



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA



PATRÍCIA LACERDA TRINDADE DE LIMA

**DA PROBLEMATIZAÇÃO À INTENÇÃO:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NA CIDADE DE ARACATU-BA PARA JOVENS E
ADULTOS INSERIDOS EM CONTEXTO DE TRABALHO ESCRAVO**

Salvador
2023

PATRÍCIA LACERDA TRINDADE DE LIMA

**DA PROBLEMATIZAÇÃO À INTENÇÃO:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NA CIDADE DE ARACATU-BA PARA JOVENS E
ADULTOS INSERIDOS EM CONTEXTO DE TRABALHO ESCRAVO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* I, área de concentração I: Educação, Trabalho e Meio Ambiente, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Humberto da Silva

Salvador
2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“DA INTENÇÃO À AÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA CIDADE DE ARACATU-BA PARA JOVENS E ADULTOS INSERIDOS EM CONTEXTO DE TRABALHO ESCRAVO”

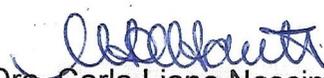
PATRICIA LACERDA TRINDADE DE LIMA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação Trabalho e Meio Ambiente, em 05 de junho de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. José Humberto da Silva
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)


Prof. Dra. Gilca Garcia De Oliveira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Doutorado em Economia Rural
Universidade Federal de Viçosa


Prof. Dra. Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia


Prof. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

L732d

Lima, Patrícia Lacerda Trindade de

Da Problematização à Intenção:: Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas Desenvolvidas na Cidade De Aracatu-BA para Jovens e Adultos Inseridos em Contexto de Trabalho Escravo / Patrícia Lacerda Trindade de Lima. - Salvador, 2023.

185 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. José Humberto da Silva.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.

1.Educação de Jovens e Adultos. . 2.Trabalho escravo. . 3.Práticas pedagógicas..

CDD: 374

AGRADECIMENTOS

As palavras, mesmo com a infinidade de formas de arranjam-se e expressarem ideias, pensamentos e emoções, sempre poderão conter alguma limitação para exprimir a multiplicidade e a intensidade dos sentimentos humanos. No caso em tela, podem não exprimir todo o afeto que meus agradecimentos, neste momento, querem expressar. Mas, ainda assim, delas me valerei com a genuína intenção e crença de que deixarão registrado o meu mais sincero sentimento de gratidão.

Primeiramente, agradeço a minha mãe, Osenildes Lacerda Trindade, que, de forma tão amorosa e parceira, me apoiou e estimulou para que eu chegasse até aqui. Desde sempre, minha base, meu pilar e minha inspiração. Obrigada por sempre acreditar, não me deixar sucumbir em nenhum momento e por fazer de tudo para tornar meus projetos possíveis. E ao meu pai, Raimundo Nonato de Lima, *in memoriam*, sempre me inspirando com seus ensinamentos por meio de suas ações de preocupação, cuidado e respeito ao próximo. Seu afeto permanece aqui, em mim, me confortando, apoiando e fortalecendo, enquanto eu existir.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Humberto da Silva, agradeço não apenas por me ensinar e me inspirar tanto mas por ter me conduzido, de forma tão generosa e compreensiva, pelo caminho do aprendizado, tornando essa trajetória, por si só tão desafiadora, um lugar possível para mim. Foi profundamente enriquecedor para mim trilhar esse caminho sendo conduzida por você.

Ao meu irmão Reinaldo Lacerda e aos meus sobrinhos Mariana Lima, Rayssa Lima, Gabriel Lima, Davi Lima e Artur Lima, que compõem a base de carinho que ajuda a me sustentar, agradeço por, pacientemente e de forma tão carinhosa, compreenderem minhas tantas ausências para completar esse ciclo.

Agradeço as amigas e aos amigos Tatiana Silva, Germana Almeida, Liane Manolescu, Nilton Vasconcelos (as palavras de vocês foram decisivas para eu decidir ingressar no MPEJA), Rosemeire Fernandes, Angela Virgens e José Raymundo (Zé) pela força e pelo apoio que me deram incessantemente nessa caminhada e pelo incentivo, que me ajudaram a acreditar que tudo daria certo. A vocês e a todas e todos demais amigas e amigos, sintam-se citadas e citados, bem como todos os meus familiares. Obrigada por cada encontro de celebração e alegria que tornou mais leve seguir as trilhas da vida rumo aos meus objetivos.

Agradeço ao Secretário Municipal de Educação e sua equipe, além de professoras e professores da EJA do município de Aracatu, que gentilmente forneceram dados e participaram desta pesquisa.

Agradeço as minhas professoras e aos meus professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), pelos ensinamentos que não apenas me trouxeram para esse universo até então novo da EJA mas que me deixaram totalmente ligada, envolvida e defensora dele. Também agradeço aos colegas da Turma 8 do MPEJA, o que faço em nome da generosa colega Teresa Cristina Neris, bem como às funcionárias do MPEJA, pelos esclarecimentos, compartilhamentos e atenção.

À equipe do Programa de Aceleração do Desenvolvimento de Lideranças Femininas Negras do Baobá – Fundo para Equidade Racial, agradeço por me lembrarem da importância de investir em meu desenvolvimento pessoal e de me dedicar ao aperfeiçoamento de minhas habilidades.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram de alguma forma para que a concretização deste momento fosse possível. Aqui, valendo-me da música e sua fascinante capacidade de traduzir em poesia e melodia sentimentos, relembro que “sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade” (Prelúdio, 1974).

Dedico esta dissertação a todos os trabalhadores e a todas as trabalhadoras que, por meio de trajetórias laborais itinerantes em busca de seus sustentos, entregam as forças do seu trabalho para gerar riquezas para este país.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão.

(Freire, 2013b, p. 14-15)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas que organizam as propostas educacionais e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Aracatu, BA, com vistas a desenvolver uma proposta pedagógica interventiva que tenha o trabalho como dimensão estruturante da formação humana. Para tanto, inicialmente, foi analisada a Educação de Jovens e Adultos como categoria teórica, tendo como base sua regulamentação na legislação nacional, o perfil dos sujeitos dessa modalidade e a forma pela qual ela se institucionaliza como um direito exigível por meio de política pública. Também é abordado o trabalho escravo no Brasil, desde uma análise histórica até a sua configuração na atualidade, e correlacionados os dados nacionais e os de Aracatu, município baiano e *locus* da pesquisa, que apresenta números expressivos de pessoas resgatadas do trabalho análogo ao de escravo a partir de um processo histórico de migração sazonal. Foi desenvolvida pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, e adotada, quanto ao procedimento, a pesquisa interventiva, que foi realizada com profissionais da rede municipal de educação do município de Aracatu. Para tanto, realizou-se um estudo de caso, com a técnica da roda de conversa, com vistas a compreender a tessitura das relações estabelecidas entre a política e as práticas da Educação de Jovens e Adultos com os trabalhadores inscritos em contexto de trabalho escravo. Os achados da pesquisa foram interpretados por meio de análise de conteúdo e também da triangulação, a qual se valeu de dados de órgãos oficiais e pesquisas, juntamente com teóricos como Freire, Arroyo e Cavalcanti, dentre outros. Os resultados da pesquisa apontaram que a Educação de Jovens e Adultos ofertada no município não se configura em suas práticas pedagógicas como um espaço onde jovens e adultos trabalhadores vulneráveis ao trabalho escravo estão inseridos e são levados a refletir sobre suas realidades. Diante disso, falta-lhes não apenas acesso ao direito à educação ao longo da vida; falta-lhes também um espaço de aprendizado onde o trabalho seja o elemento estruturante, e que adote práticas pedagógicas voltadas a conscientizá-los como classe trabalhadora, para que passem a perceber de forma crítica a realidade social em que estão inseridos. Dada a necessidade de impulsionar o processo de integração da política municipal de Educação de Jovens e Adultos com o enfrentamento ao trabalho escravo, é apresentada ao final da análise dos dados uma proposta de intervenção cujo objetivo é qualificar a atuação dos profissionais de educação municipal, especialmente os professores dessa modalidade, para abordarem nas práticas pedagógicas o trabalho como elemento estruturante da educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trabalho escravo. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the narratives that structure educational proposals and pedagogical practices in Youth and Adult Education in the city of Aracatu, Bahia, with the goal of developing an intervention-based pedagogical proposal that places labor as a foundational dimension of human development. To this end, initially, Youth and Adult Education was analyzed as a theoretical category, based on its regulation in national legislation, the profile of the subjects in this modality, and the way it is institutionalized as an enforceable right through public policy. The study also addresses slavery in Brazil, from a historical analysis to its current configuration, correlating national data with those specific to Aracatu, a municipality in Bahia and the research *locus*, which presents significant numbers of individuals rescued from slave-like labor due to a historical process of seasonal migration.

A qualitative and applied research approach was developed, and an intervention-based research procedure was adopted, which was carried out with professionals from the municipal education network of Aracatu. For this purpose, a case study was conducted using the roundtable discussion technique, with the aim of understanding the relationships established between the policies and practices of Youth and Adult Education and the workers subjected to slave-like labor. The study findings were interpreted through content analysis and triangulation, drawing on data from official sources and research, in addition to theorists such as Freire, Arroyo, and Cavalcanti, among others.

The study results pointed out that Youth and Adult Education offered in the municipality does not manifest in its pedagogical practices as a space where young and adult workers vulnerable to slave-like labor are integrated and encouraged to reflect on their realities. Consequently, they lack not only access to the right to lifelong education but also a learning environment where labor is a structuring element, and which adopts pedagogical practices aimed at making them aware of themselves as the working class, enabling them to critically perceive the social reality in which they are inserted.

Given the need to boost the integration process of the municipal policy of Youth and Adult Education with the fight against slave-like labor, a proposal for intervention is presented at the end of the data analysis. Its objective is to qualify the performance of municipal education professionals, especially teachers in this modality, to address labor as a structuring element of youth and adult education in their pedagogical practices.

Keywords: Youth and Adult Education. Slave-like labor. Pedagogical practices.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Taxa de Fecundidade. Territórios selecionados – 2000-2010

TABELA 2 – População por idade. Aracatu– 2000, 2010 e 2021

TABELA 3 – Estoque de emprego formal por rendimento. Aracatu – 2021

TABELA 4 – Estoque de emprego formal por escolaridade. Aracatu – 2011 e 2021

TABELA 5 –Taxa (%) de analfabetismo – 25 anos ou mais de idade. Territórios Selecionados – 2000 e 2010

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 – Perfil das vítimas quanto à cor/raça/etnia dos resgatados. Brasil – 2002- 2022
- GRÁFICO 2 – Perfil das vítimas quanto à escolaridade dos resgatados. Brasil – 2003-2021
- GRÁFICO 3 – Perfil das vítimas quanto à faixa etária e sexo dos resgatados. Brasil – 2003-2021
- GRÁFICO 4 – Tipos mais frequentes de trabalho escravo e tráfico de pessoas denunciados via Disque 100. Brasil – 2012-2019
- GRÁFICO 5 – Quantidade de famílias em situação de extrema pobreza. Aracatu – 2013-2023
- GRÁFICO 6 – Dados do Ideb Brasil. Região Nordeste, Bahia, Aracatu – 2021
- GRÁFICO 7 – Percentual das vítimas quanto à escolaridade dos resgatados residentes em Aracatu. 2002-2022
- GRÁFICO 8 – Percentual de trabalhadores resgatados residentes e naturais de Aracatu quanto a escolaridade
- GRÁFICO 9 – Perfil das vítimas quanto à raça dos resgatados naturais de Aracatu – 2002-2022
- GRÁFICO 10 – Perfil etário e de sexo das vítimas resgatadas residentes em Aracatu – 2002-2022
- GRÁFICO 11 – Perfil das vítimas resgatadas quanto à atividade laboral desempenhada no momento do resgate – 2003-2021

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa das mesorregiões geográficas do estado da Bahia. Em verde, a mesorregião geográfica intitulada Centro-Sul Baiano

FIGURA 2 – Recorte do mapa do estado da Bahia com a indicação da localização do município de Aracatu

FIGURA 3 – Percentual de crianças de Aracatu fora da escola em 2020 – nascidos em 2003, 2004 e 2005

FIGURA 4 – Evolução do IDEB anos iniciais. Aracatu – 2005-2021

FIGURA 5 – Evolução do IDEB anos finais. Aracatu – 2005-2021

FIGURA 6 – Percentual de crianças de Aracatu fora da escola em 2020 – nascidos em 2003, 2004 e 2005

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABTD - Agenda Bahia do Trabalho Decente

CEB - Câmara de Educação Básica

CF - Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

COETRAE/BA - Comissão Estadual para Erradicação do Trabalho Escravo

COMITRATE - Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo

COMTRAE/SP - Comissão Municipal para a Erradicação do Trabalho Escravo

CONATRAE - Comissão Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

ECOSOC - Conselho Econômico e Social

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FJP - Fundação João Pinheiro

GEFM - Grupo Especial de Fiscalização Móvel

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IF - Instituto Federal

IN - Instrução Normativa

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ITD - Instituto Trabalho Decente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Lista TIP - Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil

MDS - Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

MPT - Ministério Público do Trabalho

MTE - Ministério do Trabalho e Previdência

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT - Organização Internacional do Trabalho
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PIB - Produto Interno Bruto
PNE - Plano Nacional de Educação
PNSST - Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RAIS - Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Previdência
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SETRE - Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte
SIT - Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Previdência
SOAJ - Serviço de Orientação e Assistência Judiciária
SPM - Secretaria de Políticas para as Mulheres
SUS - Sistema Único de Saúde
TST - Tribunal Superior do Trabalho
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNIFACS - Universidade Salvador
VAB - Valor Adicionado Bruto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO	26
2.1 A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO UM DIREITO.....	30
2.2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	37
2.3 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	43
3 TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL	49
3.1 ESCRAVIDÃO COLONIAL: DA ESCRAVIDÃO DOS INDÍGENAS À ASSINATURA DA LEI ÁUREA.....	52
3.2 TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO: DO DIA SEGUINTE À LEI AUREA ATÉ OS DIAS ATUAIS	63
3.3. CARTOGRAFIA DAS VÍTIMAS DO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL.....	75
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	83
4.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	83
4.1.1 ABORDAGEM, NATUREZA E OBJETIVO DA PESQUISA.....	84
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO: COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	91
5 POBREZA E MIGRAÇÃO EM ARACATU: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA	94
6. DILEMAS DA EDUCAÇÃO EM ARACATU: TRABALHO, EXPLORAÇÃO E EXCLUSÃO	112
6.1 DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS PARA A POPULAÇÃO DE ARACATU.....	112
7 COMO SE ORGANIZAM OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DA EJA PARA TRABALHADORES DE ARACATU	128
7.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR.....	128
7.2 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	134
8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	147
8.1 FUNDAMENTOS ESTRUTURANTES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	147
8.2 OBJETIVOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	152
8.3 ORGANIZAÇÃO DOS EIXOS FORMATIVOS.....	154
8.3.1 EIXOS FORMATIVOS.....	155
8.3.2 RESULTADOS ESPERADOS.....	156
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	168

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa volta-se a analisar como a política educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Aracatu, BA, relacionam-se com jovens e adultos que têm suas vidas moldadas pelo trabalho, destacadamente aquelas pessoas vulneráveis ao trabalho em condições análogas às de escravo. A escolha decorreu de uma realidade preocupante: no Brasil ainda se escravizam trabalhadores para gerar as riquezas. Trata-se de um crime que representa uma grande violação do direito ao trabalho¹, mas que é decorrência da ausência de outros direitos, como o direito à educação. A perpetuação da ocorrência do trabalho escravo, sem que se veja um horizonte concreto de efetiva abolição dessa prática, atualmente provoca a reflexão e a necessidade de avançar em um compromisso coletivo pelo enfrentamento. Afinal, a presença do trabalho escravo evidencia que o País vem falhando em seu projeto como sociedade livre, justa e solidária, como se propõe a ser.

A prática do trabalho escravo é crime desde 1944 no Brasil, e desde 1995 existe no País uma estrutura de políticas públicas de enfrentamento, destacadamente na perspectiva da repressão. Mas existe um outro lado do problema que necessita de respostas. Como garantir políticas públicas efetivas que deem conta de enfrentar a perpetuação de ciclos de pobreza que propiciam a exploração? Como enfrentar as vulnerabilidades que deixam um trabalhador passível de ser escravizado? Essa perspectiva vem sendo discutida no Brasil pela rede de enfrentamento ao trabalho escravo, composta de representantes de governos, órgãos do sistema de justiça, sociedade civil e universidades. É consenso o papel, ou melhor, a responsabilidade da política pública. Historicamente, o trabalho escravo está vinculado às políticas públicas de direitos humanos, com algum envolvimento, ainda que incipiente, das políticas públicas da área de trabalho. Mais recentemente, as políticas de assistência social deram um grande avanço e se estruturaram, como nenhuma outra até então, especificamente para atender vítimas de trabalho escravo.

