

## OS SUJEITOS DA EJA E O TRABALHO: QUAL A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA?

### EJA SUBJECTS AND WORK: WHAT IS THE PEDAGOGICAL MEDIATION?

### SUJETOS Y TRABAJO EJA: ¿QUÉ ES LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA?

1

**Thayná Matisse Soares Marques**  
Universidade Federal de Goiás  
<https://orcid.org/0000-0001-7601-8918>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho tem como premissa refletir sobre a mediação entre o trabalho e a educação no âmbito dos processos pedagógicos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Compreende-se que é preciso considerar o sujeito da EJA, em sua maioria, como um aluno-trabalhador e, assim, vislumbrar aspectos do processo de mediação pedagógica que alcancem esta realidade, levando-os em consideração como sujeitos históricos. Este estudo justifica-se pela necessidade pedagógica das especificidades dos educandos da EJA. Esta é uma pesquisa bibliográfica e para fundamentar as análises e reflexões têm-se como base autores como: Paulo Freire, Yves Schwartz, François Vatin, Gaudêncio Frigotto, Wanderson Alves, Maria Margarida Machado, dentre outros, que entram no debate com suas contribuições relativas à educação, vida e trabalho. Para tal reflexão, se faz presente a abordagem dos alunos trabalhadores e dos professores desenvolvida a partir do conceito da atividade, numa perspectiva ergológica. Acredita-se que este estudo traz reflexões relevantes, que podem possibilitar a ampliação de olhares para estudos futuros com o propósito de compreender melhor os desafios encontrados no desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a EJA, ao considerar o trabalho em seu sentido mais amplo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Educação. Saberes do trabalho.

**Abstract:** The objective of this work is to reflect on the mediation between work and education within the pedagogical processes of the subjects of Youth and Adult Education (EJA). It is understood that it is necessary to consider the subject of EJA, for the most part, as a student-worker and, thus, to glimpse aspects of the pedagogical mediation process that reach this reality, taking them into account as historical subjects. This study is justified by the pedagogical need of the specificities of EJA students. This is a bibliographical research and to support the analysis and reflections, authors such as: Paulo Freire, Yves Schwartz, François Vatin, Gaudêncio Frigotto, Wanderson Alves, Maria Margarida Machado, among others, who enter the debate with their relative contributions to education, life and work. For this reflection, the approach of working students and teachers developed from the concept of activity,

in an ergological perspective, is present. It is believed that this study brings relevant reflections, which may enable the expansion of perspectives for future studies in order to better understand the challenges encountered in the development of public policies aimed at EJA, when considering the work in its broadest sense.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Job. Education. Work knowledge.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la mediación entre trabajo y educación dentro de los procesos pedagógicos de las asignaturas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Se entiende que es necesario considerar al sujeto de la EJA, en su mayor parte, como estudiante-trabajador y, así, vislumbrar aspectos del proceso de mediación pedagógica que alcanzan esa realidad, tomándolos en cuenta como sujetos históricos. Este estudio se justifica por la necesidad pedagógica de las especificidades de los estudiantes de EJA. Se trata de una investigación bibliográfica y para sustentar el análisis y las reflexiones, autores como: Paulo Freire, Yves Schwartz, François Vatin, Gaudêncio Frigotto, Wanderson Alves, Maria Margarida Machado, entre otros, que ingresan al debate con sus relativas contribuciones a la educación, vida y trabajo. Para esta reflexión se hace presente el abordaje de estudiantes y docentes trabajadores desarrollado a partir del concepto de actividad, en una perspectiva ergológica. Se cree que este estudio trae reflexiones relevantes, que pueden posibilitar la ampliación de perspectivas para futuros estudios a fin de comprender mejor los desafíos encontrados en el desarrollo de políticas públicas dirigidas a la EJA, al considerar el trabajo en su sentido más amplio.

**Palabras-clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Trabajo. Educación. Conocimiento del trabajo.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo que engloba práticas, estudos e pesquisas, legislação e formação. A EJA se situa numa área mais ampla reconhecida internacionalmente como Educação de Adultos. Desta forma, acredita-se que é relevante refletir sobre o educando como o sujeito trabalhador, ponderar a tentativa de perceber o processo pedagógico, que está presente na EJA e a maneira como essa mediação com o trabalho é efetivada.

