelo menos tem que ter dois computador para assim um dia vai um outro dia vai outra equipe. Aí um trabalho primeiro num momento e outro trabalha segundo e no outro dia vai a outra para poder dar, porque senão não dá. (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Mesmo com diversas críticas a estrutura física e ao modelo de ensino, afirmando que sentem não aprender, apontam não ter poder para mudar as coisas. Ao questionar o que mudariam se pudessem aparece a relação com a escola de música, a situação dos bebedouros e até sobre o quadro que está muito gasto e manchado. A metodologia de ensino é considerada menos rígida para a maior parte dos entrevistados que contam ser motivo para alguns estudantes abandonarem a EJA.

Em comparação com a instituição de ensino regular atestam uma melhor relação com o atual modelo, identificando, inclusive, sua melhoria enquanto estudante, no que diz respeito a interesse e proveito do tempo no espaço escolar. Ainda que prefiram estar inseridos dentro da Educação de Jovens e Adultos há um misto de expectativas de futuro difíceis de serem alcançadas pela condição de uma fração precariada da classe trabalhadora e uma descrença com o processo em curso, indicando não se sentirem preparados para o ingresso em um curso de nível superior. Mesmo com o anseio de continuar os estudos e almejando uma melhoria na qualidade de vida em decorrência da vida cotidiana se sobrepôr à expectativa, onde o trabalho é necessário e urgente, a escola



disputa o pouco tempo livre dos estudantes com outras atividades e o cansaço das longas jornadas, pois a EJA “não é coisa de gostar ou não gostar, é o que tem para hoje.” (GRUPO FOCAL, Turma II Segmento, EJA, 2015).

Afirmamos que o acesso as formas e expressões culturais dos estudantes da EJA, assim como das demais instituições, é circuncidado pela sua condição de classe trabalhadora que necessitou parar de estudar precocemente para trabalhar e, portanto, seus laços, vínculos e costumes se relacionam ao trabalho que, na sociedade capitalista adquire uma dimensão alienada, tornando, portanto, esses estudantes moldam suas formas de se relacionar, sua cultura, suas práticas e pensamentos através de dogmas religiosos que alimentam sua subjetividade e do tráfico de drogas que os aceitam como trabalhadores independentemente da origem e da aparência.

Ficou evidente que para os jovens da pesquisa, sobretudo os da EJA, as condições objetivas de vida estão diretamente relacionadas com a continuidade dos estudos e seu desempenho. Os familiares dos entrevistados também tiveram dificuldades em conciliar os estudos e o trabalho, perpassando no caso das mulheres, casos de gravidez não planejadas. A dificuldade financeira influencia nas opções de lazer, que ficam restritas, muitas vezes, ao uso da internet.

Podemos constatar que o trabalho assume uma dupla postura: é um dos motivos que afasta o sujeito do processo escolar e também aparece como elemento que aproxima, trazendo muitos estudantes para a EJA, por necessidade do trabalho, ou da busca dele. A situação de classe trabalhadora é basilar em todas as instituições da pesquisa. Sabemos que, desistir da escola, só tende a agravar a situação. Entretanto, o que podemos chamar de cultura de sobrevivência limita a criação de um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006) e apresenta o trabalho precocemente explorado como necessário e imprescindível para a reprodução da vida.

## **CONCLUSÃO**

A EJA não é responsável pelas dificuldades vivenciadas pelos estudantes, tampouco pelos empecilhos de sua plena aplicação metodológica. A raiz dos problemas é a desigualdade social, de forma que é impossível para a EJA, ou para a instituição escolar como um todo resolvê-la sozinha.

Fatores externos e particulares influenciam e marcam a trajetória de aprendizado e de construção da educação destes sujeitos que em sua maioria fazem parte de grupos sociais marginalizados pela sociedade. Percebemos como toda a estrutura econômica, social e cultural desses alunos e alunas torna a existência do projeto desenvolvido pela Educação de Jovens e Adultos ainda mais complexa.