O meio eficiente de a política pública atuar para de fato enfrentar no Brasil situações de trabalho escravo sempre foi um tema coberto de debates, ilações, proposições e

¹ “O direito não se refere apenas ao trabalho, pura e simplesmente, mas sim ao trabalho decente, que se caracteriza por ser realizado em condições de liberdade, igualdade e segurança, bem como mediante remuneração capaz de garantir existência digna aos trabalhadores e a suas famílias. Mais uma vez, surge aí o atributo da dignidade, próprio dos direitos humanos e, mais especificamente, do trabalho decente – que, dessa forma, deve ser promovido por políticas diversificadas, articuladas, permanentes, universais e dotadas de prioridade no rol de iniciativas estatais” (Campos, 2011, p. 18).

intencionalidades, mas não se conseguiu, ainda, fincar bases sólidas de atuação integral e integrada. É de conhecimento da rede de enfrentamento que não se trata de um problema simples e de fácil solução. E, no decorrer dos anos, demonstrou-se que iniciativas que não envolvem todas as áreas estratégicas de forma efetiva foram fadadas ao fracasso. Por outro lado, o problema não pode ser visto como insolúvel. Se a origem do problema e as fragilidades ou ausências de políticas públicas já são identificadas, é sobre essas questões que é preciso se debruçar para construir soluções.

A presente pesquisa nasceu das minhas inquietações acerca desse contexto social, que se relacionam diretamente com minha trajetória profissional.

Na adolescência, estudei na Escola Técnica Federal da Bahia, atual Instituto Federal (IF) Baiano, onde me formei como Técnica em Geologia. Nessa época, estagiei na Companhia Baiana de Pesquisa Mineral. A experiência foi enriquecedora, mas sou totalmente identificada com a área de Humanas. E foi o Direito a área que escolhi como profissão a seguir. Formei-me em Direito na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, BA, no ano de 2003. Atuei como: advogada autônoma; advogada monitora do Serviço de Orientação e Assistência Judiciária (SOAJ) da Ordem dos Advogados do Brasil, Seção Bahia (OAB/BA), que prestava serviços de Assistência Judiciária Gratuita para a população de baixa renda, nas áreas Cível e de Família; e advogada contratada em um grande escritório de advocacia de Salvador, BA, nas áreas Cível e Consumidor.

No ano de 2008 recebi um convite que transformaria toda a minha trajetória profissional. Fui nomeada para o cargo de Assessora Técnica na Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte (SETRE) do Governo do Estado da Bahia. Pouco antes de completar um ano no serviço público, fui convidada para assumir o cargo de Assessora Especial e passei a coordenar especificamente a equipe da Assessoria Especial – onde se desenvolvia a Agenda Bahia do Trabalho Decente (ABTD)–, atividade que empreendi por 5 anos. A diversidade de temas exigiu-me uma intensa e incessante necessidade de aprendizado. Desde então, o trabalho decente norteia minha atuação profissional. Inclusive, escrevi uma publicação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que relata a experiência da ABTD. Em 2015, integrei a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) do Governo do Estado da Bahia, como Coordenadora Executiva da área responsável por desenvolver, articular, implementar e acompanhar políticas públicas para as mulheres, visando à autonomia econômica, ao combate à violência contra a mulher, à redução das desigualdades de gênero e à eliminação de todas as formas de discriminação.

Durante o período em que trabalhei na SETRE, fiz uma Pós-Graduação pela Universidade Salvador (UNIFACS) e tornei-me Especialista em Direito Público. A ideia era me aprofundar na área e estar mais qualificada para lidar com os desafios de atuar na gestão pública.

Em 2016, atuei com consultora da OIT com foco na temática de combate ao trabalho escravo. No ano seguinte, fui selecionada para ser funcionária da OIT, como Oficial de Projetos, e coordenei projetos de promoção do trabalho decente na região de Carajás, no sudeste do estado do Pará, e em São Paulo, capital, sempre tendo o trabalho escravo como um dos temas prioritários. Sobre essa experiência profissional, também escrevi uma publicação da OIT, a Agenda Regional de Trabalho Decente de Carajás. No ano de 2019, fui uma das fundadoras do Instituto Trabalho Decente (ITD), organização da sociedade civil organizada, sem fins lucrativos, com sede em Brasília e atuação em todo o território nacional, da qual sou a atual presidenta. O ITD tem a finalidade de promover os direitos humanos no mundo do trabalho, o trabalho decente e o desenvolvimento sustentável, com foco na inclusão socioeconômica de pessoas, grupos e comunidades vulneráveis. No Instituto, além da gestão, trabalho ainda na coordenação de diversos projetos.

Paralelamente a minha atuação profissional, fui Presidente da Coordenação de Igualdade Racial do Conselho Federal da OAB, Gestão 2013/2015; Presidente da Comissão Especial de Promoção da Igualdade Racial da OAB/BA, Gestão 2013/2015; e Secretária da Comissão Nacional da Verdade da Escravidão Negra do Brasil do Conselho Federal da OAB, Gestão 2016/2018. Posteriormente, fui apoiada – selecionada por meio de edital público – pelo Programa de Aceleração do Desenvolvimento de Lideranças Femininas Negras do Fundo Baobá para Equidade Racial.

Comecei a trabalhar na política pública no ano de 2008, já na temática de trabalho escravo, no Governo do Estado da Bahia, que desde 2007 tinha eleito o tema como um dos preferenciais de atuação da Agenda Bahia do Trabalho Decente, projeto prioritário do governo do estado – que envolve a articulação de diferentes órgãos públicos e privados e inclui representações de empregadores e trabalhadores, da Justiça do Trabalho, da Justiça Comum, do Ministério Público do Trabalho, da Assembleia Legislativa e da sociedade civil –, voltado para planejamento e execução de diversas políticas públicas e ações e eventos que visam promover o trabalho decente no estado nos nove eixos prioritários².

² Erradicação do Trabalho Escravo; Erradicação do Trabalho Infantil; Saúde e Segurança do Trabalhador; Trabalho Doméstico; Promoção da Igualdade Gênero e Raça; Promoção da Igualdade Pessoa com Deficiência; Juventude; Empregos Verdes; e Serviço Público.

A inclusão do trabalho escravo decorreu do reconhecimento pelo governo desse problema no estado, e, desde aquele momento, em 2007, já estavam previstos como linhas de ação: a implementação e o fortalecimento de políticas públicas para o enfrentamento ao trabalho escravo; a articulação de instituições, órgãos municipais e estaduais na prevenção e repressão ao trabalho escravo; a promoção de ações de atendimento ao trabalhador resgatado, seu adequado acolhimento e acompanhamento ao seu local de origem. Atuei com os órgãos parceiros pela estruturação de uma política de enfrentamento ao trabalho escravo. Participei do processo de criação da Comissão Estadual para Erradicação do Trabalho Escravo (COETRAE/BA), instituída pelo *Decreto n.º 11.723, de 22 de setembro de 2009* (Bahia, 2009), e coordenei o processo de elaboração do Programa Bahia do Trabalho Decente, instituído pelo *Decreto n.º 13.149, de 8 de agosto de 2011* (Bahia, 2011), composto pelo conjunto dos Planos dos eixos prioritários. O *Decreto 13.149/11* instituiu no estado da Bahia o Plano Estadual de Combate ao Trabalho Escravo e o Plano Estadual de Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador. Fui responsável ainda pela proposta e pela implantação do Projeto Ação Integrada na Bahia, de acolhimento e encaminhamento de trabalhadores resgatados do trabalho análogo ao de escravo, cujo objetivo é reintegrar o trabalhador à sua vida social e proporcionar-lhe elevação educacional e qualificação profissional, além de intermediação para o emprego formal, com acompanhamento psicossocial. Nesse momento, fortalecia-se a percepção da necessidade de iniciativas integradas de atenção aos trabalhadores.

Há um conjunto de fatores que levam uma pessoa a ser escravizada. E é possível afirmar, ante os conhecimentos acumulados nos anos em que atuo na área, que pobreza, baixa escolaridade e desemprego são elementos comuns a todas as vítimas. Além disso, não se pode desconsiderar o fator racial. Ainda que, no intuito de lucrar com a exploração, os empregadores infratores não escolham as vítimas pela raça, é inegável que fatores históricos, econômicos e sociais explicam o porquê de as pessoas negras serem a maioria das vítimas resgatadas do trabalho escravo no Brasil.

Ao longo do meu trabalho de mais de uma década no enfrentamento ao trabalho escravo de norte a sul do País – Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Mato Grosso, São Paulo, Minas Gerais, Paraná –, entre as minhas muitas inquietações, uma se agigantou: o modo como a educação, saindo de um conceito genérico, um direito fundamental, concretiza-se na vida desses trabalhadores. Nesse sentido, cresceu em mim, no decorrer dos anos, a necessidade de compreender se (e como) a escola conseguia incorporar a realidade desses jovens e adultos vítimas do trabalho escravo – e vulneráveis a ele – em suas práticas pedagógicas. Sendo a escola

um espaço privilegiado de contato da política pública com essas pessoas, restava saber se elas tinham acesso na EJA a uma formação crítica e emancipatória, onde o trabalho, em suas contradições, fosse abordado como um elemento fundante.

O presente estudo ganha relevância quando se considera que as vítimas do trabalho escravo, via de regra, são jovens e adultos que tiveram seus percursos de escolarização cerceados, limitados ou interrompidos pelo trabalho, muitas vezes precoce, muitas vezes precário. Ademais, mesmo tendo suas trajetórias de estudo possivelmente prejudicadas ou mesmo interrompidas pelo trabalho precoce, que pode ter impedido o acesso ao ensino regular na idade apropriada, muitos trabalhadores, de alguma forma, persistiram ou ainda persistem em busca de se alfabetizarem ou na tentativa de darem seguimento aos seus estudos na EJA. Todavia, muitos não conseguem êxito nesse intento.

A história da EJA tem relação direta com a desigualdade; suas turmas são normalmente compostas por estudantes inseridos em contextos de vulnerabilidade. A EJA tem como sujeito alguém que foi submetido a várias violações no decorrer da vida. E os trabalhadores resgatados do trabalho escravo hoje foram, muito provavelmente, as crianças e os adolescentes explorados no passado. Quando resgatado, esse trabalhador já foi vítima de outras violações, como o desemprego, o trabalho informal sem proteção social, o trabalho precário, o trabalho não remunerado etc. E a ausência da educação formal contribui para isso.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) referentes ao ano de 2022, no Brasil, a EJA é composta, predominantemente, por jovens e adultos com menos de 30 anos, do sexo masculino e negros. E, a partir de dados oficiais sistematizados pelo Observatório da Erradicação do Trabalho Escravo, da Plataforma SmartLab³, é possível identificar qual o perfil do trabalhador resgatado do trabalho escravo no Brasil: trata-se, em sua maioria, de homens jovens, de 15 a 29 anos, negros, nordestinos e de baixa escolaridade. Pesquisas apontam que essas pessoas, na infância e na adolescência, foram submetidas ao trabalho infantil. Ao começarem a trabalhar antes dos 16 anos, como os dados apontam, esses trabalhadores muitas vezes são afastados da escola em razão do trabalho. Isso porque o abandono e a evasão escolar são reconhecidamente consequências do trabalho infantil ou do trabalho adolescente desprotegido. Por outro lado, apesar de os dados mais recentes disponibilizados pela SmartLab ainda apontarem um

³SmartLab é uma iniciativa conjunta do Ministério Público do Trabalho (MPT) e da OIT Brasil. É uma plataforma de dados públicos abertos, composta por Observatórios Digitais e voltada a construir conhecimento relevante especialmente para as políticas públicas de promoção do trabalho decente. Foi acessada pela autora em janeiro de 2023 para diversos recolhimentos de dados, conforme indicado ao longo do trabalho. Disponível em: <https://smartlabbr.org/> Acesso em: 14 jan. 2023.

percentual significativo de analfabetos resgatados do trabalho escravo, a maioria deles possui baixa escolaridade, isto é, eles chegaram a percorrer parte da trajetória escolar, mas não seguiram em frente.

As discussões sobre as estratégias de combate/enfrentamento ao trabalho escravo no Brasil sempre envolvem, de modo superficial e abstrato, a educação. Em algumas situações, a ausência de escolarização contribuiu, junto com outros fatores, para levar uma pessoa a ser escravizada. Em outra perspectiva, o acesso à educação para trabalhadores vulneráveis ou mesmo resgatados é apontado como uma das principais estratégias de enfrentamento. Se o direito à educação já é garantido, inclusive para trabalhadores, resta compreender como efetivamente a educação, das políticas educacionais às práticas pedagógicas, é ofertada, isto é, como se dá o acesso à educação para jovens adultos inseridos em contexto de trabalho escravo.

Diante do contexto supracitado, a presente investigação busca, como objetivo geral de pesquisa, analisar as narrativas que organizam propostas educacionais e práticas pedagógicas no campo da EJA, na cidade de Aracatu, na Bahia, com vistas a desenvolver uma proposta pedagógica interventiva que tenha o trabalho como dimensão estruturante das práxis. Já os objetivos específicos são: compreender o contexto social e histórico que organiza o fenômeno da migração de trabalhadores de Aracatu para outras regiões brasileiras em busca de trabalho; analisar os desdobramentos – para as políticas e propostas educacionais no município, destacadamente as desenvolvidas no campo da EJA – da inserção histórica de jovens e adultos em contextos de trabalho análogo à escravidão; identificar em que medida os contextos de trabalho dos quais emergem os sujeitos da EJA contribuem para a construção das políticas e propostas educacionais no município; avaliar o modo como as narrativas que estruturam as práticas pedagógicas dessa modalidade de educação no município de Aracatu se relacionam com as experiências laborais dos educandos nos seus múltiplos sentidos, espaços e tempos de trabalho; e construir, com os profissionais da EJA, uma proposta interventiva que contribua para que mudem a perspectiva com que abordam a temática do trabalho, sobretudo considerando a realidade do município em que vivem.

Para responder o problema de pesquisa e alcançar os objetivos do estudo, a investigação configurou-se como uma pesquisa aplicada, pois se voltava a produzir conhecimento e, *a posteriori*, produzir um produto para ser desenvolvido. Para isso, foi elaborada uma investigação que considerou de forma prioritária a perspectiva dos profissionais da educação, no município, acerca dos fenômenos pesquisados. A pesquisa valeu-se da abordagem qualitativa, voltou-se para sujeitos determinados e teve um *locus* específico– e efetivou-se por meio de pesquisa descritiva exploratória, que permitiu apurar o olhar sobre as categorias

analisadas, as quais foram definidas a partir dos referenciais teóricos: Freire (1987, 1996), Arroyo (2017) e Cavalcanti (2021). Os procedimentos adotados foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, sendo que esta última se desenvolveu por meio de um estudo de caso. Para a coleta de dados durante o estudo de caso, adotou-se como técnica de pesquisa a roda de conversa. Coletados os dados, para analisá-los foram adotados os métodos análise de conteúdo e triangulação.

O *locus* da pesquisa foi Aracatu, município do estado da Bahia que apresenta número expressivo de pessoas vulneráveis e/ou resgatadas dessa prática exploratória. Além disso, Aracatu é um município que possui uma cultura de migração para o trabalho, especialmente da população rural, e que também apresenta altos índices de vítimas de tráfico de pessoas para o trabalho escravo.

Os sujeitos da pesquisa foram nove servidores municipais da educação – secretário, gestoras, coordenadora e professores da EJA – do município de Aracatu. Pessoas que vivem e mantêm suas relações familiares e sociais no município e que compartilharam histórias, vivências, conhecimentos e interpretações sobre educação e sobre a categoria trabalho.

A análise de todos os achados ao longo desse processo foi organizada, após esta primeira seção introdutória, em oito seções, cujo conjunto objetiva construir um caminho lógico de compreensão do objeto da pesquisa. Assim, a segunda seção trata da educação como um direito ao longo da vida. A partir da análise da legislação que trata do tema, apresenta a EJA, sua fundamentação e seu contexto; e mostra seu caráter reparador, equalizador e qualificador – ao mesmo tempo reflete que ela não é exceção, pois a exclusão escolar é o natural na vida de muitos brasileiros, geração após geração. A oferta da EJA reconhece essas vivências diversas e propicia a efetiva universalização do direito à educação. E, para compreender essa modalidade efetivamente, apresentam-se os sujeitos da EJA e discorre-se sobre como todas essas pessoas têm em comum condições de vulnerabilidades e o modo como a relação entre educação e trabalho sempre – normalmente desde a infância – esteve presente em suas vidas de forma conflituosa e mesmo excludente.