A questão é importante, por mais de um modo, haja vista que de um lado exige pensar aspectos didáticos pedagógicos próprios da Educação de Jovens e Adultos, por outro lado, permite pensar uma questão de fundo e

fundamental em relação a esta modalidade de educação, a saber: a sua relação com o trabalho.

Este artigo objetiva analisar e discutir a importância dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) o trabalho e a sua mediação pedagógica. Neste sentido, foi feito o exercício de interrogar cada termo do título do trabalho.

O presente estudo compreende uma reflexão teórica que se apoia em alguns autores fundamentais, como Paulo Freire, Yves Schawartz, François Vatin, Gaudêncio Frigotto, Wanderson Alves, Maria Margarida Machado e em pesquisas empíricas sobre o assunto. Em primeiro momento, discuti-se sobre os sujeitos da EJA e busca-se caracterizar o seu público. Na segunda sessão, discute-se sobre o trabalho no tocante à Educação de Jovens e Adultos. Por fim, aborda a mediação pedagógica necessária ao processo de ensino aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

## **Sujeitos da EJA**

No Brasil, as concepções de Educação de Jovens e Adultos estiveram, durante bastante tempo, relacionadas às convicções de alfabetização em massa, preparação de mão-de-obra para a indústria e finalidades eleitorais. Desta maneira, a discussão da difusão do ensino elementar comum para a educação de adultos percorreu as décadas de 1920 e 1930, embora, apenas em 1940, que esta modalidade se separa da discussão da educação elementar popular e passa a compor uma problemática de política educacional nacional.

Historicamente os primeiros trabalhos apresentados com a temática sobre a educação de jovens e adultos no Brasil se deu em um concurso para técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde (MES), em 1938. Assim, começou a se evidenciar a educação supletiva/educação de adultos (FÁVERO; FREITAS, 2011). Este modelo de ensino supletivo trata de uma concepção de redução do tempo e espaços de aprendizagem

utilizando como referência as escolas de crianças e adolescentes (MACHADO; RODRIGUES, 2014).

Logo, a perspectiva histórica da EJA no Brasil é inserida e apresentada de maneira mais significativa a partir da segunda metade da década de 1940. Desse modo, compõe momentos significativos que consubstanciam a base da historiografia da EJA.

4

De modo sucinto, alguns deles são:

A fixação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947, como marco da atuação da União em favor da educação de adolescentes e adultos; a emergência de movimentos de educação e cultura popular na década de 1960 e a constituição de uma proposta e um paradigma pedagógico próprio para a EJA, com o trabalho de Paulo Freire; a repressão do regime militar às práticas educativas de orientação freireana e a instalação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970. (XAVIER, 2019, p. 2)

Ademais, mediante a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, e a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 1962, tornou-se possível repensar novas condições para a educação de jovens e adultos (FÁVERO; FREITAS, 2011). Esta discussão evidencia os caminhos percorridos a fim de uma educação para direito de todos que perpassa a década de 1940, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970, com o Programa Alfabetização Solidária, em 1980, e, nos anos 1990, com o Programa Brasil Alfabetizado. Entretanto, apesar dessas políticas promoverem algum acesso à escolarização, ainda há questões metodológicas e pedagógicas que precisam ser enfrentadas para a resolução de problemas de políticas públicas para o ensino fundamental (MACHADO; RODRIGUES, 2014).

Vale destacar também, que desde a Constituição Federal de 1988, até os dias atuais, há três marcos legais que apontam a relevância para as políticas públicas que incluem a EJA, sendo: a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB 9.394/96), o Parecer CEB 11 de 2000 (BRASIL, 2000) e a Lei 13.005 que aprovou Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Tais políticas públicas garantem a educação como direito a todos, reafirmando o papel da educação para todas as áreas e todas as idades (RODRIGUES, 2021).

Deste modo, inicia-se uma oferta precarizada de cursos profissionalizantes para jovens e adultos trabalhadores. Assim, nas décadas de 1970 a 1980 foi consolidada uma proposta de educação sob uma concepção de treinamento para a classe trabalhadora, de maneira a ratificar o capitalismo com o direcionamento de uma educação acelerada. Entretanto, o percurso histórico da EJA e as conquistas alcançadas nesta trajetória são conduzidos a uma reflexão em que se questiona se a obtenção desses avanços é, de fato, levada ao alcance do direito à educação ou retorna apenas à certificação de escolaridade necessária ao desenvolvimento profissional. Logo, a historicidade apresentada nos possibilitará a clarificação do perfil evidenciado por esses sujeitos que englobam a modalidade da EJA (FÁVERO; FREITAS, 2011).