Observamos o dilema em que vive a EJA, de um lado ela precisa acolher os estudantes que vêm de situações as mais complexas, precisa tornar os estudos atrativos, não pode exigir muito. De outro, ao fazer isto, ela acaba por não os colocar em condições adequadas num mundo competitivo. O problema não está na EJA, está na sociedade desigual. A EJA é uma expressão da desigualdade e não poderia, sozinha, resolvê-la. (...)A relação de jovens e adultos com a escola na Educação de Jovens e Adultos, é aquela mesma da classe trabalhadora com a escola: de um lado é a busca por melhorar de vida, de outro a descoberta (nem sempre consciente) de que a escola ofertada para os trabalhadores apenas os reproduz como membros desta classe. Na EJA se encontra o segmento mais frágil da classe trabalhadora (DALMARGO et al, 2017, p. 30).

Mesmo que a metodologia da EJA em teoria busque atribuir ao estudante autonomia em busca de emancipação, na prática, ela contribuí para manter a desigualdade e precariedade de vida de uma parcela bastante frágil da classe trabalhadora. Pois, dentro de uma lógica competitiva e de uma cultura meritocrática a culpa pelas dificuldades nos estudos e na vida, de modo geral, são atribuídas a falta de esforço pessoal.

O papel do Estado é central para compreender as formas com que o capital vem se apoderando cada vez mais do tempo de vida da classe trabalhadora e como vem desestruturando a ideia do público. O sistema capitalista é insustentável a longo prazo por sua própria lógica. A necessidade do lucro crescente não condiz com os recursos finitos do planeta, como aponta Mézaros (2015). Isso gera a denominada crise estrutural, em que há momentos mais estáveis, porém assim que uma ‘nova crise’ se inicia, as respostas buscadas pelo patronato são sempre imediatistas, para que se atenda às necessidades presentistas do lucro que necessita constante crescimento e concentração.

Destacamos a posição da escola no processo ao qual Mézaros (2015) intitula internalização do sistema hegemônico. O autor defende que a educação institucionalizada, sobretudo nos últimos 150 anos, serviu, em sua abrangência, para fornecer os conhecimentos e pessoal necessários à expansão do capitalismo, como para transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, naturalizando e internalizando a lógica do sistema como uma ‘ordem natural’.

A forma que a cultura dissemina a ideologia dominante reflete na relação entre estudantes e escola. Ao mesmo tempo em que relatam se sentir desrespeitados pelo descaso do estado com a escola, oprimidos por sua condição social, cor da pele ou tipo

físico, atribuem à dificuldade no estudo, ou à motivação de forma individualizada. A escola e o processo educacional estão sempre em consonância com a possibilidade de trabalho, apesar de que em muitos dos relatos há falta de perspectiva de futuro e perspectivas difíceis de alcançar.

As condições atuais do mercado mundial e a posição do Brasil nesse cenário demandou um aumento de conhecimentos necessários ao trabalhador tornando central o papel formativo da escola, visto que o que está em curso é uma disputa ideológica desse papel. A escola para a classe trabalhadora está reduzida a um local para o treinamento e qualificação da força de trabalho e uma redefinição da escolarização clássica, defendida pela tradição iluminista como guardiã dos valores da tradição ocidental, restrita aos aspectos de submissão e controle social, omitindo, entretanto, temas como valores morais conservadores tradicionais às novidades da pedagogia da competência com ênfase na competição interpessoal e no individualismo (RABELO, 2003, p. 222-223).

Contudo, é sabido que a maior parte desses estudantes não tem chance real de ascender socialmente através do estudo, sobretudo da forma que está colocado dentro do mercado cada vez mais competitivo e desigual.