A *Constituição Federal* – CF – (Brasil, 1988), em seu artigo 208, inciso I, determina o dever do Estado com a educação mediante a garantia de educação básica, e que seja assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Seguindo a diretriz constitucional, a legislação infraconstitucional⁴ determina o dever do Estado com

⁴“Toda regra que não conste do texto constitucional é inferior a ela, pois a Constituição é a lei suprema de um país, exercendo supremacia hierárquica sobre todas as outras leis. Desse modo, ainda que tenham sido editadas para

educação escolar pública que garanta a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades e garantia— aos que forem trabalhadores —das condições de acesso à escola e permanência no ensino. Essa fundamentação é importante porque explicitou que existem robustas diretrizes assegurando o direito à EJA e demonstrou haver mais que um poder —há, sim, um dever da política pública de agir para garantir a efetivação desse direito.

A terceira seção apresenta o trabalho escravo no Brasil, desde o período colonial até a atualidade, e analisa como essa prática permanece no País mesmo após ser definida como um crime. A questão racial subjacente também é abordada, pois não é possível falar desse tema no Brasil sem considerar a desumanização das pessoas negras causada pelo racismo. Acerca do trabalho escravo na contemporaneidade, é mostrada a fundamentação legal que define e delinea essa prática. Nesse ponto, é possível concluir que, na atualidade, trabalho escravo é um conceito mais amplo do que o cerceamento de liberdade, já que se refere a uma violação da dignidade do trabalhador. Também é apresentada uma cartografia do trabalho escravo, com um detalhamento do perfil da vítima, que possibilita constatar como, de fato, aquelas pessoas resgatadas estão entre o público-alvo da EJA.

A quinta seção analisa, após a apresentação da metodologia da pesquisa na quarta seção, a pobreza e a migração para o trabalho em Aracatu. Nesse momento é possível compreender melhor o contexto socioeconômico do município, com base em dados oficiais, pesquisas e relatos dos sujeitos deste estudo, lastreados nos referenciais teóricos. Com isso, foi possível perceber as inter-relações entre a pobreza e a necessidade de migrar para trabalhar. Nesse momento começa-se a compreender como se processa o cenário de exclusão e de ausência de oportunidades de trabalho em Aracatu.

Na sexta seção são apresentados os dilemas da educação em Aracatu a partir da inter-relação com o trabalho. É a ausência de trabalho que leva as pessoas a migrarem; é a migração que mantém muitos desses trabalhadores longe da escola; e também é a migração que está no contexto de todos os registros oficiais de naturais e residentes de Aracatu resgatados do trabalho escravo. Baseado em teóricos, dados oficiais, pesquisa e discursos dos sujeitos da pesquisa, é possível perceber um município com uma população pobre e que, historicamente, migra em busca de seus sustentos para vivenciar as mais diversas situações, inclusive o trabalho escravo.

regulamentar algum artigo da Constituição, elas são consideradas infraconstitucionais” (Infraconstitucional, 2015).

Na sétima seção o foco é compreender como se organizam os processos educacionais da EJA para trabalhadores de Aracatu. Para isso, foram analisados, a partir da narrativa dos sujeitos, os pressupostos que sustentam as práticas pedagógicas para EJA no município, e foi investigado se e como a temática do mundo do trabalho é abordada com os trabalhadores público-alvo da EJA. A seção também aborda em que medida as experiências laborais de educandos vulneráveis ao trabalho escravo são inseridas como elementos formativos. Nessa seção é discutido, ainda, se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores relacionam os espaços e os tempos de trabalho dos educandos. Ao final da seção apresenta-se modo como se organizam, em Aracatu, as práticas pedagógicas na EJA— voltadas pra trabalhadores migrantes —, a partir de quatro perspectivas: as que reforçam a ideia de que o trabalho da colheita é algo bom e gera riqueza e crescimento; as que se ajustam à ordem do capital; aquelas que não compreendem o fenômeno da vulnerabilidade ao trabalho escravo associada à migração como um problema social; e ainda as que consideram a ausência de práticas da EJA para os trabalhadores adultos que migram.

Na etapa final da pesquisa, foi apresentada, de forma detalhada, proposta de intervenção, que tem o intuito de contribuir para que os profissionais da educação no município mudem a perspectiva com que abordam a temática do trabalho, sobretudo considerando a realidade dos sujeitos da EJA no município.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM DIREITO

Para analisar o que é a educação de jovens e adultos, é preciso conhecer a legislação que a fundamenta, o público a que se direciona e o contexto em que está inserida como política pública. Nesta seção, será abordado o conceito de educação de jovens e adultos, a partir da sua regulamentação na legislação, do perfil dos sujeitos e de como ela se institucionaliza como um direito exigível por meio de políticas públicas.

A EJA é uma modalidade de ensino integrante da educação básica⁵ – voltada para jovens e adultos que não puderam acessar os estudos, ou continuar neles, na idade considerada regular – que possibilita o acesso gratuito à educação ao longo das vidas do público-alvo. Como assegura Silva (2019, p. 853), “a educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana, e, por isso tem que ser comum a todos”. Assim, EJA é uma modalidade de ensino que busca assegurar a universalização da educação básica nas modalidades fundamental e médio para todas as pessoas a qualquer tempo ao longo das suas vidas. Por meio dela é garantido o direito à educação e a possibilidade do retorno aos estudos ou da sua continuidade.

No Brasil, a EJA está regulada na LDB (Brasil, 1996, art. 37), que determina: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. A referida lei informa ainda que

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996, art. 37, § 1º).

A LDB (Brasil, 1996) possui ainda outros enunciados que também contemplam a EJA:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

⁵ De acordo com a *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (Brasil, 1996), a educação escolar é composta pela educação básica e pela educação superior, sendo que a educação básica é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio (art. 21, inc. I). Ainda segundo a LDB, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica [...].

A Lei (Brasil, 1996) atende ao que determina a CF (Brasil, 1988, art. 205) – lei mais importante do País – ao instituir a educação como um direito de todos e dever do Estado: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A CF (art. 208, inc. I, grifos nossos) também estabelece que

o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras obrigações, mediante a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.*

Assim, a Lei Maior da Nação entendeu que a educação básica é um direito fundamental que, sendo necessário ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, deve o Estado assegurá-lo a todas as pessoas gratuitamente, inclusive àquelas que não tiveram acesso na idade própria.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que aprovou, seguindo as diretrizes constitucionais e da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, prevê de forma detalhada metas e estratégias. Dentre elas, algumas específicas para a EJA. Destaca-se que o PNE tem entre as suas diretrizes a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O ordenamento jurídico brasileiro acerca da EJA coaduna-se com os tratados internacionais sobre o tema. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948, art. 26) determina que

toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório” e “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais.

Já a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtiem, 1990, art. 3), aprovada pela Conferência Mundial sobre a mesma temática, ocorrida na Tailândia em 1990, em artigo que trata sobre universalizar o acesso à educação e promover a equidade, prevê que

a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Alguns elementos caracterizam a EJA: ela é gratuita; os seus sujeitos são jovens e adultos que não acessaram ou não continuaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na idade considerada como própria; e é um instrumento para possibilitar a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Ela possibilita o acesso a novas oportunidades educativas, que ampliam as possibilidades de desenvolvimento de projetos pessoais através de uma modalidade de ensino que deve reconhecer e considerar esses sujeitos, com suas características, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho. Como afirma Arroyo (2008, p. 12), “a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos”.

Ao lidar com pessoas que não tiveram a oportunidade de cumprir plenamente a trajetória escolar da educação básica, a EJA enfrenta desafios muito particulares. Por isso, deve partir de uma perspectiva voltada para a integração, que possibilite a essas pessoas se colocarem no espaço escolar como seres críticos e atuantes. Para além dos conteúdos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as práticas pedagógicas devem contemplar o desenvolvimento humano e a participação social. Há ainda uma perspectiva de enfrentamento à desigualdade, considerando o contexto em que foi negado o direito à educação ao longo da vida para os sujeitos da EJA, como explicitado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (Brasil, 2013, p. 40):

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A carência escolar de adultos e jovens que ultrapassaram essa idade tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a incompleta escolarização nas etapas do Ensino Fundamental e do

Médio. Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões.

Trata-se de uma modalidade de educação voltada para jovens e adultos que, por diferentes motivos, nunca foram inseridos na escola ou se afastaram dela, que precisam de oferta de oportunidades educacionais apropriadas às suas realidades e que respeitem as suas experiências. Por tais motivos, a EJA possui identidade própria e deve considerar as vivências, as características socioculturais, as necessidades e as condições de estudo peculiares de seus sujeitos. Tal contexto requer a adoção de um processo de ensino-aprendizagem⁶ adequado e que contemple o pleno desenvolvimento associado à participação social. Isso significa resgatar o próprio sentido da EJA e recolocá-la em seu papel político:

Educar para que o respeito aos direitos – todos eles – seja um valor compartilhado por todos os seres humanos consiste em estimular educadores e educandos a buscar alternativas para a superação das situações de violações apresentadas pela realidade. Consiste em informar-se sobre seus direitos e os direitos dos outros, apresentando os mecanismos de exigibilidade existentes em um dado país e no mundo. Consiste em atuar coletivamente na exigência deste respeito. [...] Educar para a construção de uma sociedade plena em direitos requer provocar, estimular educadores e educandos a pensarem sobre sua própria realidade, a realidade de sua comunidade, de seu País e do mundo. A partir desse diagnóstico, refletir sobre sua responsabilidade e conceber uma prática individual, e também coletiva, para interferir e modificar esta realidade. [...] Neste cenário onde a educação de jovens e adultos tem sido reduzida a soluções de natureza técnica, com forte tendência economicista, é preciso resgatar o seu sentido político, dando-lhe condição de ser um agente a serviço da cidadania e da mudança social. É tratá-la como direito humano, resgatá-la como produtora de justiça social (Haddad, 2003, p. 3-4).

Na EJA, deve-se atender ao que as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (Brasil, 2013, p. 35) preveem na base nacional comum, ao definir princípios e objetivos curriculares gerais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, determinando que, ao longo do processo básico de escolarização, o jovem e o adulto

devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático.

⁶ Segundo Kubo e Botomé (2001, p. 1), “o processo ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que ‘ensino’ e ‘aprendizagem’, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de ‘ensinar’ e de ‘aprender’. Processos constituídos por comportamentos complexos e difíceis de perceber. Principalmente por serem constituídos por múltiplos componentes em interação”.

A EJA representa a ampliação do acesso a novos conhecimentos, como forma de jovens e adultos acessarem direitos e desenvolverem outras potencialidades. O conteúdo das normas que fundamentam e regulamentam a EJA enfatiza esse papel e aparta-a de qualquer aspecto limitador, especialmente que a restrinja a uma aceleração de estudos, ou regularização do fluxo escolar, ou preparação para o trabalho, ou caridade ou política compensatória. A despeito de ser uma resposta do Estado a contextos anteriores que resultaram em situações de exclusão e vulnerabilidade e de propiciar regularização do fluxo escolar, tal contexto não define nem limita a EJA. Por isso faz-se necessário enfatizar o seu significado como um direito fundamental, assim assegurado dentro do ordenamento jurídico brasileiro.

2.1 A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO UM DIREITO

A educação é um direito. Especificamente, é um direito social garantido na CF (Brasil, 1988), entre os direitos e garantias definidos como fundamentais. Silva (2019, p. 288-289) explica que os direitos sociais

[...] como uma dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. Valem como pressupostos do gozo dos direitos individuais na medida em que criam condições materiais mais propícias ao auferimento da igualdade real, o que, por sua vez, proporciona condição mais compatível com o exercício efetivo da liberdade.

A afirmação da educação como direito é fundamental não apenas para declarar a sua importância mas para expressar sua condição de um serviço público a ser ofertado de forma obrigatória pelo Estado. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, conforme expresso no artigo 5.º da LDB (Brasil, 1996). De acordo com Duarte (2004, p. 113), o direito público subjetivo é

uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo).

A EJA possibilita o gozo do direito à educação, bem como assegura o acesso gratuito a esse direito em qualquer época ao longo da vida. A previsão constitucional e em legislação infraconstitucional reforçam a importância da educação para o desenvolvimento das pessoas e para a garantia do exercício de outros direitos, como saúde, trabalho, previdência social, cultura, moradia e meio ambiente ecologicamente equilibrado. O *Comentário Geral n.º 13* do Comitê de Direitos Econômicos Sociais e Culturais (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], [20--], p. 136) da ONU trata do tema:

1. A educação é um direito humano por si só e um meio indispensável para a realização de outros direitos humanos. Como direito do âmbito da autonomia da pessoa, a educação é o meio principal que permite a adultos e a crianças marginalizados econômica e socialmente sair da pobreza e participar plenamente nas suas comunidades. A educação desempenha um papel decisivo na emancipação da mulher, na proteção das crianças contra a exploração laboral, trabalho perigoso e exploração sexual, na promoção dos direitos humanos e na democracia, na proteção do meio ambiente e no controle do crescimento demográfico. Cada vez mais a educação é reconhecida como um dos melhores investimentos financeiros que os Estados podem fazer. Mas a importância da educação não é apenas prática: uma mente instruída, esclarecida e activa, com liberdade e amplitude de pensamento, é um dos prazeres e recompensas da existência humana.

O Estado tem o dever de ofertar políticas públicas de educação eficientes e adequadas às necessidades de todas as pessoas. Isso significa reconhecer que deve haver igualdade de condições de usufruir esse direito, bem como adequação de práticas pedagógicas, currículos e tudo o mais que for necessário para garantir uma educação de qualidade. Cury (2008, p. 300) analisa que “a educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais”. O autor ressalta que, nessa perspectiva igualitária da educação básica, “o reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade” (p. 300). No contexto do direito à educação, a igualdade deve ser entendida como um princípio constitucional (Brasil, 1988, art. 5.º) voltado a equilibrar situações fáticas desiguais.

Compreender a educação em uma perspectiva igualitária é fundamental para torná-la um dos meios de enfrentamento às desigualdades estruturais que impactam na distribuição desigual de oportunidades educacionais, o que resulta na perpetuação de baixa escolarização entre tantos jovens e adultos com determinados perfis socioeconômicos e raciais. Para essas pessoas, é preciso assegurar a igualdade de fato, que é a “igualdade com relação a bens materiais, ou igualdade econômica que é assim diferenciada da igualdade formal ou jurídica e da igualdade de oportunidades ou social” (Bobbio, 1996, p. 32). Isso representa assegurar

igualdade na repartição do direito básico à educação. Aqui, para além da ideia de igualdade formal, ou igualdade de todos perante a lei, trata-se da igualdade material, que compreende a necessidade de tratamento desigual diante de situações em que as pessoas se encontram em desigualdade de condições. Sobre o tema, Sarmiento (2019, p. 59) analisa que, apesar de, na esfera social, as pessoas serem e sempre terem sido percebidas no Brasil como seres “situados numa teia de relações sociais constitutivas da sua identidade”, os nossos padrões de desigualdade ainda continuam perversos e inaceitáveis: “trata-se de uma desigualdade multidimensional, que não diz respeito apenas à concentração de renda. Ela também se manifesta em outros planos, como na falta de acesso universal às liberdades básicas e aos serviços públicos [...]” (p. 60).

Como aponta Canotilho (2003, p. 430-431), a igualdade pode e deve ser considerada um princípio de justiça social –ele explica que “esta igualdade conxiona-se, por um lado, com uma política de justiça social e com a concretização das imposições constitucionais tendentes à efetivação dos direitos econômicos, sociais e culturais. Por outro, ela é inerente à própria ideia de igual dignidade social”. O mesmo autor assinala ainda que, desse modo, a igualdade “funciona não apenas com fundamento antropológico-axiológico contra discriminações, objetivas e subjetivas, mas também como um princípio jurídico-constitucional impositivo de compensação de desigualdade de oportunidades” (p. 430-431). No mesmo sentido, Gomes (2002, p. 127) analisa o papel de promoção da justiça social do princípio da igualdade:

[...] da transição da ultrapassada noção de igualdade estática ou formal ao novo conceito de igualdade substancial, surge a idéia de igualdade de oportunidades, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais, pautados na necessidade de se extinguir ou mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social.