No Brasil, segundo os dados do Censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, referente à educação, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetos e isto corresponde a 6,6% da taxa de analfabetismo. Ao referenciar a faixa etária, identifica-se que as pessoas com 60 anos ou mais correspondem a quase 6 milhões de analfabetos, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0%. Correspondentemente, 11,1% desta taxa está entre as pessoas com 40 anos ou mais e 7,9% entre aquelas com 25 anos ou mais. Além disso, ainda há continuidade de uma concentração maior na população mais velha, indicando, assim, que a população mais jovem tem mais acesso à educação (IBGE, 2019).

Em virtude das taxas de analfabetismo apresentadas, é relevante refletir sobre alguns aspectos que podem ser levados em consideração sobre a diversidade dos sujeitos da EJA, tais como: classe social, gênero, religião,

relações étnico-raciais, geracional e outros que são destacados na pesquisa de Maria Jacqueline Alves (2015), assim, da mesma forma, é posto também na pesquisa de Rita de Cássia Balieiro Rodrigues (2021) a qual também cita os aspectos religiosos, orientação sexual, trabalhadores formais ou informais, donas de casa, desempregados, moradores do campo ou da cidade, sem teto, etc.

Os sujeitos da EJA apresentam uma heterogeneidade em sua amplitude etária, podendo receber educandos entre 15 anos a 90 anos (ou mais), são um público jovem, adulto e idoso em defasagem da idade-série. Podem ser, portanto, trabalhadores acima de 18 anos que não concluíram os 12 anos de estudo, os que estão acima de 15 anos e não foram alfabetizados, aqueles que demandam uma formação profissional integrada a uma formação básica e indivíduos que não concluíram a educação básica até os 17 anos (MACHADO; RODRIGUES, 2014).

Maria Jacqueline Alves (2015) aponta que, em sua maioria, os jovens entre 15 e 17 anos desejam acelerar os estudos para adentrarem ao mercado de trabalho ou por já estarem inseridos nele. Já outros jovens vivenciam uma situação de pobreza e desigualdade social tão robusta, que necessitam ajudar com os cuidados da família enquanto os responsáveis saem para garantir o sustento da casa. Já os adultos, inseridos na faixa etária entre jovens e idosos, buscam em sua maioria a escola para assegurar seu lugar no mercado de trabalho.

Apesar de uma procura e permanência menor, os idosos de 60 anos ou mais têm como objetivo serem alfabetizados para solucionar questões bancárias, se locomover com maior facilidade, para lerem a bíblia, além de terem a sala de aula como espaço de socialização. Ainda assim, a evasão dos idosos alcançam as maiores taxas e ainda é uma problemática a ser desvendada (ALVES, 2015). A heterogeneidade da faixa etária existente na sala de aula pode ser um fator causador de resistência, por, eventualmente, não se sentirem mobilizados.

Outros fatores relacionados aos sujeitos da EJA são os índices de pobreza, que dificulta a continuidade dos educandos nas escolas. Para tal, podemos relacionar: o desemprego, a violência psicológica sofrida pelas mulheres em seus lares, principalmente por seus cônjuges ao proibirem de estudar, a dificuldade de transporte, a falta de segurança pública, a carga horária de trabalho incompatível com o horário de aula, a necessidade de priorizar o trabalho em detrimento do estudo e a falta de motivação relacionada, por vezes, a forma de ensino. Tudo isso, justifica a desmotivação e a evasão dos educandos da EJA (RODRIGUES, 2021).

Destarte, reconhecer os sujeitos desta modalidade como alunos-trabalhadores requer políticas e organização, que ofereçam possibilidades de assegurar uma concepção de educação em que os saberes e as experiências de trabalho possam se articular e se (re)construir, dando valor e reconhecimento às práticas pedagógicas. Assim, é necessário mobilizar o aluno para que ele adquira aprendizagens enriquecedoras e contribuam na compreensão da análise crítica de suas vivências, a fim de transformá-las (ALVES, 2015).

Portanto, é preciso que este reconhecimento esteja presente na interação com os sujeitos da EJA como alunos-trabalhadores e seja visto como indispensável para que o professor estabeleça a sua prática pedagógica articulada com os saberes desses alunos. É, portanto, necessário que o conhecimento dos sujeitos dialogue com o conhecimento científico, rompendo com a perspectiva tradicional e reprodutora da educação bancária. "Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos" (FREIRE, 1996, p. 13).