O estudante de EJA é um sujeito da periferia, é alguém que vive a marginalidade sob os diversos aspectos, no trabalho, na cidade, na cultura e inclusive na escola. Fruto deste contexto é a indisciplina na escola, a violência e as drogas, que acabam por fortalecer o caminho da exclusão. Entre as meninas, soma-se ainda o casamento e a gravidez precoce. Entre os casos mais preocupantes, não percebemos pontos de apoio que pudessem impulsionar o estudante a mudar o curso de sua vida nem nas referências familiares, nem no círculo de amigos ou do trabalho. Nesses e noutros casos, vimos os desejos com o futuro apresentarem-se como sonhos irrealis, pois os jovens não possuem condições de tomar suas vidas nas próprias mãos. (DALMARGO et al, 2017, p. 29).

A necessidade de sobrevivência e a urgência da mesma dificulta a criação da autonomia do sujeito e a construção de um pensamento questionador e crítico, fomentando apenas uma formação que possui uma função específica: o trabalho. O incentivo que encontraremos dentro da escola se restringe à escolha profissional como forma de ascensão humana - com uma boa carreira e determinada estabilidade financeira a cidadania não corre grandes riscos -, de forma contrária ao que a emancipação propõe.

Noventa por cento (90%) dos estudantes da EJA querem continuar os estudos e desses, 35% afirmam a necessidade do trabalho em primeira instância para a possibilidade do prolongamento da vida escolar. Cinco por cento (5%) deles não pauta a continuidade dos estudos e tem como projeto de futuro o trabalho, seja ele remunerado ou doméstico. A visão de futuro é vaga e de difícil construção, característica da situação de vida precarizada, ou no conceito de Standing (2014), precariada. “Vimos os desejos com o futuro apresentarem-se como sonhos irrealis, pois os jovens não possuem condições de tomar suas vidas nas próprias mãos” (DALMARGO et al, 2017, p. 29).

A EJA surge num contexto capitalista dentro da história da humanidade, que tem como premissa para o lucro a exploração da força de trabalho. Essa realidade faz com que muitas pessoas se vejam obrigadas a abandonar os estudos para conseguir sobreviver. O trabalho para os estudantes da EJA assume um duplo viés, é ele quem, muitas vezes, afasta o sujeito do ensino regular e é ele quem aproxima novamente o sujeito do processo escolar. Ao mesmo tempo em que as longas jornadas e a dificuldade de conciliar estudos e trabalho atrapalham a vida escolar, a escola é vista muitas vezes como um ambiente de socialização, descontração a rotina exaustiva e um ambiente de refúgio. Devemos entender as expressões da cultura na forma como esses estudantes, homens e mulheres, agem e pensam dentro das condições reais as quais estão expostos.

Porém, todo processo humano é composto de contradições dentro de grandes estruturas. Os sujeitos que constroem o espaço isolado de formação educacional, por vezes, contrapõem-se ao papel de manutenção designado pelo capitalismo. Desse modo, o espaço escolar torna-se também um espaço de disputa. Quando este se acirra, o capital encontra novas formas de subordinação da atividade docente, e se essa subordinação não ocorre passivamente, ela adquire força jurídica ou coativa.

Neste sentido a luta central na educação nesse início do século XXI não pode ser outra se não uma luta contra a mercantilização e anticapitalista. Como aponta Mézaros (2015), a aprendizagem deve assumir um papel contínuo e ser parte substancial da vida de todo sujeito, já que o papel da educação é substancial –porém, não único- quer na mudança progressiva da consciência em prol de uma transformação radical na sociedade, quer na manutenção do status quo capitalista.

Apesar do marxismo ter deixado de lado, por muito tempo, as análises sobre o âmbito cultural, considerando-as como ‘perfumaria’, é através dela que ganhamos elementos que possibilitam uma compreensão mais densa e qualitativa sobre a estruturação social e seu caráter de classe. As experiências cotidianas e a sociabilização interligam ser social e a formação da consciência social. É na experiência e na sociabilidade que definimos nossas práticas e formas de pensar. A experiência não pede passagem e determina os parâmetros de acesso e formação da cultura. São nas experiências cotidianas que formamos a consciência e a cultura e, a partir disto, a forma de agir e interagir com a realidade social (THOMPSON, 1998).