A afirmação da educação como um direito fundamental da pessoa humana é uma premissa importante para entender as obrigações do Estado brasileiro –decorrentes da oferta obrigatória – para a garantia de que esse direito possa ser usufruído por todas as pessoas, independentemente do seu contexto de vida. Pelo seu papel para o desenvolvimento humano, a educação alinha-se aos mais elevados objetivos que estruturam a existência do próprio Estado. A finalidade do Estado é entendida, na forma em que preceitua Maluf (2016, p. 36), como “um meio destinado à realização dos fins da comunidade nacional”, mesmo entendimento de Dallari (2011, p. 112) ao afirmar que “o Estado, como sociedade política, tem um fim geral, constituindo-se em meios para que os indivíduos e as demais sociedades possam atingir seus respectivos fins particulares”. E, para que o Estado atinja as suas finalidades, a educação

ofertada deve proporcionar a todas as pessoas condições para que possam realizar-se como pessoas, potencializar seus talentos e alcançar projetos de vida:

[...] o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social. O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. Assim, no Estado Social, a proteção do direito individual faz parte do bem comum (Duarte, 2004, p. 115).

Para algumas pessoas, ainda é um desafio usufruir do direito à educação básica, por motivos diversos normalmente associados às violações de outros direitos, especialmente na infância e na adolescência. Em regra, a trajetória escolar dessas pessoas tem relação direta com fragilidades ou ausências de políticas públicas – não apenas educacionais – que as afastaram da escola ou mesmo as impediram de frequentá-la. E é nesse contexto que a EJA exerce seu papel principal de ser a resposta do Estado a todo esse histórico de negação de direitos. O *Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) 11/2000* (Brasil, 2000a, p. 7-11), ao apontar as funções da EJA – reparadora, equalizadora e qualificadora –, discorre, conforme detalhado a seguir, sobre a intrínseca relação entre o histórico de negação de direitos dos sujeitos e o modo como ela surge para responder a esses contextos:

- a) Função reparadora: a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade – mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Dessa negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. Esta função reparadora da EJA articula-se com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação entre idade e ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Nesse momento, a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, torna-se um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades.
- b) Função equalizadora: a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras

condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, uma possibilidade para os indivíduos de novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para esses “novos” e “novas” estudantes, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. Por essa função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

c) Função qualificadora: na base da expressão potencial do ser humano, sempre esteve o poder se qualificar; se requalificar; e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho dessas descobertas. Esse sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade. Essa compressão, por outro lado, também tem gerado, pelo desemprego ou pelo avanço tecnológico nos processos produtivos, um tempo liberado. Esse tempo configura-se como um desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais mas também por programas de políticas públicas. Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles. Essa tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

A EJA possibilita o exercício do direito à educação para pessoas que não tiveram acesso à educação naquela faixa etária definida como “idade própria”, conforme expresso na CF (Brasil, 1988, art. 208, inc. I). A expressão “idade própria” também é utilizada na LDB (Brasil, 1996, art. 37). Sobre essa expressão, nota do *Parecer CNE/CEB 11/2000* do Ministério da Educação (Brasil, 2000a, p. 4) explica que “a expressão idade própria, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as

etapas e as prioridades postas em lei”. Contudo, para a realidade de muitas pessoas, a lógica de idade própria, entendida como regular, certa ou adequada, não se aplica, e é necessário ampliar o olhar para reconhecer outras vivências. Inclusive porque, em regra, há todo um contexto de vulnerabilidades sociais e ausência de políticas públicas que impediram ou afastaram determinadas pessoas de usufruírem, na chamada “idade própria”, do direito à educação.

Assegurar o direito à educação ao longo da vida tem também um caráter de enfrentamento às desigualdades de oportunidades estruturais da sociedade. Como reforça Gadotti (2013, p. 4), “a educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada ‘idade própria’ e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação”. A perspectiva da educação como um direito a ser garantido a todas as pessoas ao longo da vida é importante para evitar a associação da EJA a uma situação de excepcionalidade. Afinal, a exclusão escolar é o natural na vida de muitos brasileiros, geração após geração. A oferta da EJA, além de propiciar a universalização do direito ao ensino, consubstancia o reconhecimento da diversidade e nega padronizações que invisibilizam a existência de vivências diversas e estigmatizam quem não atende, por motivos alheios às suas vontades, a esses padrões. Di Pierro (2008, p. 396) esclarece que,

quando tratamos nos dias atuais da educação de pessoas jovens e adultas, estamos nos referindo a um conjunto variado de processos formais e informais de aprendizagem pelos quais as pessoas enriquecem seus conhecimentos, cultura e qualificações profissionais para satisfazer a necessidades individuais ou coletivas. Compreendida como chave para a conquista e garantia de outros direitos, a educação ao longo da vida tem por objetivos desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passam o mundo atual, estimulando o convívio tolerante e a participação criativa e consciente dos cidadãos na construção e manutenção de sociedades democráticas e pacíficas.

Na EJA, os sujeitos são vistos em suas singularidades, e suas diferentes histórias de vida e trajetórias escolares devem ser respeitadas e incorporadas às práticas pedagógicas. A *Resolução CNE/CEB 1/2000* do Ministério da Educação (Brasil, 2000b) explicita a necessidade de a EJA possuir uma identidade própria e de ser pautada pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade:

Art. 5º [...]

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

A EJA deve propiciar uma oferta de ensino que evidencie aos educandos que, a qualquer momento, é apropriado continuar os seus estudos – ou retornar a eles – e que os seus saberes construídos socialmente possuem valor, mesmo não sendo os saberes escolares. Como afirmam Amorim, Ribeiro e Moura (2012, p. 113), “o aluno jovem e adulto chega à escola com saberes socialmente construídos na prática comunitária e no trabalho”. A *Declaração de Hamburgo*⁷(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1997, p.3) traz a importância do reconhecimento da diversidade e dos conhecimentos desses sujeitos associados à perspectiva de aprendizagem ao longo da vida:

A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. [...] Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo em longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo, assim, que pessoas e comunidades controlem seus destinos e sua sociedade para encarar os desafios à sua frente. É essencial que as abordagens referentes à aprendizagem de adultos estejam baseadas no patrimônio das pessoas, na cultura, em valores e em suas experiências anteriores, e que as diversas formas pelas quais essas abordagens são implementadas permitam e encorajem todos os cidadãos a estar ativamente envolvidos e participantes.

Já nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável– ODS– (ONU, 2023)⁸,o “ODS 4 – Educação de qualidade” trazem seu enunciado: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de

⁷A *Declaração de Hamburgo* sobre Aprendizagem de Adultos é fruto da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), que ocorreu em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Convocadas pela UNESCO, as CONFINTEA têm o objetivo de induzir os Estados-membros a ações e avaliações sobre a EJA.

⁸ Os ODS propostos pela ONU são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. São 17 objetivos ambiciosos e interconectados que abordam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados por

qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2023), e sua meta 4.6 determina que se deve, “até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática” (ONU, 2023) .

Em outra perspectiva, a *Carta de Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*⁹ (Brasil, 2008a, p. 1) afirma que a EJA é

concebida como direito de todos e todas ao longo da vida” além de ratificar a “importância do fortalecimento de políticas públicas de estado para essa modalidade, tendo-se como ponto de partida a identificação da realidade e das necessidades educacionais de jovens, adultos e idosos, com especial atenção à diversidade etária, de gênero, étnica, racial, sócio-econômica, espacial, cultural, dentre outras.

Esse enunciando reitera que é sobre os seus sujeitos que a EJA se constrói, em um contexto em que é imprescindível conhecer e reconhecer nas práticas pedagógicas a identidade e os conhecimentos acumulados desses educandos. A EJA, como um direito, exige respeito aos sujeitos para os quais ela foi criada. O projeto não é apenas ofertar turmas, mas torná-la uma política pública eficaz que realmente corresponda às necessidades específicas dos seus educandos. Nesse sentido, é sobre os sujeitos que a EJA precisa ser moldada, pois só assim conseguirá atingir de forma eficaz as suas finalidades.

2.2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quem são as pessoas que estudam por meio das políticas de educação de jovens e adultos é o ponto a ser analisado nesta subseção. Entender a realidade dessas pessoas e seus contextos de vida, permeados por experiências próprias e relacionados a diversos marcadores sociais de diferença, terá impacto direto na qualidade e na efetividade da política de EJA a ser ofertada, assim como na maior ou menor possibilidade de a EJA assumir uma perspectiva emancipatória.

Analisando de forma detalhada os dados relativos aos sujeitos da EJA, é possível perceber que ela é formada pela população que integra grupos vulneráveis em função de

peças no Brasil e no mundo (ONU, 2023). O Brasil assumiu perante a Assembleia Geral das Nações Unidas o compromisso de atuar em parceria colaborativa para a implementação dos ODS.

⁹ A Carta é um documento produzido pelas instituições e segmentos presentes na Reunião Técnica da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, realizada em 2008, em Natal, RN, onde reafirmam seu compromisso com a EJA.

diferentes fatores discriminatórios, tais como raça, gênero ou origem na zona rural. De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 do INEP (2021b, p. 29-30),

[...] o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) foi de 3 milhões em 2020. Na educação de jovens e adultos (EJA) de nível fundamental, 66,8% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual e pela rede privada, que apresentam 28,8% e 4,4%, respectivamente. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 88,9% das matrículas, seguida da rede privada e da rede municipal com 8,0% e 2,0%, respectivamente. A EJA de nível fundamental concentra, proporcionalmente, o maior número de matrículas na zona rural (18,3%). [...] A educação de jovens e adultos (EJA) é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 56,8%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, representando 59,0%. [...] Quanto à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA fundamental e 30,7% do EJA médio.

Ainda sobre o perfil dessas pessoas e as situações que as levam à infrequência, abandono e evasão escolar, levantamento do Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão, do Instituto Unibanco (Evasão [...], 2023), aponta que:

[...] por trás de situações de infrequência, abandono e evasão escolar, existem motivações das mais diversas naturezas: gravidez, falta de conexão dos conteúdos escolares com os interesses e desejos dos estudantes, necessidade imediata de geração de renda para apoiar a família, entre outros. E é na adolescência que o problema apresenta-se com maior intensidade. [...] o avanço escolar está ligado às questões raciais e socioeconômicas. Enquanto pessoas brancas e de renda mais elevada alcançam níveis mais altos de escolaridade, pessoas negras e de renda mais baixa tendem a ter um menor índice de avanço escolar. E mesmo entre os mais pobres, os piores indicadores educacionais são observados entre os estudantes negros. Essas disparidades são fruto do racismo estrutural existente na sociedade brasileira, que é expresso pela desigualdade persistente nos indicadores educacionais e econômicos, refletidos nos ambientes familiares. Estes dados mostram que o choque socioeconômico faz com que alunos deixem a escola não só por terem que sustentar suas famílias, mas também por não terem condições financeiras de manter a frequência escolar. Sem condições de pagarem transporte até a escola e também alimentação, por exemplo.

Para além do retrato do perfil racial, social e econômico fornecido pelos dados de estudos e pesquisas, os sujeitos da EJA são grupos com realidades próprias dentro da sociedade. A singularidade das suas condições de vida é o que os conduz a cursar a educação básica na juventude ou na idade adulta. Os sujeitos da EJA são pessoas em situação de vulnerabilidade

social¹⁰, que enfrentam as diferentes formas de preconceito, exclusão e discriminação existentes na sociedade brasileira. Como afirma Arroyo (2008, p. 229), “a EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens e das cidades”. O mesmo autor explica ainda que “essas realidades de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA” (p. 229).

Percebe-se que atualmente o perfil dos sujeitos da EJA é, em sua maioria, de jovens, fato que se consolidou ao longo dos anos. Trata-se de um dado que reforça a ampliação das desigualdades, mas que também fala da busca pelo acesso ao direito à educação. Normalmente são sujeitos que apresentam distorção entre o ano de ensino e a idade, de acordo com as normas que regem esse tema. Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), no início dos anos 2000, já destacavam o perfil crescentemente juvenil dos estudantes, “grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular”. Os mesmos autores analisam que,

há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal-sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola (Haddad;Di Pierro, 2000, p. 127).

Percebe-se que, entre os sujeitos da EJA, mesmo com características comuns, relacionadas à condição social ou econômica, há uma heterogeneidade, que se traduz nas diferentes formas de vivências e envolve marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e o fato de residirem em zona urbana ou zona rural. E as trajetórias escolares desses sujeitos, especialmente na infância e na juventude, foram, muitas vezes, afetadas ou mesmo interrompidas pelo trabalho precoce e/ou precário. Isso porque, na infância e na adolescência dos jovens e dos adultos da EJA, no que se refere a escolarização, infrequência, abandono e

¹⁰ “A vulnerabilidade social é tratada aqui como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade” (Abramovay, 2002, p.13).

evasão escolar, há uma relação direta com o trabalho precoce e outros fatores relacionados à situação de vulnerabilidade em que se encontram.

A classe trabalhadora não envolve unicamente as pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho, envolve também pessoas que não possuem os meios de produção e que dependem da *venda* de sua força de trabalho para sobreviver, e ainda os camponeses. Assim, esses sujeitos da EJA podem ser identificados na perspectiva de um grupo relativamente homogêneo: convergem nas suas trajetórias de vida e, mesmo tendo situações de trabalho heterogêneas, desde muito cedo, têm em comum a relação conflituosa entre escolarização e trabalho. Nesse contexto,

um grupo mais restrito de jovens seguem seus estudos até o final e entram no mercado de trabalho, sendo que esses jovens são, em sua maioria, brancos, do sexo masculino, oriundos de famílias com renda *per capita* elevada e residentes em áreas urbanas. Outro grupo de jovens, que apresenta grandes proporções, abandonou precocemente os estudos para se inserir no mercado de trabalho ou para cuidar de filhos e poucos destes retornaram à escola. São em sua maioria meninas e meninos negros, pertencentes a famílias de faixa de renda mais baixa, moradores das periferias ou em comunidades dos grandes centros. Evidentemente, esse segundo grupo apresenta marcas e desafios sociais que se reproduzem historicamente e as políticas de juventude devem tê-lo como foco prioritário. Porém, esse grupo é, em si, muito diverso. A jovem adolescente que engravidou e abandonou a escola necessita de suporte distinto do jovem que saiu da escola para trabalhar. Esses jovens fazem inúmeras tentativas para reentrar na escola ou no mercado de trabalho, algumas vezes com sucesso, mas muitas vezes sem lograr êxito, o que gera frustração, desalento e baixa autoestima. Jovens nem-nem são hoje uma parcela crescente em nossa sociedade, sendo este grupo extremamente heterogêneo e vulnerável [...] (Caruso; Posthuma, 2020, p. 132).

A LDB (Brasil, 1996, art. 4.º, inc. VII, grifo nosso) prevê expressamente que o dever do Estado com a educação escolar pública seja efetivado mediante a garantia, entre outros direitos, de “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, *garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola*”. Outras normativas que tratam da educação de jovens e adultos, já citadas, trazem determinações semelhantes. A EJA possui, assim, relação indissociável com o mundo de trabalho, porque seus sujeitos, das formas mais diversas, têm suas trajetórias de vida e escolares muitas vezes relacionadas com o trabalho desde a infância e fortemente impactadas por ele. Sem esquecer que também há sujeitos da EJA que, por motivos diversos, não estão inseridos no mercado de trabalho, como os desocupados (desempregados) ou os desalentados, mas que também integram a classe trabalhadora, já que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver.

Sujeitos da EJA são, em regra, trabalhadores e trabalhadoras, negros e negras, oriundos das camadas populares, que, na infância ou na adolescência¹¹, enfrentaram os desafios de conciliar escola e trabalho. Entre esses desafios, destaca-se o trabalho infantil. No Brasil, é considerado trabalho infantil aquele realizado por crianças ou adolescentes com idade inferior a 16 anos, a não ser na condição de aprendiz, quando a idade mínima permitida passa a ser de 14 anos. Todavia, se o trabalho se enquadrar em alguma das hipóteses previstas na chamada Lista TIP – Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Brasil, 2008c)¹², é considerado infantil se desenvolvido antes dos 18 anos. Dessa forma, o trabalho exercido entre os 14 e 15 anos que não seja na condição de aprendiz ou o trabalho exercido entre os 16 e 17 anos que estiver previsto na Lista TIP é considerado trabalho adolescente desprotegido, igualmente caracterizado como trabalho infantil. E, em qualquer hipótese, trabalho infantil costuma resultar em baixo rendimento ou evasão escolar:

As atividades laborais precoces podem levar à queda do desempenho escolar ou até mesmo ao abandono da escola. Muitas vezes também resultam em baixa autoestima e em dificuldade para estabelecer vínculos afetivos. Elas dificultam a realização dos direitos de crianças e adolescentes e a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seus direitos e deveres, tornando-os mais suscetíveis à exploração. Podem levar a uma vida adulta limitada, em que acabam se vendo obrigados a aceitar subempregos, com baixos salários, em condições degradantes. Contribuem para perpetuar a pobreza e reproduzir as desigualdades sociais (Repórter Brasil, 2014, p. 9).