## O TRABALHO

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos é tratada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, que prevê a oferta da



escolarização e profissionalização de jovens e adultos. Embora as campanhas voltadas para esta modalidade tenham como foco a erradicação do analfabetismo, o avanço do capitalismo industrial levou a ter como direcionamento o treinamento voltado ao trabalho e a profissionalização (MACHADO; ALVES; OLIVEIRA. 2008).

Consequentemente, a EJA tem como uma de suas especificidades atender a um público que, em sua maioria, é composto por trabalhadores. Vale ressaltar que este estudo propõe discutir o trabalho em uma perspectiva ampla e, além disso, compreendê-lo enquanto atividade na mediação com a educação. Assim, é necessário trazer algumas reflexões, como o processo de humanização desses sujeitos e a atividade pedagógica desenvolvida, para eles, no espaço escolar. Logo, é imprescindível ter como premissa o reconhecimento dos saberes advindos do aluno-trabalhador e de suas relações vivenciadas fora da escola, principalmente, em seus locais de trabalho.

Alguns questionamentos levantados são direcionados à reflexão da historicidade da EJA. Visto que, desde a sua criação, sob as mudanças sociais ocorridas em decorrência da industrialização, até os tempos atuais, reafirma a necessidade de um processo pedagógico voltado para conhecimentos múltiplos com a finalidade da manutenção dos empregos em uma sociedade excludente e desigual. Entretanto, o trabalho caracteriza toda atividade humana com "múltiplas gestões de variabilidades" (SCHWARTZ, 2011, p. 34) e para o sujeito da EJA trabalhador, as condições materiais de sobrevivência são mais imediatas. Porém, para o processo pedagógico, há uma busca para conduzir e mediar o educando como sujeito histórico de direitos e, para o mercado de trabalho, ele é visto como uma ferramenta para o alcance de produtividade econômica, profissionalização e crescimento do sistema capitalista (MACHADO; RODRIGUES, 2014).

Ao se colocar a necessidade de um processo pedagógico voltado para múltiplos conhecimentos, com o intuito da manutenção dos empregos,



propõem-se uma educação pelo trabalho. Tal colocação, se aproxima da compreensão marxista de unidade entre teoria e prática e adequação dos bens pela classe trabalhadora (RODRIGUES, 2021).

Desta forma, Marx (2017) faz análise contrastante da legislação fabril e tece críticas aos modelos de escolas profissionalizantes de sua época. Para isto, Marx coloca a importância das contradições inerentes à formação da classe trabalhadora como um processo revolucionário. “[...] O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração” (MARX, 2017, p. 558).

Posto isto, Freire (1992) assinala que uma educação comprometida com os alunos-trabalhadores da EJA pode direcionar um acesso ao conhecimento que viabilize a criticidade de um modelo de organização econômico, social e político. Para isto, é indispensável considerar a atuação dos professores da EJA, que se encontram inseridos no trabalho desta modalidade ao propiciar, assim, um direcionamento para um novo modelo de sociedade. Contudo, se faz necessário que os professores assumam seu trabalho com uma dimensão ontológica em que reconheçam a forma que se admite no capitalismo e, mesmo assim, acreditem na possibilidade de construir uma nova sociedade que seja fundamentada nos princípios da igualdade e da justiça social.

Deste modo, é possível o indivíduo ver o trabalho como um processo de emancipação. Freire (2019) defende que pode ser produzido conhecimento por meio das experiências de trabalho e pelos saberes dos educandos, os quais são elaborados na experiência vivida no cotidiano. Para além disso, é relevante considerar as relações entre a formação da classe trabalhadora, historicidade, ideologia, pensamento de mundo, classe social e educação.

Para Schwartz (1988), nos ambientes de trabalho encontra-se uma cultura própria que se desenvolve pela experiência das forças produtivas. Diante disto, a importância do que é posto por Schwartz, vem contribuir com

o debate nos ambientes, dentre eles “empresas, fábricas e hospitais, mas também na escola, especialmente na sala de aula da EJA” (RODRIGUES, 2021, p. 107). Assim, nesses espaços os saberes trazidos pelos educandos podem ser socializados quando pertinentes para que haja uma construção de um conhecimento sistematizado (RODRIGUES, 2021).