Para finalizar o presente trabalho gostaria de deixar registrado um pouco de como foi escrever sobre um tema tão delicado. Tive a oportunidade de participar de todas as etapas da pesquisa, elaboração do questionário, dos roteiros de entrevistas e grupos focais, de suas aplicações, dos grupos de estudos que deram base ao grupo para produzir e analisar os dados aqui apresentados.

A escrita é algo bastante solitário, nos permite refletir muito sobre as condições que esses jovens estão inseridos. Cada entrevistado, cada relato, faz parte de uma vida, de um todo e isso é, por muitas vezes, pesado demais. Os relatos são tristes, mesmo quando contados de forma leve. Por vezes precisei me afastar dos depoimentos, respirar um pouco e tomar coragem para enfrentá-los. Não porque eles sejam difíceis ou ruins, mas porque a situação de classe trabalhadora, de juventude trabalhadora, não é nada leve.

Talvez esse incomodo, essa agonia, advenha do fato de eu ter sido uma estudante trabalhadora durante o Ensino Médio. Por ter vivenciado a situação da necessidade do trabalho para a oportunidade do estudo quando cada estudante conta um pouco da sua história eu me vejo ali. Vejo milhares de jovens que, pelo agressivo sistema capitalista, precisam pensar em colocar comida na mesa e pagar o aluguel antes de pensar em prolongar sua vida escolar, ou mesmo, conclui-la.

Como pesquisadora precisei me distanciar do objeto de estudo, a fim de analisa-lo melhor forma que sou capaz na minha atual possibilidade. Mas, deixo registrado que em nenhum momento alego neutralidade. Certa vez um amigo me disse que a busca por uma transformação radical na sociedade deve carregar um pouco de amor e um pouco de ódio. Amor pela busca e ódio pela situação a qual nos obrigam a

viver, castrados e cerceados das mais diversas formas e que são esses dois dos elementos que nos movem em busca da mudança. Espero que meu trabalho, por mais simplório que seja, possa servir e dar elementos para pensar e impulsionar a busca por uma transformação radical na sociedade, para que, um dia, não haja mais classes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina. (ORG). **A persistência do Trabalho infantil na agricultura e na indústria (Santa Catarina no contexto brasileiro)**. Insular, 2009.

BRASIL. IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílio 2015**. Brasília: 2015. Disponível em <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>> Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico 2010**. Brasília: 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em 10 mar. 2018.

CONDE, Soraya F. **A escola e a exploração do trabalho infantil na Fumicultura Catarinense**. 2012. 191 f.. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CONDE, Soraya F. **O que as crianças do campo fazem fora da escola? Reflexões sobre cultura e infância em territórios rurais de Santa Catarina**. Crítica Educativa

(Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 51-61, jul./dez.2016 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i2.96>> Acesso em: 25 maio 2018.

DALMARGO, Sandra Luciana; et al. **Monografia de base do Núcleo EJA Centro I**. Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. (mimeo)

DALMARGO, Sandra Luciana; MARCASSA, Luciana Pedrosa; JÚNIOR, Gilberto Nogara. **Juventude e escola: complexidades e contradições desta relação**. Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. (mimeo)

D'AGOSTINI, Adriana; MARCASSA, Luciana P.; JUNIOR, Gilberto N. **Juventude e periferias urbanas: perfil, cultura e outros aspectos da vida social e afetiva**. 2017.

DANTAS, Jeferson. S. **Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História do tempo presente e ensino de história**. Revista História Hoje, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DOS SANTOS, J.L. **Trabalho infantil no espaço doméstico: exploração oculta**. Revista O Social em Questão, ano XIX, n.35, p. 149-170, feb. 2016.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. On-line. Domínio Público, 1876. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action&co\\_obra=2272](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=2272)>

FACCI, M. G. D., ABRANTES, A. A. e MARTINS, L. M. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FIGUEIRA, Fani G. **O trabalho como primeira necessidade histórica**. In: Diálogos de um novo tempo. 1989. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Universidade de São Paulo, São Paulo. Cap. 1. p. 1-23.