Para essas pessoas, trabalho e educação, desde sempre, foram temas concomitantes e, muitas vezes, concorrentes. E é a situação de vulnerabilidade social que determinará que o trabalho permaneça em detrimento à continuidade dos estudos. Por outro lado, o fato de conviverem no mundo do trabalho desde muito cedo também acarreta outros aprendizados, os quais precisam ser considerados nas práticas pedagógicas da EJA. Compreender a realidade de vida desses jovens e adultos trabalhadores estudantes da EJA significa inicialmente perceber

[...] as sucessivas tentativas malsucedidas de continuidade dos estudos que jovens e adultos (as) tiveram ao longo de suas vidas, nas quais a escola talvez tenha tentado medir forças com o trabalho, sem êxito do ponto de vista da continuidade da vida escolar. Para os jovens e adultos (as) das camadas populares, as demandas externas à escola – que, nesse caso, podemos dizer que correspondem ao trabalho – competem fortemente com a escolarização, exercendo sobre este ambiente uma força muitas vezes descomunal, capaz, não raro, de retirar estes atores sociais do fluxo contínuo da vida estudantil (Oliveira, 2019, p. 27).

¹¹ De acordo com o artigo 2.º da *Lei n.º 8.069/1990* (Brasil, 1990a), Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança a pessoa com até 12 anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre 12 e 18 anos de idade.

¹² A Lista TIP é um anexo do *Decreto n.º 6.481/2008* (Brasil, 2008c), que regulamenta, no Brasil, a *Convenção 182* da OIT, sobre as piores formas de trabalho infantil.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996, art. 22), “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Ainda de acordo com essa Lei (art. 27, inc. III), os conteúdos curriculares da educação básica observarão, entre as diretrizes, a orientação para o trabalho. Assim, a educação básica também contribui para o desenvolvimento dos sujeitos no trabalho. Por consequência, a ausência da educação formal torna-se fator de exclusão social, já que restringe os sujeitos a trabalhos que costumam ser precários, mal remunerados, desvalorizados socialmente, sem proteção social, sem condições de saúde e segurança adequadas e que, em situações extremas, podem acontecer em condições análogas à de escravo. Conforme pontuam Corrochano e Abramo (2016, p. 4), os jovens – e por decorrência, os adultos –, “especialmente aqueles pertencentes a famílias de mais baixa renda, moradores de áreas metropolitanas mais pobres ou de determinadas áreas rurais, mulheres e negros de ambos os sexos”, enfrentam dificuldades específicas para acessarem um posto de trabalho decente e permanecerem nele, dificuldades essas que são potencializadas devido à singularidade de suas trajetórias ocupacionais. No caso dos jovens da EJA, não é possível associar a ideia de transição escola-trabalho sem considerar essas trajetórias de vida marcadas pelo trabalho precoce.

Como consequência da ausência de educação formal, essas pessoas não adquirem conhecimentos e habilidades necessários para acessarem um trabalho decente e permanecem então em ocupações precárias, mal remuneradas e sem proteção social. A evasão relacionada com as dificuldades de conciliar escola e trabalho na infância gera consequências na vida adulta dessas pessoas, como dificultar ou impedir o acesso ao trabalho decente¹³. O reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade, suas peculiaridades e seus desafios próprios para persistirem frequentando a escola são elementos que precisam ser incorporados nos sistemas de ensino, na gestão escolar, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Suas perspectivas precisam ser vistas

¹³ O conceito de trabalho decente foi criado pela OIT (2015, p. 17-18), que explica que “a noção de Trabalho Decente integra as dimensões quantitativa e qualitativa do emprego. Ela propõe não apenas medidas dirigidas à geração de postos de trabalho e ao enfrentamento do desemprego, mas também à superação de formas de trabalho que geram renda insuficiente para que os indivíduos e suas famílias superem a situação de pobreza, ou que se baseiam em atividades insalubres, perigosas, inseguras e/ou degradantes e, por esse motivo, contribuem à reprodução da desigualdade e de situações de exclusão social. Afirma a necessidade de que o emprego esteja também associado à proteção social e aos direitos do trabalho, entre eles os de representação, associação, organização sindical e negociação coletiva. Em outras palavras, o conceito de trabalho decente acrescenta, à noção anteriormente já consolidada na economia e na sociologia do trabalho de um emprego de qualidade, as noções de direitos (todas as pessoas que vivem do seu trabalho são sujeitos de direito e não apenas aquelas que estão no setor mais estruturado da economia), proteção social, voz e representação”.

e interpretadas, para uma educação efetivamente inclusiva e emancipatória, que dialogue com suas realidades e de fato contribua para o desenvolvimento dessas pessoas.

2.3 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O desenvolvimento de políticas públicas¹⁴ de EJA no País, em geral, voltou-se a “solucionar problemas” decorrentes do analfabetismo e da falta de qualificação da mão de obra necessária ao modo de produção vigente em cada época. Essa perspectiva é motivo de críticas pela literatura especializada, pois afasta a EJA de seu papel como direito social à educação básica de qualidade em qualquer idade, voltada ao desenvolvimento das pessoas. Esses pontos serão analisados nesta seção.

A política pública de EJA integra as políticas públicas educacionais, as quais

[...] dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc. (Oliveira, 2010, p.3).

As políticas educacionais inserem-se em um contexto mais amplo, o das políticas sociais, as quais, conjuntamente, respondem pelo enfrentamento das mais diversas situações que resultam em um contexto de vulnerabilidade social. É pela conjunção entre “o atendimento a direitos, a garantia de oportunidades e o enfrentamento de carências e de situações de vulnerabilidades sociais – que a política social poderá atuar como parte de uma efetiva estratégia de combate à pobreza e à desigualdade social” (Theodoro; Delgado, 2003, p. 126). Nesse cenário, é preciso compreender como a EJA foi instituída, como se estabelece no cenário das políticas públicas e como ela é prestada na forma de um serviço público considerado essencial.

A historiografia da EJA aponta que ela se confunde com o próprio desenvolvimento da educação no Brasil e vem se institucionalizando desde a catequização dos indígenas até a

¹⁴“Política pública é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’, e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...]políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (Souza,2006, p.26-27).

atualidade, passando por várias experiências de políticas públicas e iniciativas da sociedade civil. Políticas pontuais ou emergenciais, utilização de iniciativas como plataforma de governo e iniciativas focadas exclusivamente na elevação de indicadores de escolaridade sem uma proposta pedagógica adequada são exemplos de como as políticas de EJA vêm se desenvolvendo no decorrer dos anos no País. Concomitantemente, desenvolveram-se significativas ações voluntárias da sociedade civil.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), fazendo uma análise histórica da EJA no Brasil, afirmam que “a responsabilidade pela oferta de escolarização de jovens e adultos no Brasil sempre foi compartilhada por órgãos públicos e por organizações societárias”, sendo que,

a partir de 1940, o setor público, particularmente o governo federal, assumiu o papel de protagonista da oferta educacional dirigida à população adulta, tomando a iniciativa de promover programas próprios e acionar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis de governo (Haddad; Di Pierro, 2000, p.127).

Os autores citam ainda como marcos importantes do desenvolvimento da EJA no Brasil as campanhas de alfabetização da década de 1950, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971* (Brasil, 1971), que institucionalizou o Ensino Supletivo, e destacam que a CF de 1988 foi “o ponto alto do movimento de reconhecimento do direito de todos à escolarização e da correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 127). Todavia, a EJA chega na atualidade ainda envolta em uma perspectiva de política de educação de caráter supletivo, compensatório e emergencial, sendo implementada, na prática, de forma improvisada, complementar e precária.

A luta pela institucionalização da EJA como política pública voltada a democratizar o acesso à educação de qualidade em qualquer tempo da vida nasce das demandas e das experiências de movimentos populares. A EJA não deixa de ser um campo político, onde visões de mundos e interesses estão em disputa. Nos espaços de debate e defesa desse direito, como os Fóruns de EJA e os Encontros Nacionais de EJA, a partir do reconhecimento dos diversos desafios, profissionais que atuam na área se reúnem e promovem oportunidades de troca de experiências e construção de parcerias, objetivando a defesa de políticas públicas mais democráticas, que assegurem o direito à educação de jovens e adultos. Isso porque a EJA ainda não se concretizou na prática como a modalidade de ensino que atende em uma perspectiva inclusiva e igualitária dos seus sujeitos. Rummert (2007, p. 38-39) faz uma análise crítica da EJA, que ela entende ser uma educação de classe sem efetivo compromisso com a emancipação dos educandos:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção.

Rummert (2007, p. 39) também critica a forma como a EJA é tratada na LDB, na perspectiva de uma função reparadora de uma dívida social, e afirma “o caráter de educação com ‘status’ inferior no mercado de bens culturais, conferido à Educação de Jovens e Adultos”, que estaria evidenciado na LDB, apontando para artigos dessa lei que “expulsou da escola regular diurna, do Ensino Fundamental, os jovens a partir dos 14 anos de idade” (p.39). Esse fato, para a autora, “evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico” (p. 39), pois estariam focando na alteração dos indicadores relacionados à baixa escolaridade da população, mas sem compromisso em assegurar que a educação ofertada para esse público, a maioria da classe trabalhadora, tenha qualidade. No mesmo sentido, Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) afirmam que

[...] os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar.

Os jovens e adultos sujeitos da EJA não estão com suas vidas paradas no período de afastamento da escola. Eles, em regra, estão trabalhando, no mercado de trabalho formal ou informal, ou nas atividades de cuidado não remuneradas. Acumulam em suas vivências diversas experiências e aprendizados que irremediavelmente levam para a sala de aula. Fazem suas leituras de mundo e reúnem saberes que precisam ser reconhecidos e respeitados. Para responder a esse contexto adequadamente, a política pública deve se adequar a essa realidade, de modo que a gestão, a proposta pedagógica e os currículos precisam ser adequados. Deve haver também formação continuada para os docentes da EJA, os quais são desafiados em suas práticas cotidianas para garantir que o patrimônio cultural e os valores desses sujeitos sejam respeitados e incorporados no processo ensino-aprendizagem:

A gestão inovadora dos saberes e das vivências socioculturais não pode desconsiderar a riqueza das experiências do dia a dia do aluno, das vivências sociais e culturais que fazem parte do entorno da escola. [...] Por isso, não podemos deixar de perceber que a transformação da sala de aula passa pelo entendimento de que a prática formativa é complexa, apresenta muitas variáveis no processo, requer uma visão aprofundada das relações múltiplas que ocorrem na vida em sociedade, e que são levadas para o ambiente pedagógico pelo aluno; não existe apenas um processo unidirecional na construção e na gestão dos saberes escolares que contribuem para a formação do aluno. Esses saberes socioculturais devem contribuir para modificar atitudes, despertar curiosidade e desenvolver o respeito à reciprocidade entre pessoas de etnias diferentes [...] (Amorim; Santos; Castañeda, 2012, p. 121).

O papel emancipador da EJA também precisa ser incluído, já que deve propiciar aos educandos o engajamento ativo na sociedade. A EJA tem que ser desvinculada de qualquer resquício de associação à política supletiva, moralizante, preventiva, compensatória, ou a uma campanha, ou a voluntarismo, como costumam ser desenvolvidas as políticas para populações subalternizadas:

A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido. Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos e conseqüentemente pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito. Essa empreitada não exclui os diversos atores sociais que historicamente se fazem presentes no campo da EJA, porém exigirá um horizonte público, de direitos e deveres. Exigirá uma definição mais precisa desse campo: não fechá-lo a diversas sementeiras, porém todas marcadas pelo reconhecimento da educação desses jovens-adultos como um direito e conseqüentemente como um dever público (Arroyo, 2005, p. 6).

Ainda que se reconheça a fragilidade, a fragmentação ou a incompletude das políticas públicas de EJA adotadas até a atualidade no Brasil, tal fato não retira a necessidade do protagonismo estatal na oferta desse direito. O Estado regula a vida em sociedade e deve assegurar todas as condições de respeito e gozo de direitos para todas as pessoas. Tal obrigação, para além das determinações específicas sobre educação e EJA, também decorre de previsões constitucionais que tratam dos objetivos fundamentais do Estado brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, art. 3.º, inc. I-IV). É através das políticas públicas que o Estado cumpre o seu papel e assegura as condições para que, em todas as dimensões da vida social, seja respeitado o acesso aos direitos fundamentais para todas as pessoas:

[...] não há como negar o potente papel indutor do Estado no fazer das políticas, mesmo quando tímidas, nem há como dispensar o Estado da responsabilidade com a educação de jovens e adultos. O jogo de forças entre níveis e modalidades – todos com recursos escassos –, entre público e privado, entre a modalidade presencial e a distância, na educação de jovens e adultos, põe-se desfavoravelmente contra esta. O imaginário social que invisibiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados, com o concurso dos meios de comunicação, ou que elege as crianças e os adolescentes como prioridade, absolve o Estado pelo não-cumprimento de um dever, por considerar cada sujeito interditado do direito como culpado pela própria condição (Paiva, 2006, p. 532).

Mesmo sendo marcada por descontinuidade e fragilidade aos longos dos anos, é inegável a importância de uma política pública específica de EJA. Isso envolve a permanência da luta contínua para alcançar o respeito às suas peculiaridades e para que, no momento do planejamento e da definição do orçamento, ela seja pautada igualmente às demais modalidades da educação. Essa defesa deve incluir ainda a forma como é implementada a política, de maneira que alcance as práticas pedagógicas, os currículos, a formação dos professores, a definição das escolas e dos turnos etc. A política pública de EJA precisa ter identidade própria e ser desenvolvida de forma sistêmica, transversal, intersetorial e continuada. Ademais, deve contemplar a integralidade e a diversidade dos sujeitos. Por fim, o Estado deve assegurar os espaços permanentes de participação social na formulação e no acompanhamento da política pública de EJA.

Ainda que já haja entendimento pacificado de que a educação sozinha não é capaz de promover todos os demais direitos, como assegurar trabalho decente, sendo este tema complexo, multidimensional e transversal, é inegável que a educação pode assumir o papel de um instrumento importante de prevenção às violações de direitos humanos no trabalho, alinhada com diretrizes e iniciativas nacionais e estaduais. Como afirma o *Parecer CNE/CEB 11/2000* (Brasil, 2000a, p. 7),

a educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. [...] Contudo, dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade.

Reconhecer as possibilidades, mas também os limites, significa, inclusive, mudar a perspectiva da discussão da relação da EJA com o trabalho. A escola é um espaço de socialização, de ver o outro e se ver em sociedade. Esse é um ponto importante, porque a defesa

da política pública de EJA na atualidade, muitas vezes, é entendida como irremediavelmente associada à qualificação profissional, já que esse seria o caminho único que responderia aos grandes desafios da sociedade relacionados, por exemplo, ao desemprego juvenil e, conseqüentemente, ao próprio projeto de desenvolvimento. Todavia, já há pesquisas que apontam a falácia dessa associação direta de que a EJA sozinha representa automaticamente empregabilidade ou aumento das oportunidades de trabalho, especialmente para jovens. Ela tem papel importante e imprescindível no processo de formação dessas pessoas, mas não pode ser colocada como a única solução para o problema complexo do desemprego juvenil no Brasil. O que se constata, na prática, é que, no

[...] processo de formação de jovens para o mercado de trabalho, não há uma relação direta, única, de causa e efeito, na relação falta de qualificação e desemprego, o que “faz cair por terra” a ideia de que o problema do desemprego juvenil no Brasil, sobretudo na sociedade contemporânea, é exclusivamente decorrente da baixa qualificação dos jovens (Silva; Segnini, 2020, p. 165).

Qual trabalho e quais trabalhadores são questões que requerem respostas para assim compreender a realidade dos sujeitos da EJA, especialmente os mais vulneráveis às diversas formas de exploração no mundo do trabalho. Eles precisam ser vistos e ouvidos na perspectiva de contextos de vida. É preciso entender a forma como as práticas pedagógicas dialogam com suas realidades. Para alcançar efetivamente o seu papel, a EJA precisa ser uma política pública estruturada, construída a partir das singularidades dos seus sujeitos; comprometida com a educação de qualidade; adequada e contextualizada com as camadas populares; e que contribua com a superação de desigualdades. Uma educação voltada para o desenvolvimento pessoal, para a emancipação social, para a autonomia dos educandos como sujeitos de direitos. Assim, a EJA poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e social que colabore para seus educandos trilharem caminhos no trabalho que os conduzam à autonomia como sujeitos de direitos, e longe de situações de violações.