Logo, considera-se o aluno-trabalhador como uma especificidade consistente na EJA ao compreender que o trabalho reúne dimensões físicas, emocionais, psíquicas, cognitivas, sociais, culturais, políticas e éticas. Assim, é permitido realizar debates a partir das experiências vividas no trabalho, nos quais os alunos-trabalhadores da EJA se sintam mobilizados e valorizados, estimulando-os a se envolverem no processo de ensino e aprendizado (ALVES, 2015).

Decerto, as relações, postas na mediação com o sentido do trabalho em que ele “não pode ser reduzido à forma salarial” (VATIN, 2010, p. 5), as conduzem ao dimensionamento social. Este precisa ser levado em consideração neste vínculo, “o trabalho é coação e liberdade, ato produtivo e laço social, constituição de si e dependência do outro” (VATIN, 2010, p. 10).

Portanto, o trabalho não só faz com que o educando tenha motivos para estar ou retornar à escola, mas também pode fazer com que ele não evada dela, devido às condições materiais e sociais. Assim, é necessário compreender os efeitos do trabalho e educação na interação com a vida e com a saúde dos indivíduos, pois a nossa compreensão de trabalho humano interfere no modo como ele é interpretado (ALVES, 2021).

## **QUAL A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA?**

Compreender o público da EJA no Brasil é basilar para pensar o desenvolvimento de uma educação emancipadora, uma vez que, conforme Freire (1992), não há docência sem discência. Dessarte, é preciso compreender quem são os educandos, para se obter não apenas o

desenvolvimento, mas também a construção do papel docente e dos sujeitos.

Neste sentido, ao identificar o aluno-trabalhador no processo ensino aprendizagem e a circunstância em que se encontram, inseridos nas relações sociais, na escola e no mundo do trabalho, é demonstrada a necessidade de admitir que o diálogo deve existir na junção dos saberes produzidos em suas experiências (ALVES, 2015).

Contudo, entende-se também, que o trabalho de ensino na EJA é um enorme desafio, pois há uma grande heterogeneidade de educandos, relacionados a idade, desenvolvimentos cognitivos, interesses diversos, histórias de vida, condições concretas e materiais, valores e motivações. Ademais, os saberes e experiências devem ser levados em consideração nas prescrições feitas pelos professores, a partir de condições concretas. Não obstante, vale ratificar que o diálogo é um elemento fundamental na prática pedagógica do professor que visa o direcionamento dos alunos (ALVES, 2015).

Devido a heterogeneidade encontrada na EJA, a organização é feita da seguinte forma, ela pode não acontecer por seriação, podendo ocorrer também por segmentos. Tais segmentos são compostos por etapas, sendo quatro etapas do Ensino Fundamental. Ademais, outra especificidade que se dá sobre a organização da EJA é em relação a matrícula, que pode suceder a qualquer momento durante o ano. Isto acaba gerando um fator de classificação e reclassificação do educando em relação ao sistema avaliativo, gerando uma situação de fixar ou mover, avançando o educando, caso apto, para a etapa posterior. Isto pode acontecer a qualquer instante sob a análise e critério de uma avaliação coletiva de professores (RODRIGUES, 2021).

Ao se tratar da etapa do Ensino Médio na EJA, ofertada pela rede estadual, esta pode se assemelhar bastante ao ensino regular, sendo 1o, 2o e 3o anos. Dependendo do caso, o período do Ensino Médio pode ser reduzido para dois anos. O Técnico Integrado que é concedido em conjunto

a esta etapa, pode ter variação de durabilidade de acordo com o curso, região e/ou instituição de ensino, tendo a duração geralmente de seis semestres (RODRIGUES, 2021).

Em virtude disso, na EJA é preciso estar atento aos alunos-trabalhadores em suas atividades educativas e de trabalho. Para isso, os professores têm um papel primordial de diálogo, que começa na busca dos conteúdos a serem trabalhados, que serão inseridos em todo o processo pedagógico. Ao professor cabe fazer um movimento de criticidade, político, esperançoso e comprometido com a educação, proporcionando capacidade de abertura ao diálogo, para o reconhecimento de si em relação ao outro. Assim, reconhecer seus saberes e experiências concretas de mundo. Por isso, “quando tratamos da EJA, referimo-nos a ela como um direito do povo, mesmo que esse povo esteja desacreditando do poder e valor desse direito” (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 383).