FIORUCCI, Rodolfo. **Considerações acerca da História do Tempo Presente**. Revista Espaço Acadêmico, 2011. P. 110-121. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12565>> Acesso em: março 2018.



FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Professor EJA. Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos.** Departamento de Educação Continuada. Florianópolis, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FONTES, Virginia Maria. **O Brasil e o capital-imperialismo.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2010.

FONTES, Virgínia. **Capitalismo em tempos de uberização: do trabalho ao emprego.** Marx e o Marxismo, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, jan./jun. 2018.

G1. **Brasil tem 3,3 milhões de crianças em situação de trabalho infantil, diz estudo.** 2016. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/brasil-tem-33-milhoes-de-criancas-em-situacao-de-trabalho-infantil-diz-estudo.html>> Acesso em: 22 jun. 2018.

G1. **Falta trabalho para 26,4 milhões de brasileiros, aponta IBGE.** 2018. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/falta-trabalho-para-263-milhoes-de-brasileiros-aponta-ibge.ghtml> > Acesso em: 18 mar. 2018.

G1. **1% mais ricos concentra 28% de toda a renda no Brasil, diz estudo.** 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/1-mais-ricos-concentram-28-de-toda-a-renda-no-brasil-diz-estudo.ghtml>> Acesso em: 22 maio 2018.

HADDAD, Sérgio, PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

KOSELLECK, R. **Historia Magistra Vitae – Sobre a dissolução do *topos* na história moderna em movimento.** In: Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro. Contraponto. 2006.

KUENZER, Acácia. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada.** REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, *Anais*. Curitiba, jul.2016.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LIVRE, Movimento Passe. **Mobilidade e Direito a Cidade**. Disponível em:

<<https://mplfloripa.files.wordpress.com/2016/03/apresentacao-mobilidade-e-direito-a-cidade.pdf>> Acesso em: Mar. 2017.

O GLOBO. **Mulheres ganham até 38% menos que homens na mesma função**. 2018 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/mulheres-ganham-ate-38-menos-que-homens-na-mesma-funcao-22466944>> Acesso em: 18 mar. 2018.

O GLOBO. **Relatório mostra que 40% das crianças no país vivem na pobreza**. 2018 Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/relatorio-mostra-que-40-das-criancas-no-pais-vivem-na-pobreza-22620890>> Acesso em: 22 jun. 2018.

MARCASSA, Luciana. **Juventude pobre e escolarização: relações com a escola e a cultura em territórios de precariedade**. Projeto de Pesquisa CNPQ. 2013.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. (Coord.). **Relatório de Pesquisa**. Juventude pobre e escolarização: relações com a escola o trabalho e a cultura em territórios de precariedade. Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, maio de 2017. (mimeo)

MARTINS, L. M. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **O capital - Volume I**. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2015.

NUNES, Clara. **Canto das Três Raças**, (EMI-Odeon), 1976.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. São Paulo: Vozes, 2003.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educar, Curitiba, n.29, p. 26-45, 2007. Ed. da UFPR.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo**. In *A Escrita da História: Novas Perspectivas*/ Peter Burke (org.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992. (p39-p62).

SILVA, Antonia Almeida; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. **Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de força e performances**. UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). 2017. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217666812017000200371](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812017000200371)>. Acesso em: 30 jan. 2018.

STANDING, Guy. **O Precariado – A Nova Classe Perigosa**. São Paulo: Autêntica, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: ATLAS, 1987.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Rio: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **A cultura é de todos** (Culture is Ordinary) 1958.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade, 1780-1950**. São Paulo. Editora nacional, 1969. [1958]

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. Toronto. Broadview press, 2001. [1961]