3 TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL

O trabalho escravo é considerado a maior dentre todas as violações aos direitos humanos no mundo do trabalho. Isso se deve ao fato de ser uma situação que tira exatamente a humanidade das pessoas e as coloca como bens, como um objeto a ser explorado, voltado apenas para a obtenção do lucro do explorador. Trata-se de situação em que a força de trabalho é desumanizada, os direitos fundamentais são violados e há uma coisificação da pessoa que trabalha:

Escravizar, é, portanto, coisificar. É suprimir ou restringir de maneira significativa a autonomia alheia. É privar o homem de sua dignidade ontológica, sua humanidade, furtar-lhe seus direitos mais caros, recusar-lhe sua racionalidade e renegá-lo a mero objeto fungível, uma mercadoria descartável, uma coisa facilmente substituível (Cavalcanti, 2021, p. 127).

Cavalcanti (2021, p. 24) relaciona o surgimento da escravidão ao momento pré-histórico da Revolução Agrícola, também chamada Revolução Neolítica – “quando o homem percebeu que poupar a vida do inimigo, explorando seu trabalho na agricultura, lhe seria mais proveitoso” –, e explica que “a escravidão surge, na história, portanto, como uma relação pessoal de dominação-submissão, atada à ideia do homem mercadoria, sobre a qual se exercem direitos de propriedade” (p. 24).

O trabalho escravo na atualidade é sintomático de uma sociedade desigual, onde pessoas estão em situação de vulnerabilidade social que as tornam suscetíveis a serem submetidas a esse tipo de violação. Inclusive, a mesma pessoa pode ser submetida ao trabalho escravo por décadas, ou, no caso do trabalho em colheitas sazonais, o trabalhador pode passar pela situação ano após ano, sem sequer ter consciência de que aquelas condições em que estava trabalhando não são aceitáveis e que estava sendo vítima de um crime.

Em outra perspectiva, não se pode desconsiderar que desrespeitar os direitos e explorar o trabalhador também beneficia economicamente o empregador explorador, que fica em situação vantajosa perante os demais empregadores do seu setor produtivo que cumprem a lei trabalhista e assumem todos os encargos decorrentes disso.

Compreender a dinâmica do trabalho escravo no Brasil requer iniciar com uma análise histórica. Afinal, o Brasil é um país cujo sistema econômico, que possibilitou o acúmulo de riquezas nas mãos de poucos e fincou as bases das persistentes desigualdades racial e social, teve sua origem na exploração do trabalho escravo. Assim, abordar a história do trabalho e da

economia do País é tratar da temática do trabalho escravo, especialmente a decorrente do tráfico transatlântico:

O escravo negro foi, em algumas regiões, a mão de obra exclusiva desde os primórdios da colônia. Durante todo esse período, a história do trabalho é, sobretudo, a história do escravo. Primeiro nos canaviais, mais tarde nas minas de ouro, nas cidades ou nas fazendas, era ele o grande instrumento de trabalho. Derrubando matas, roçando plantações, nas catas de ouro, nos engenhos, na estiva, carregando sacos de mercadoria ou passageiros, o escravo foi figura familiar na paisagem colonial. Foi mais do que mão de obra, foi sinal de abundância. [...] A posse de escravos conferia distinção social: ele representava o capital investido, a possibilidade de produzir (Costa, 2010, p. 14).

No Brasil, a escravidão está ligada à própria conformação deste país. Desde a invasão pelos portugueses das terras já há muito ocupadas pelos indígenas, em 22 de abril de 1500, data em que Pedro Álvares Cabral e sua esquadra aportaram pela primeira vez naquela que ficou então conhecida como Terra de Santa Cruz, a opção feita pelos portugueses de utilizar escravos já era uma realidade em Portugal fazia anos. E foi reproduzida também nessa nova colônia:

A retirada violenta de africanos de suas comunidades, conduzidos para trabalhar como escravos em terras distantes, foi a solução encontrada pelas potências coloniais europeias para povoar e explorar as riquezas tropicais e minerais das colônias no Novo Mundo. A colônia portuguesa (o Brasil) dependia de grande suprimento de africanos para atender às necessidades crescentes de uma economia carente de mão-de-obra. [...] Mas antes de investir maciçamente no tráfico africano, os colonos portugueses recorreram à exploração do trabalho dos povos indígenas que habitavam a costa brasileira. A escravidão foi um tipo de trabalho forçado também imposto às populações nativas. [...] Por volta da segunda metade do século XVI, a oferta de escravos indígenas começou a declinar e os africanos começaram a chegar em maior quantidade para substituí-los (Albuquerque; Fraga Filho, 2006, p. 39-40).

Inicialmente foram os indígenas, povos originários, que, com a chegada do explorador europeu, foram subjugados em suas próprias terras. Posteriormente, o sistema econômico da colônia se deu a partir da exploração de pessoas traficadas do continente africano. Milhares de pessoas foram retiradas violentamente de suas terras em outro continente e trazidas à força em viagens com condições sub-humanas para serem submetidas à violenta exploração do seu trabalho na condição de escravizados. Até a Abolição, a escravidão sustentou o regime socioeconômico do Brasil.

A mudança do trabalho escravo para o trabalho livre, no Brasil, não representou uma ruptura de um regime, mas um lento e articulado processo, a partir de um projeto deliberado de manutenção do controle das pessoas negras, concomitantemente com o projeto de desenvolvimento que pregava a paulatina substituição da força de trabalho dos ex-escravizados por imigrantes europeus. A integração dos escravizados em todas as áreas da sociedade, a

reparação ou alguma forma de compensação pelo passado de exploração, a concessão de terras e a escolarização: nada disso esteve na transição do trabalho escravo protegido pelo Estado para a nova ordem econômica social baseada no trabalho livre. Como explica Azevedo (1987, p. 96),

a denúncia da escravidão como um regime de trabalho que degradava senhores e escravos, por um lado, e a ênfase da suposta ausência de preconceitos e ódios raciais entre negros e brancos, por outro lado obedeciam aos objetivos propagandísticos bem precisos: lutar pela abolição ao mesmo tempo acalmar os ânimos de uns e outros, assegurando com isso a possibilidade de uma reformulação pacífica das relações de trabalho e a preservação do poder do grande proprietário.

Os mais de 300 anos de escravidão legalizada deixaram marcas profundas na sociedade brasileira, inclusive porque, além dos fatores econômicos, fatores outros, como o racismo¹⁵, a discriminação racial¹⁶ e o preconceito racial¹⁷, definiram as relações raciais no País, naturalizando que algumas pessoas fossem – e continuassem a ser – desumanizadas por meio do trabalho. Esse contexto também colabora para a permanência da maioria das pessoas negras nos trabalhos braçais, no papel de servir, nas posições de trabalho consideradas subalternas, socialmente menos valorizadas, mal remuneradas e sem proteção social.

Na atualidade, apesar dos avanços na legislação, que garantem uma diversidade de direitos, regulam e protegem o trabalho, muitos trabalhadores ainda não conseguem ter acesso ao que prevê a lei e são submetidos a relações de trabalho desprotegidas, em situações sem garantia de direitos, em trabalhos precarizados e mal remunerados. Para essas pessoas, os avanços obtidos não foram capazes de assegurar condições de trabalho dignas. Por fim, também se constata que o Brasil ainda possui vítimas do trabalho análogo ao de escravo. E não apenas olhar o passado escravocrata explica essa realidade, pois formas renovadas de exploração do trabalho, o modelo econômico e a acentuada desigualdade social fazem essa prática se perpetuar e ainda ser a realidade na vida de muitos trabalhadores brasileiros em todo o País. A persistência

¹⁵ A *Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância*, aprovada no Brasil pelo *Decreto Legislativo n.º 1, de 2021* (Brasil, 2021b), define racismo como “qualquer teoria, doutrina, ideologia ou conjunto de ideias que enunciam um vínculo causal entre as características fenotípicas ou genotípicas de indivíduos ou grupos e seus traços intelectuais, culturais e de personalidade, inclusive o falso conceito de superioridade racial” (Organização dos Estados Americanos, [20--]). A citada Convenção declara ainda que o racismo ocasiona desigualdades raciais e a noção de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificadas.

¹⁶ Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (Brasil, 2010).

¹⁷ De acordo com Nogueira (2006, p. 292, grifos do autor), “considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece”.

de situações de trabalho semelhantes à da escravidão até a atualidade demonstra que há ainda um passo importante a ser dado no processo civilizatório do Brasil.

Nesta seção é apresentado o trabalho escravo no Brasil, a partir de uma análise histórica até a atualidade – avalia-se como, mesmo proibida por lei, essa prática perpetua-se no Brasil. A seção divide-se em 3 subseções: Escravidão colonial; Trabalho escravo contemporâneo; e Cartografia do trabalho escravo.

Na primeira subseção, é analisada a escravidão colonial, para se compreender como o trabalho escravo fez parte da base econômica do Brasil Colônia e se associou de forma estruturante ao mundo do trabalho no Brasil. Também aborda como o racismo, decorrente de uma sociedade oriunda de um passado escravocrata, insere-se de forma decisiva no desenho das relações trabalhistas que se sucedem no Pós-Abolição. Na segunda subseção é apresentado o conceito contemporâneo de trabalho escravo, a partir da legislação nacional, e analisado ainda como essa prática se perpetuou no País mesmo após a Abolição. A última subseção aborda quem são esses trabalhadores que vivem a condição de trabalhador escravizado e permite vislumbrar um desenho de como essa realidade se manifesta, incluindo os locais e os setores econômicos onde o trabalho escravo é mais frequentemente utilizado.

3.1 ESCRAVIDÃO COLONIAL: DA ESCRAVIDÃO DOS INDÍGENAS À ASSINATURA DA LEI ÁUREA

Nesta subseção, será detalhado o escravismo colonial no Brasil e como ele foi decisivo para conformar, após a Abolição, um mundo do trabalho desigual e excludente, onde a exploração da força de trabalho de pessoas vulneráveis, em sua maioria negras, naturalizadas como menos merecedoras de respeito, direitos e dignidade, seria inerente ou mesmo "necessária" para o funcionamento da economia.

O escravismo colonial, também chamado de escravidão moderna, como ocorreu no Brasil Colônia, é um “modo de produção que surgiu com o mercantilismo e a expansão do capitalismo, sendo um dos elementos constituintes básicos da acumulação primitiva de capital” (Moura, 2013, p. 150). Trata-se de uma das “múltiplas formas de exploração econômica e dominação social que respondem pelo desenvolvimento histórico do capital e pelo advento da moderna economia mundial” (Tomich, 2011, p. 13). No Brasil,

a escravidão moderna, aquela que se inaugurou no século XVI, após os descobrimentos, é uma instituição diretamente relacionada com o sistema colonial. A

escravidão do negro foi a fórmula encontrada pelos colonizadores para explorar as terras descobertas. Durante mais de três séculos utilizaram eles o trabalho escravo com maior ou menor intensidade, em quase toda a faixa colonial. Quando não escravizaram o negro, encontraram uma forma de obrigar os índios a trabalhos forçados. Nas zonas de mineração, nas plantações, nos portos, o escravo representou em muitas regiões, a principal força de trabalho (Costa, 2010, p. 17).

No escravismo colonial, as pessoas eram tratadas como um bem a ser explorado, vendido, comprado, herdado, alugado, doado. O poder de propriedade sobre essas pessoas permitia que fossem submetidas a castigos físicos e todo tipo de violência resultante do sistema escravocrata, situação que era legitimada pelo Estado. As pessoas escravizadas possuíam donos, os senhores de escravos, que compravam pessoas negras para serem seu “equipamento” de trabalho: era exclusivamente através da força de trabalho escravo que conseguiam produzir e gerar lucro.

Associada à escravidão, está a desumanização das pessoas escravizadas. Como explica Slenes (2011, p. 142), ao analisar como os observadores estrangeiros e brasileiros da época da escravidão relatavam a vida e a família dos escravos, “associar escravos e gados – não apenas como semoventes, categoria codificada em lei, mas também como seres sexualmente desregrados – era comum na época”. O mesmo autor lembra que a visão deformada acerca dos negros era produzida pelo racismo extremado e destaca ainda que “[...]o racismo, os preconceitos culturais e a ideologia do trabalho da época predispunham os viajantes europeus e brasileiros ‘homens de bem’ a verem os negros, que aparentemente não seguiam suas regras na vida íntima, como desregrados” (p. 150). Essas visões acerca da população, carregadas de conteúdo racista, estiveram presentes em todo o período da escravidão legal no Brasil e alcançaram a atualidade, nas mais diversas formas de reprodução do racismo no mundo do trabalho.

O conceito de raça refere-se à “ideia de que a espécie humana poderia ser dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre seres humanos” (Guimarães, 2008, p. 64-65). Como explica Seyferth (1996, p. 42-43),

[...] a ideia de raça construída sobre hierarquias denotando desigualdade dominou o pensamento social em muitos lugares, inclusive no Brasil. Foi respaldada, em parte, pela ciência, principalmente pela Antropologia Física empenhada em classificar a humanidade em tipos naturais, arbitrando certas características fenotípicas por suas frequências em diferentes grupos humanos; mas igualmente, por alguns estudiosos do campo das ciências sociais e humanas, que usaram e abusaram da metáfora darwinista da ‘sobrevivência dos mais aptos’ e que inventaram a Eugenia para sugerir políticas públicas que, entre outras coisas, implicavam limpeza étnica. O respaldo científico

dado às doutrinas raciais vigentes na passagem para o século XX remete à sua importância como ideologia para fins políticos.

Tais ideias acerca do conceito de raça, oriundas do racismo científico¹⁸, são bem recentes em relação à existência da escravidão. Inclusive, são ideias que, na sua origem, surgem independentemente da escravidão, a qual se fundava em razões políticas, econômicas e religiosas. Isso porque “construiu-se para a escravidão, primeiro, uma justificativa em termos teológicos e não em termos científicos” (Guimarães, 2003, p. 99), que, em locais como o Brasil, prestou-se a justificar a escravidão. Todavia, a ideia de superioridade espiritual e cultural de um povo que justifica a submissão e subjugação do outro povo, entendido como inferior, já existia muito antes da construção científica das teorias raciais.

Os primeiros escravos africanos chegaram ao Brasil por volta de 1550. Durante os anos de escravidão, os escravos, com seu trabalho, estavam na base da economia, e era a força de trabalho deles que movia o Brasil Colônia. O escravo era considerado uma mercadoria valiosa, que possibilitava a produção. O uso da força e da coerção sobre a pessoa escravizada moldava a organização do processo de trabalho e era algo entendido como natural e necessário. O trabalho compulsório de pessoas escravizadas integrava o sistema econômico. Assim, o desenvolvimento econômico do Brasil colonial baseou-se na utilização intensiva da mão de obra escrava:

Por meio da relação de propriedade, o senhor assegura o domínio sobre a pessoa do escravo, o processo de trabalho e o produto total da mão-de-obra. Ao mesmo tempo, a apropriação da pessoa do escravo e a produção de bens por meio do trabalho escravo constituem dois momentos independentes do processo de produção social. A pessoa do trabalhador assume a forma de mercadoria, porém o mesmo não sucede com a atividade de mão-de-obra (nos termos de Marx, a *força de trabalho*). Assim, a relação de propriedade e o processo de trabalho se pressupõem mutuamente como condições dadas e externas. Não há nenhuma relação de troca econômica entre os dois. Ainda que a posse do escravo seja condição para a produção, ela não compensa por si só a despesa com o trabalho escravo. Ao contrário, o processo de produção se organiza por intermédio da dominação direta do senhor. O trabalho é uma atividade imposta aos escravos e executada independentemente de sua subsistência (Tomich, 2011, p.25, grifos do autor).

¹⁸ Como esclarece Seyferth (1996, p. 42-43), “a ideia de raça construída sobre hierarquias denotando desigualdade dominou o pensamento social em muitos lugares, inclusive no Brasil. Foi respaldada, em parte, pela ciência, principalmente pela Antropologia Física empenhada em classificar a humanidade em tipos naturais, arbitrando certas características fenotípicas por suas frequências em diferentes grupos humanos; mas igualmente, por alguns estudiosos do campo das ciências sociais e humanas, que usaram e abusaram da metáfora darwinista da ‘sobrevivência dos mais aptos’ e que inventaram a Eugenia para sugerir políticas públicas que, entre outras coisas, implicavam limpeza étnica. O respaldo científico dado às doutrinas raciais vigentes na passagem para o século XX remete à sua importância como ideologia para fins políticos”

Quando se analisam os principais ciclos produtivos da história brasileira, como açúcar, ouro e café, percebe-se que todos se basearam no trabalho escravo, entendido como imprescindível ao funcionamento da economia.