Logo, a tentativa de compreender o trabalho como atividade vital para subsidiar a mediação pedagógica pode proporcionar condições para que o ensino seja estruturado a partir de elementos que compõem o interesse dos educandos. Para além disso, é necessário também levar em consideração a cultura e as experiências sociais que os educandos trazem consigo, e assim, fazer a mediação da formação dos conceitos científicos e o desenvolvimento de sua aprendizagem se apoiando em outros saberes sem a configuração de uma postura autoritária sobre os conhecimentos científicos, mas ponderando o senso comum da realidade (RODRIGUES, 2021).

Em vista disso, na tentativa de entender a interdisciplinaridade que o tema trabalho possui, interessa buscar elementos que levem a considerar o educando da EJA como um trabalhador e refletir sobre alguns desafios que podem ser encontrados na formação desses educandos. Dentre eles, está a prática pedagógica ofertada por esta modalidade de ensino, em que se deve importar com a especificidade encontrada e com os desafios postos. (ALVES, 2015)

Sobre isto, trazer o trabalho para um debate mais ampliado para além do trabalho abstrato, poderá permitir observar detalhes importantes relativos à questão gênero, classe, idade, religião, entre outros, que permeiam a vida destes alunos-trabalhadores. Embora, nem sempre esteja inserido nos debates e dinâmicas da sala de aula, o que leva a questionar: os saberes dos alunos trabalhadores ocupam um lugar no currículo? O que a escola leva em consideração sobre seus saberes?

Assim, reconhecendo o potencial dos condicionantes econômicos e sociais, compreende-se que, em relação à educação e trabalho para jovens e adultos, por vezes, marcadas por um processo de desumanização, sobre a formação e deformação do sujeito, há um potencial humano que não pode ser anulado pelas formas de organização de trabalho (ALVES, 2015).

Decerto, cabe ao educador pensar em uma mediação entre educação e trabalho, que proporcione ao educando refletir sobre a sua condição de classe e a sua articulação nas condições de vida e trabalho. Igualmente, é imprescindível um modelo de educação para jovens e adultos, em que o objetivo essencial não seja a preparação para o mundo do trabalho como imposto pelo modelo econômico capitalista, mas sim uma educação que possa emancipar o educando por meio do trabalho. Desta forma, compreender o trabalho a partir do conceito de atividade possibilita a ampliação do olhar para a construção do aluno-trabalhador, como sujeitos que “arbitram, decidem e tomam iniciativas nas situações de trabalho” (ALVES, 2015, p. 53). Desta forma, é essencial ter a sala de aula como um local de debate de normas, um espaço de atividade de trabalho, de avaliação do que é proposto, da tarefa ao aluno posta pelo professor e de interatividade na produção de experiências e saberes. Para tal, é indispensável a mediação entre a experiência de trabalho e a totalidade das relações sociais nas quais estão inseridas. Para isto, é necessário que o diálogo pedagógico consiga fazer esta mediação (ALVES, 2010).

Posto isto, Freire (1996) ressalta que o ser humano é um ser de relação com as pessoas e com o mundo e, mediante a um contexto socioeconômico, pode o condicionar, mas não o determina, pois o ser humano é um ser de possibilidades e não de determinismo. Para tanto, os desafios postos ao sujeito da EJA não o determina e se faz imediato refletir que “não é suficiente apenas possibilitar o acesso do público jovem, adulto e idoso à modalidade. É fundamental que se garanta um ensino de qualidade social, que favoreça aprendizagens significativas, a formação de conceitos e a conclusão da educação básica com sucesso” (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 386).

Assim, por vezes, o conceito adquirido sobre diversidade advindo das políticas neoliberais dos anos 1990 não suprime “o compromisso com a emancipação política dos coletivos sociais, que, historicamente, têm sido tratados pelas políticas de forma desigual” (ALVES, 2015, p. 32). Com tal característica, os alunos-trabalhadores são a manifestação dessa desigualdade no tratamento. Geralmente são mulheres, negros, pessoas de regiões menos favorecidas, moradores de periferias, entre outros.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam estar articuladas com os movimentos sociais e com a orientação para a construção de políticas de Estado, que busquem fortalecer uma sociedade com mais justiça social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a escola não seja a redentora das mazelas da sociedade e a responsável por amenizar inúmeras problemáticas, que envolvem este modelo econômico de profundas desigualdades, acredita-se que a atenção dada ao aluno-trabalhador através do diálogo e de seu reconhecimento, levando em consideração os desafios vivenciados por eles em suas histórias, pode sim, proporcionar o desejo de busca de

conhecimento e permanência na escola, assim como, direcionar seus sonhos e lutas individuais e coletivas (ALVES, 2015).