Já no final do período escravocrata, quando a abolição se afigurava como um caminho irremediável, havia uma grande preocupação do que fazer com o contingente de escravos e libertos. As ideias de poder e domínio de pessoas pela exploração do trabalho permaneciam. Era um momento de reordenamento do mundo do trabalho, mas o foco era desenvolver estratégias de controle da população negra – escravos, libertos e negros livres –, entendida pela elite brasileira, dentro de uma perspectiva racista que imperava naquele momento histórico, como inapta para o trabalho livre em razão dos anos de escravidão, de seus hábitos e sua cultura.

A escravidão havia marcado de forma profunda e irremediável as relações sociais e o desenvolvimento de novas formas de controle do trabalho. Além disso, o comportamento do Estado brasileiro na reorganização do mundo do trabalho após a Abolição ajudou a configurar e consolidar desigualdades:

No Nordeste, a maior parte das terras agricultáveis do litoral úmido já estava apropriada, e desde o meado do século os escravos já vinham sendo progressivamente substituídos por trabalhadores assalariados e vendidos para as províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Quando sobreveio a abolição, a região detinha apenas 28% da população escrava do Brasil. Sem alternativa econômica, restou aos libertos se incorporar à massa proletária miseravelmente paga dos engenhos e plantações de cana, ou se tornar “moradores de condição”, trabalhando em terras alheias, como meeiros em uma agricultura de baixíssima produtividade. A região Sudeste concentrava quase 70% do contingente servil do país no momento da emancipação. Lá ainda existia grande extensão de terras livres, e o setor exportador de café, que vivia um período de *boom*, era inteiramente dependente do trabalho compulsório. Diante da perspectiva real de uma pressão de demanda sobre o mercado de trabalho, e conseqüente elevação dos níveis de remuneração, o governo passou a subsidiar pesadamente a imigração. Os escravos foram deslocados da lavoura cafeeira por levas de colonos italianos, sem outra alternativa senão se acomodar na agricultura de subsistência em terras devolutas, ou migrar para a economia informal e o subemprego da periferia dos maiores centros urbanos (Martins, 2004, p. 17).

A abolição da escravidão no Brasil foi precedida de três leis que foram marcos do processo abolicionista: a *Lei n.º 581, de 4 de setembro de 1850* (Brasil, 1850), conhecida como Lei Eusébio de Queirós, que estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império; a *Lei n.º 3.270, de 28 de setembro de 1885* (Brasil, 1885), também conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe ou Lei dos Sexagenários, que determinou a libertação dos escravos com mais de 60 anos e também regulou diversos aspectos relativos à alforria de cativos; e a *Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871* (Brasil, 1871), conhecida como Lei do Ventre Livre ou Lei

Rio Branco, que definiu que os filhos de mulher escrava que nascessem no Império a partir da sua promulgação seriam considerados livres.

A Lei Áurea, *Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888* (Brasil, 1888), que declarou extinta a escravidão no Brasil, tem apenas dois artigos: “Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário”. Nesses termos é que a escravidão de pessoas foi proibida no Brasil. A lei da Abolição não possuía nenhuma referência à inclusão socioeconômica, possibilidade de acesso e posse da terra, educação, moradia ou qualquer forma de compensação pelos anos de escravidão. E nem a integração dos escravos ao trabalho livre foi abordada. Foram libertados, mas sem que o Estado ou os ex-senhores fossem responsabilizados por apoiar aquelas pessoas diante da nova ordem socioeconômica que se afigurava. Concomitantemente a isso, as relações de trabalho firmadas depois da Abolição reproduziram a lógica exploratória que formara a Nação, permeada de preconceitos, violências e da naturalização de tratamento desumano. Esse contexto condenou muitos daqueles ex-escravos a permanecerem em ciclos geracionais de pobreza que os tornaram vulneráveis a serem submetidos ao trabalho escravo.

A Abolição foi fruto de uma longa luta que, inclusive, encontrou a resistência de representantes da “bancada escravagista” no Senado, voltada a defender os interesses de fazendeiros de café e latifundiários, dentre outros:

[...] houve um grupo de parlamentares — reduzido, porém ruidoso — que se posicionou contra a Lei Áurea. Cinco senadores e nove deputados votaram pela derrubada do projeto. Defensores dos interesses dos fazendeiros do café, eles profetizaram em tom catastrofista que o fim abrupto do trabalho escravo tornaria a agricultura inviável e, como consequência, levaria a economia nacional à ruína. Principal líder da bancada escravagista, o senador Barão de Cotegipe (BA) discursou: “Tenho conhecimento da nossa lavoura, especialmente das províncias de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia, e afianço que a crise será medonha. A verdade é que haverá uma perturbação enorme no país durante muitos anos.”. O senador Paulino de Souza (RJ), ele próprio um latifundiário do Vale do Paraíba (região entre as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro), bateu na mesma tecla: “O elemento servil é o único trabalho organizado em quase todo o país, inclusive na extensa e rica zona das margens do Rio Paraíba, que tem sido nestes últimos 50 anos a oficina da riqueza nacional. [...]”. Em outra frente, Cotegipe classificou o projeto de inconstitucional: “A Constituição, as leis civis, as eleitorais, as de impostos etc., tudo reconhece o escravo como propriedade. Mas, de um traço de pena, legisla-se que não existe mais tal propriedade, que tudo pode ser destruído por meio de uma lei, sem atenção a direitos adquiridos? Daqui a pouco se pedirá a divisão dos latifúndios, a expropriação, por preço mínimo ou de graça. Esperem. O primeiro passo é o que custa a dar, depois...” (Westin, 2018).

A abolição da escravidão no Brasil foi fenômeno complexo, que envolveu as mais importantes instituições políticas e a resistência dos escravos, que desde sempre lutaram pelas liberdades possíveis. Alonso (2014, p. 133), abordando o abolicionismo como um movimento

social, salienta a “massiva e contínua pressão do movimento abolicionista sobre as instituições políticas imperiais, ao longo de duas décadas, e seu caráter decisivo para o desfecho do processo político que levou à abolição no Brasil, em 1888”. E segue explicando:

Esta interpretação do abolicionismo como movimento social permite, creio, questionar três mitos. Um é o do descolamento entre ideias estrangeiras e realidade nacional no Brasil oitocentista. Os abolicionistas estavam conectados a movimentos estrangeiros e se inspiraram neles, mas reinventaram ideias e estratégias, ao adaptá-las às condições locais. Foram até mais modernos que os estrangeiros, ao fazerem uma campanha secular. Segundo a reconstrução da mobilização mostra que é complicada a narrativa da abolição como obra da Coroa. O fim da escravidão resultou de um conflito político de grandes proporções, que passou perto da guerra civil, e no qual o poder moderador foi mais ensanduichado entre forças em conflito que condutor do processo político. Terceiro mito é o da apatia política da sociedade brasileira no Império, a ideia de que o Estado operaria sobre uma sociedade inerte. Encontrei o contrário. Houve, de um lado, um escravismo politicamente organizado, que lutou com unhas e dentes pela manutenção da escravidão. E, de outro, um movimento social forte e organizado, que pressionou os governos em favor da abolição. Dos dois lados, a sociedade se mobilizou, às vezes junto, às vezes contra o Estado, muito longe do imobilismo que usualmente se lhe atribui (Alonso, 2014, p. 133).

A naturalização da subjugação de algumas pessoas, respaldada pelo Estado, construiu a relação dos brasileiros com o trabalho, tendo como base um menosprezo ao trabalho braçal e uma naturalização das pessoas negras em funções relacionadas a servir – foram exploradas, desempenharam as atividades mais aviltantes e geraram riquezas para outrem. Tanto a forma de tratamento dispensado para as pessoas negras na sociedade como a forma de compreender o trabalho foram profundamente influenciadas pelo passado escravocrata. Assim, para boa parcela da população pobre, as pessoas negras em especial, torna-se corriqueiro que estivessem disponíveis para realizar quaisquer tipos de trabalho, inclusive os mais exaustivos ou mesmo degradantes, porque esse seria, desde sempre neste país, um papel relegado a essas pessoas.

Foram anos de escravidão que moldaram uma sociedade em que o fato de haver pessoas submetidas a condições desumanas no trabalho fez e ainda faz parte das relações atuais:

A existência de dominadores e dominados numa relação de senhores e escravos propiciou situações particulares, específicas, marcando a mentalidade nacional. Um dos efeitos mais típicos dessa situação foi a desmoralização do trabalho. O trabalho que se dignifica à medida que se resume no esforço do homem para dominar a natureza na luta pela sobrevivência corrompe-se com o regime da escravidão, quando se torna resultado de opressão, de exploração. Nesse caso, ele se degrada aos olhos dos homens. O trabalho que deveria ser o elemento de distinção e diferenciação na sociedade, embora unindo os homens na colaboração, na ação comum, torna-se no sistema escravista, dissociador e aviltante. A sociedade não se organiza em termos de cooperação, mas de espoliação. Por isso, para o branco, o trabalho, principalmente o trabalho manual, era visto como obrigação de negro, de escravo. “Trabalho é pra negro”. A ideia de trabalho trazia consigo uma sugestão de degradação (Costa, 2010, p. 15).

Analisando as mazelas sociais atuais, percebe-se que elas possuem uma origem identificada e formas atualizadas de manifestação; assim, o passado colonial explica as origens, mas interesses econômicos dentro da lógica de uma sociedade capitalista desenham o cenário moderno que se coaduna com a exploração e opressão de tantas pessoas pelo trabalho. As relações atuais que se valem da subjugação de pessoas com base na necessidade dessas de trabalhar para subsistir encontram fundamento nos anos de escravidão legalizada no Brasil, que deixaram diversas heranças na forma de estruturação da nossa sociedade:

As estruturas arcaicas de produção, a economia essencialmente monocultora e de exportação, vulnerável às oscilações do mercado internacional, o monopólio da terra e do poder por uma minoria, a miséria e a marginalização política e econômica de grande maioria da população, as formas disfarçadas de trabalho forçado e as precárias condições de vida do trabalhador rural sobreviveram à abolição (Costa, 2010, p. 57-58).

No Brasil, contrariando o contexto mundial¹⁹, permaneceu o trabalho escravo até o final do século XIX. Ademais, os escravos eram um bem, integravam o patrimônio dos seus proprietários, que relutaram o quanto foi possível para manter a situação como estava, mesmo que dissociada da ordem mundial em que já imperava o trabalho livre. Mesmo que já houvesse muitos negros livres e trabalhando naquele momento histórico, permanecia ainda o direito a ter a propriedade sobre outros seres humanos para explorar a força de trabalho deles, e esse direito é que se tentou manter ao máximo. A dependência por tantos anos do trabalho através da submissão de outrem, como algo normal, necessário e juridicamente protegido, deixou heranças culturais negativas entranhadas nas relações sociais e trabalhistas no País. Para Fernandes (1989, p. 27),

o escravo, o liberto, o homem pobre livre permaneceram encadeados à colonização, às suas necessidades imperiosas, que os despojavam de sua condição humana, e às suas consequências materiais e morais que os privavam de ser gente. Teriam que lutar arduamente, depois da desagregação da ordem escravocrata e da implantação da República, para tornarem-se cidadãos, levando dentro de si, não obstante, a carga explosiva de colonizados de terceira ou quarta categorias. Se o negro lutou contra isso, através de seus movimentos sociais, chegou a fazê-lo porque tal luta era uma premissa histórica da conquista da condição humana de *ser gente*, de converter-se em cidadãos de fato e de direito.

¹⁹ Os ideais de liberdade das Revoluções Francesa e Americana ocorridas no século XVIII impulsionaram no mundo o movimento abolicionista que se fortalece no século XIX. Adicionalmente, a Revolução Industrial criou a demanda por mais mercados consumidores com atuação direta da Inglaterra para acabar com o trabalho escravo. A Revolução Industrial teve ainda impacto direto nas relações de trabalho a partir dos movimentos operários voltados à valorização do trabalhador livre.

No mesmo sentido, Cavalcanti (2021, p. 124) analisa que,

no passado, a escravidão significou a coisificação da pessoa colonizada, sua redução a um objeto, um animal de tração, um instrumento de produção. Contudo, a história colonial se perpetua camuflada. A libertação dos antigos escravos de seus senhores não representou uma verdadeira abolição e não produziu, portanto, um estado de autodomínio.

Ao contrário do que pregava a doutrina liberal que imperava na época, o capitalismo não rompeu com as antigas práticas de exploração da força de trabalho. Houve uma metamorfose da forma como essas práticas se processavam, em que a propriedade legal da pessoa do escravo não era mais permitida, mas havia uma abundante quantidade de mão de obra suscetível – pelas condições em que viviam essas pessoas – de ser submetida à exploração de seu trabalho. Afinal, “não é interessante para o capitalismo alterar as estruturas coloniais, mormente por se beneficiar da coexistência e da articulação do racismo com a exploração da força de trabalho barata” (Cavalcanti, 2021, p. 118). Gorender (2013, p. 223, grifos do autor) analisa:

A relação intrínseca entre o racismo atual e o capitalismo é uma tese que traz importantes esclarecimentos. Os capitalistas agrários e industriais, em nosso país, criaram o exército de reserva às custas da imigração europeia e asiática nas regiões de forte dinamismo econômico e fizeram dos negros o que, a meu ver, constitui uma *reserva da reserva*. Classificar as pessoas segundo a cor tem sido vantajoso ao funcionamento do capitalismo, pois mantém a reserva de segunda linha dos discriminados, sempre disponível para o trabalho em troca de salários rebaixados.

A liberdade não chegou acompanhada de acesso a terra, educação, qualificação profissional, habitação. Os escravizados e seus descendentes foram substituídos em muitos locais por trabalhadores imigrantes europeus dentro de um projeto de branqueamento. A teoria do embranqueamento ou do branqueamento “afirmava a inferioridade de negros, índios e da maioria de mestiços, mas esperava que mecanismos seletivos, operando na sociedade (a busca de cônjuges mais claros), pudessem clarear o fenótipo no espaço de três gerações” (Seyferth, 2002, p. 32). Trazer imigrantes europeus para o Brasil foi a estratégia adotada no momento em que se passava da escravidão para o trabalho livre. Além de essa prática servir aos interesses econômicos de quem lucrava trazendo esses imigrantes, havia um projeto de branqueamento da população brasileira, voltado a dissociá-la de sua parcela negra e a um ideal europeu:

Para acelerar a meta de branqueamento, as elites e os elaboradores das políticas voltaram-se para a Europa, onde uma transição demográfica estava produzindo mão

de obra excedente. O branqueamento prescrito pelos eugenistas tornar-se-ia a sustentação principal da política de imigração do Brasil. Assim como em outros países latino-americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para ‘melhorar a qualidade’ de sua força de trabalho e substituir os ex-escravos (Telles, 2012, p. 23).

Os negros e seus descendentes, naquela nova ordem, estavam passíveis de aceitar qualquer trabalho para sobreviver. A manutenção da opressão e exploração de trabalhadores permanece porque ela atende aos interesses do capitalismo, apenas assumindo novas configurações que permitem sua perpetuação nas relações estabelecidas entre trabalhadores – que prestam seus serviços em condições desumanas e de submissão, sem autodomínio – e empregadores. O trabalho permanece como uma mercadoria, a ser explorada em benefício do capital. Analisando as relações entre trabalho escravo e desenvolvimento capitalista, é possível perceber que,

enquanto parte da natureza do capitalismo, a produção do sobretrabalho e a sucção da mais-valia são características que sempre decairão negativamente sobre os trabalhadores. Com o capital sedento por acumulação, tal processo costuma ocorrer de modo violento e ultrajante, estando as relações de trabalho reiteradamente marcadas por formas brutais de exploração. Na contemporaneidade isso se reverbera, mormente, através da reprodução de relações de trabalho análogas a de escravidão. Relações essas que trazem em seu bojo semelhanças com a exploração do trabalho que era realizada no período escravista, mas que não são mais do que a expressão da subjugação violenta do trabalho ao capital ao longo de todo o seu percurso reprodutivo e acumulativo, que corresponde às características da natureza do próprio capital em explorar ao máximo a força de trabalho de modo a tirar dela a maior quantidade possível de sobretrabalho. Portanto, quando se analisa a existência dessas relações extremamente precárias e degradantes na atualidade, sobretudo em momento de forte desenvolvimento das forças produtivas, no qual a tecnificação e a modernização da produção pela informação e automação dos processos produtivos são proeminentes, não deve-se considerar a sua incidência como uma anormalidade ou uma anomalia dentro do sistema capitalista, mas como algo a ele inerente e necessário, tendo em vista que o capital está incessantemente em busca de ampliar a extração do sobretrabalho (Santana; Campos, 2021, p. 9-10).