Sendo assim, compreender a relação trabalho e educação a partir da atividade de trabalho que é do ponto de vista do trabalhador, permite ver o trabalho para além de uma atividade produtiva, em que o homem é visto como um objeto e não como um sujeito. Isto nos direciona à reflexão de que o trabalho e educação devem ser entendidos como dimensões elementares do processo de humanização do sujeito, pois o homem está em constante aprendizado, em constante ir e vir. Assim diz Freire (1997, p. 59) "gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele".

Para tal, compreende-se que é preciso reconhecer os sujeitos da EJA, em sua maioria, como alunos-trabalhadores e é indubitável que o professor estabeleça a sua prática pedagógica articulada com os saberes desses alunos, em que o conhecimento dos sujeitos dialogue com o conhecimento científico, rompendo com uma perspectiva tradicional (FREIRE, 1996). Assim, é relevante possibilitar a ampliação de olhares para estudos futuros com o propósito de compreender melhor os desafios encontrados no desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a EJA. É preciso levar em consideração o trabalho em seu sentido amplo e reconhecer no aluno-trabalhador os sentidos, valores, saberes e experiências concretas de mundo.

Diante disso, este trabalho buscou refletir sobre uma melhor atenção à formação do conceito científico na EJA ao compreender que os sujeitos dessa modalidade já se encontram em desenvolvimento em vários aspectos e que, portanto, necessitam de uma aprendizagem que estimule a continuidade deste desenvolvimento. Para além da diversidade dos sujeitos e para uma demanda por uma educação de qualidade, a EJA exige uma especificidade no atendimento a esses educandos. Para isto, se faz necessário a elaboração de políticas públicas, a formação de docentes, uma criticidade sobre currículo, além de metodologias didáticas



adequadas. Para abarcar o que foi posto é imprescindível uma política de Estado efetiva e atenciosa que assegure direitos para esta modalidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. J. D. **Saberes do trabalho e dos trabalhadores da educação de adolescentes, jovens e adultos: a prática pedagógica de professores.**

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

ALVES, W. F. **Trabalhar adoece? Sobre algumas questões fundamentais na relação entre trabalho e saúde.** 2021.

ALVES, W. F. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade.** Campinas: Papirus, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 08 de abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 11, de 7 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 08 de abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei 13005, 25 de junho de 2014.** Plano Nacional da Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 08 abr. 2022.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente.** Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. **Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais.** Educação e Realidade, v. 29, n. 1, p. 179-200, jul./dez. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores - Educação**. Rio de Janeiro: IBGE. 2019.

MACHADO, M. M.; GARCIA, L.T. **Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. de F. **Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional - saberes coletivos de uma rede de pesquisadores**. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 33, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 411-424. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

MACHADO, M.M; RODRIGUES, M. E. **A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro I – O processo de trabalho e o processo de valorização**. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

RODRIGUES, R. C. B.; **Formação de Conceitos Científicos e Dialogicidade: contribuições de Vigotski e de Paulo Freire para a EJA**. 202. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2021.

SCHWARTZ, Y. **Conceituando o trabalho, o visível e o invisível**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011.

SCHWARTZ, Y. R. **Experience et Connaissance du Travail**. Editions Sociales: Paris, 1988.

SCHWARTZ, Y. **Trabalho e saber**. Trabalho e Educação. Universidade federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Belo Horizonte: FaE/ UFMG: v. 12, n. 1 jan./ jun. 2003.

TUMOLLO, P. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: Ensaio de análise crítica.** Revista Trabalho Necessário, ano 1 - número 1 – 2003.

VATIN, F. **Marx e o trabalho: ato criador e instrumento de alienação.** Título original: Marx et le travail : acte créateur et instrument d'aliénation, Revue du MAUSS permanente, 6 février 2010 [en ligne]. Tradução : Wanderson Ferreira Alves – Professor da Faculdade de Educação Universidade Federal de Goiás.

XAVIER, C. F. **História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades.** Revista Brasileira de História da Educação- Dossiê, v.1 9, ed.068, 2019.