Para Fernandes (1989, p. 71), “a escravidão institucionalizou todas as formas mais brutais de repressão e opressão que se poderia imaginar, de modo que o negro sofreu a violência intrínseca da sociedade de maneira bem mais intensa e prolongada em qualquer outro setor da população brasileira”. Também é legado dos anos de escravidão e da forma como se processou a transição para o trabalho livre a construção de estereótipos negativos relacionados a pessoas negras. Conforme afirma Moura (2019, p. 98), “toda essa força de trabalho escrava, relativamente diversificada, integrada e estruturada em um sistema de produção, desarticulou-se, portanto, com a decomposição do modo de produção escravista [...]”. O mesmo autor aponta ainda para as formas de exclusão dos negros do trabalho, através de um processo de

peneiramento constante e estrategicamente bem manipulado no qual eles passam a ser marginalizados e considerados como mão de obra não aproveitável. Ainda que possa parecer contraditório que, com o final da escravidão, as pessoas negras – que por anos, com a exploração do seu trabalho, sustentaram a economia do País – tenham se tornado inaptas para o trabalho livre, é importante perceber o papel do racismo científico que deu subsídios, com base em teses na época ditas científicas, para a construção de um imaginário popular onde aquelas pessoas negras passam a ser inaptas para o trabalho:

A idéia [*sic*] de raça no Brasil foi, contudo, uma invenção peculiar, inspirada nos vários determinismos raciais europeus e norte-americanos e na presunção da superioridade da civilização ocidental moderna. A mestiçagem e seus efeitos constituíram o tema central da interpretação orgânica da história do Brasil e das especulações acerca do futuro da nação. A questão racial começou a fazer parte do discurso dos sábios e políticos, de forma mais sistemática, a partir de meados do século XIX — 1850 data não só o fim do tráfico negreiro como a formulação de uma política imigratória mais consistente, implícita na Lei 601, a Lei de Terras. Abolição e imigração são dois temas discutidos juntos — a escravidão condenada como empecilho ao desenvolvimento econômico e à imigração, e, por conseguinte, à civilização. Neste discurso, os negros e mestiços representam as raças inferiores que dificultam a construção de uma nação moderna — indivíduos incapazes de competir livremente no mercado de trabalho (Seyferth, 1995, p. 179).

O Estado brasileiro –através de sua omissão em inserir essas pessoas em melhores condições de vida e trabalho após a Abolição e através de políticas e legislações de apoio à substituição do trabalhador negro livre pelo imigrante – atuou intensamente para assegurar a perpetuação da lógica escravocrata de controle e submissão do trabalhador negro. Além disso, o Estado desenvolveu diversas estratégias de controle e coerção desses trabalhadores, o que ajudou a manter como parte do mundo do trabalho a exploração e desumanização dessas pessoas, que trabalham em ocupações precárias, sem chances de alcançar condições de trabalho dignas – situação vista como natural por alguns. Mattos (2008, p. 105) faz importante análise considerando as transformações no mundo do trabalho no município de Salvador, capital do estado da Bahia, na segunda metade do século XIX, e apresenta que

as formas de regulamentação das relações de trabalho, controle e disciplinarização da mão-de-obra implicou [*sic*] na adoção de estratégias que, levando em consideração suas características étnico-raciais, conjugou, mal disfarçadamente, princípios liberais, forçando a universalização de um mercado de trabalho livre, com ações legais e tentativas efetivas de exclusão discriminatória.

O mesmo autor analisa os esforços do Estado para disciplinar e controlar escravos e libertos no reordenamento do mundo do trabalho que se deu no processo de substituição da mão de obra e que resultou na exclusão desses trabalhadores, concluindo que “[...] razões

institucionais, objetivadas em ações voltada à universalização do trabalho livre, foram complementadas com medidas deliberadamente discriminatórias” (Mattos, 2008, p. 111). Já Fraga Filho (2006, 349-350), ao analisar o caso da Bahia no período imediatamente posterior à Abolição, especialmente na região do Recôncavo, aponta que,

finda a escravidão, as elites baianas recorreram mais intensamente ao conceito de raça como critério classificatório dos novos cidadãos. Embora equiparadas em sua condição civil, as pessoas diferenciavam-se (ou deveriam ser consideradas desiguais) segundo sua classificação racial. A concepção de raça era perfeita para quem pretendia reforçar e manter intactas as antigas hierarquias. E, mais que isso, podiam-se justificar novas políticas de controle não apenas sobre os que emergiram da escravidão, mas sobre toda a população afrodescendente. As novas políticas de exclusão racial começavam a se delinear.

Extinta a escravidão em termo legais, restam incrustadas na memória da população as relações dela decorrentes, em que se perpetua a exploração da força e do trabalho de pessoas vulneráveis. Isso porque a transição de um sistema escravagista para o trabalho apenas com base na mão de obra livre não aconteceu com uma ruptura das antigas relações:

É preciso considerar que as formas de sujeição do trabalho se alteraram ao longo do tempo, e que a definição do trabalho livre e, por consequência, dos trabalhadores protegidos pelo Direito do Trabalho, foi construída a partir da escravidão. A existência permanente de uma camada de excluídos sociais, sem acesso a direitos básicos e, portanto, sem cidadania plena, é o que empurra para baixo o patamar de proteção trabalhista e permite a crescente radicalização da exploração do trabalho. Nesse sentido, não há como desconsiderar o fator racial na definição de quem são as trabalhadoras e os trabalhadores condenados a ocupar esse lugar nas relações de trabalho na sociedade brasileira (Alves, 2017, p. 20).

Se a posse de seres humanos para serem coisificados e terem seu trabalho explorado legalmente já não é mais juridicamente permitida no Brasil, das mais diversas maneiras foram mantidas e renovadas as formas de trabalho em condições que aprisionam o País ao seu vergonhoso passado escravocrata. Há uma exclusão sistemática de pessoas negras, que passam a ser associadas a estereótipos racistas e consideradas preguiçosas, indolentes, inaptas para o trabalho livre. Há toda uma herança histórica que as coloca como trabalhadores e trabalhadoras de segunda categoria, perpetuando, geração após geração, ciclos de pobreza. No artigo “Cidadanias Mutiladas”, Milton Santos discorre sobre os não cidadãos, a começar pelos negros, cujas cidadanias são mutiladas na educação, no trabalho, na saúde, nas oportunidades etc., destacando que, no Brasil, tanto o modelo cívico-cultural como o modelo cívico-político foram herdados da escravidão e que a situação dos negros no Brasil é estrutural e cumulativa (Santos, 1996/1997). Nesse contexto, por falta de outras oportunidades, tais pessoas tornam-se facilmente alvo para serem cooptadas para trabalhar em quaisquer condições, inclusive

naquelas semelhantes às dos antigos escravos. Tal realidade atualmente não está baseada apenas na cor da pele, como na escravidão colonial, em que os escravos eram os africanos e seus descendentes. Todavia, ainda que o foco seja no lucro e isso não direcione a violação apenas à cor/raça do trabalhador, é inegável que esse passado escravocrata deixou marcas profundas que refletem em quem é vítima dessa prática na atualidade.

3.2 TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO: DO DIA SEGUINTE À LEI ÁUREA ATÉ OS DIAS ATUAIS

A exploração extrema da força de trabalho que desumaniza a pessoa do trabalhador é uma situação que se perpetuou no Brasil. Na atualidade, trabalhadores em situação de vulnerabilidade socioeconômica ainda são submetidos a essa situação, não mais como propriedades dos exploradores, mas como mão de obra disponível em um contexto em que aquele trabalho, independentemente da condição, é visto como a única opção para sustentar a si e sua família. Assim,

[...] de forma semelhante ao passado, a escravidão nos dias atuais também denota uma forma de apropriação do ser humano que lhe nega a condição própria de humanidade e viola, com isso, sua dignidade ontológica. É algo que suprime os direitos mais caros da vítima, intrinsecamente ligados à individualidade, à racionalidade; viola valores, bens e princípios essenciais à sobrevivência e à preservação da condição humana; refuta-lhe, enfim, os direitos inerentes à própria existência (Cavalcanti, 2021, p. 127-128).

O Brasil, após 1888, passou por um longo processo de evolução e avanço na regulamentação das relações de trabalho, fruto de muitas lutas e mobilizações sociais. Mais do que dissociar a sociedade do trabalho escravo que marcou o período colonial, essas leis caminhavam rumo a um novo projeto de sociedade, ao assegurarem uma diversidade de direitos e focarem nas pessoas que vivem do seu trabalho, protegendo-as e expandindo a proteção ao seu trabalho. A seguir, estão enumerados em ordem cronológica alguns avanços legais:

- **1891**– *Decreto n.º 1.313, de 17 de janeiro* (Brasil, 1891): determina a idade mínima de 12 anos para o trabalho.
- **1903** – *Decreto n.º 979, de 6 de janeiro* (Brasil, 1903): concede aos trabalhadores da agricultura e de empresas rurais o direito de organizarem-se em sindicatos.

- **1907** – *Decreto n.º 1.637, de 5 de janeiro* (Brasil, 1907): assegura a sindicalização aos trabalhadores urbanos.
- **1919**– *Decreto Legislativo n.º 3.724, de 15 de janeiro* (Brasil, 1919): trata de acidente do trabalho e é a primeira lei de proteção a acidentados no trabalho do País.
- **1923**–*Decreto n.º 16.300, de 31 de dezembro* (Brasil, 1924): aprova o Regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública e traz normas específicas para regular o trabalho de menores de idade.
- **1927** – *Decreto n.º 17.943-a, de 12 de outubro* (Brasil, 1927): constitui o Código de Menores e proíbe qualquer trabalho aos menores de 12 anos, interditando os trabalhos perigosos à saúde, à vida, à moralidade; e excessivamente fatigantes ou que excedam suas forças, para aqueles entre 12 e 17 anos.
- **1930** – Criado em 26 de novembro o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (Brasil, 1930).
- **1931** – *Decreto n.º 19.770, de 19 de março* (Brasil, 1931): promulga a primeira lei sindical brasileira.
- **1933** – *Decreto n.º 22.872, de 29 de junho* (Brasil, 1933a): cria o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos, considerada a primeira instituição brasileira de previdência social de âmbito nacional, com base na atividade genérica da empresa; e *Decreto n.º 23.103, de 19 de agosto* (Brasil, 1933b): regula a concessão de férias aos empregados em estabelecimentos comerciais e bancários e em instituições de assistência privada.
- **1934**–*Nova Constituição* (Brasil, 1934) promulgada. Traz diversos avanços para os trabalhadores, como: instituição do salário-mínimo; jornada de trabalho de oito horas; repouso semanal; férias anuais remuneradas; indenização por dispensa sem justa causa; proibição de trabalho a menores de 14 anos, de trabalho noturno a menores de 16, e em indústrias insalubres a menores de 18 anos e a mulheres; e criação da Justiça do Trabalho.
- **1935** – *Lei n.º 62, de 5 de junho* (Brasil, 1935): assegura ao empregado estabilidade no emprego, estipulando indenização aos assalariados demitidos sem justa causa, também determina que não se admitem distinções relativas à espécie de emprego e à condição do trabalhador –nem entre o trabalho manual, o intelectual e o técnico ou os profissionais de cada uma dessas modalidades.
- **1936** – *Lei n.º 185, de 14 de janeiro* (Brasil, 1936): determina que todo trabalhador tem direito, em pagamento do serviço prestado, a um salário-mínimo capaz de satisfazer suas necessidades normais de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte.
- **1937** – *Nova Constituição* (Brasil, 1937), que, assim como a anterior, assegura diversos direitos para os trabalhadores.
- **1940**– *Decreto-Lei n.º 2.162, de 1.º de maio* (Brasil, 1940): institui o salário-mínimo nacional.
- **1943** – *Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio* (Brasil, 1943): aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), marco legal que estabelece as normas regulatórias para as relações individuais e coletivas de trabalho no Brasil e sistematiza todo o conjunto de leis, decretos e normas até então existentes, tendo como foco os

direitos do trabalhador, a organização sindical e a Justiça do Trabalho. Até os dias atuais é a principal legislação que regulamenta os direitos dos trabalhadores brasileiros.

- **1946** – Nova *Constituição* (Brasil, 1946), ainda mais abrangente e democrática que as anteriores, acrescenta ao rol de direitos trabalhistas: higiene e segurança do trabalho; reconhecimento do direito de greve; repouso remunerado em domingos e feriados; extensão do direito à estabilidade do trabalhador rural; obrigatoriedade da instituição do seguro pelo empregador contra os acidentes do trabalho; e assistência aos desempregados.
- **1963** – *Lei n.º 4.214, de 2 de março* (Brasil, 1963): primeiro Estatuto do Trabalhador Rural, referendando vários direitos sociais.
- **1967** – Nova *Constituição Federal* (Brasil, 1967). Acrescenta à legislação trabalhista: aplicação da legislação trabalhista aos empregados temporários; valorização do trabalho como condição da dignidade humana; direito à participação nos lucros das empresas; direito ao seguro-desemprego; previsão do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), da contribuição sindical e do voto sindical obrigatório.
- **1973** – *Lei n.º 5.889, de 8 de junho* (Brasil, 1973): novo Estatuto do Trabalhador Rural, estatui normas reguladoras do trabalho rural e determina quais os direitos relacionados ao contrato de trabalho de trabalhadores rurais – inclusive, é essa Lei que define quem é o empregado rural e quem é o empregador rural.
- **1988** – Nova *Constituição Federal*, conhecida como “Constituição Cidadã”: traz grandes avanços para os Direitos Sociais, detalhando, no artigo 7.º e seus incisos, quais são os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social.
- **1989** – *Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro* (Brasil, 1989a): define como crime negar ou obstar emprego em empresa privada por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica; deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores; impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional, ou proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário.
- **1989** – *Lei n.º 7.783, de 28 de junho* (Brasil, 1989b): assegura o direito de greve, determinando que compete aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender.
- **1990** – *Lei n.º 8.080, de 19 de setembro* (Brasil, 1990b): determina que a saúde do trabalhador está incluída no campo de atuação do Sistema Único de Saúde (SUS) e esclarece que se entende por saúde do trabalhador um conjunto de atividades que se destina, através das ações de vigilância epidemiológica e vigilância sanitária, à promoção e proteção da saúde dos trabalhadores, assim como visa à recuperação e reabilitação da saúde dos trabalhadores submetidos aos riscos e agravos advindos das condições de trabalho.
- **1991** – *Lei n.º 8.213, de 24 de julho* (Brasil, 1991): determina que a Previdência Social, mediante contribuição, tem por fim assegurar aos seus beneficiários meios indispensáveis de manutenção, por motivo de incapacidade, desemprego involuntário, idade avançada, tempo de serviço, encargos familiares e prisão ou morte daqueles de

quem dependiam economicamente. Estabelece ainda que é segurado obrigatório da Previdência Social como empregado, dentre outros, aquele que presta serviço de natureza urbana ou rural à empresa, em caráter não eventual, sob sua subordinação e mediante remuneração, inclusive como diretor empregado.

- **2011** –*Decreto n.º 7.602, de 7 de novembro*: trata da Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho (PNSST), a qual informa que tem por objetivos a promoção da saúde e a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e a prevenção de acidentes e danos à saúde advindos do trabalho, relacionados a ele ou que ocorram no seu curso, por meio da eliminação ou redução dos riscos nos ambientes de trabalho.

As lutas por garantia de direitos, condições de trabalho e proteção ao trabalhador estão na base das conquistas legislativas, que surgiram mesmo com a diversidade de contexto político que ocorreu no País especialmente até a *Constituição Federal de 1988* (Brasil, 1988). A despeito disso, permanecia a violação de direitos conquistados e a perpetuação de situações degradantes. A legislação não alcançou a realidade de vida e trabalho de milhares de brasileiros para os quais ainda há um longo caminho para que possam trabalhar com todas as garantias e os direitos trabalhistas conquistados ao longo dos anos.

Mesmo com o trabalho escravo abolido com a Lei Áurea (Brasil, 1888), existem ainda condições de trabalho que se assemelham à de quando uma pessoa era escravizada. Contudo, já que essa lei extinguiu em 1888 a escravidão no Brasil, não existe mais a figura jurídica de uma pessoa escrava no País. Por isso, a legislação que atualmente define essa situação afirma que há trabalhadores em condições análogas à escravidão, e não que há escravos, pois, no atual ordenamento jurídico brasileiro, uma pessoa humana não pode ser novamente escrava; ela pode ser submetida, em decorrência da conduta ilícita de outra pessoa, a condições semelhantes, parecidas, similares às que eram de um escravo.

A definição de redução de pessoa livre à escravidão, como crime, apareceu no artigo 179 do Código Criminal, *Lei de 16 de dezembro de 1830* (Brasil, 1830). Posteriormente, o *Decreto n.º 847, de 11 de outubro de 1890* (Brasil, 1890) – que promulgou o Código Penal, dois anos depois da abolição da escravidão, e revogou o Código Criminal de 1830 –, não tratou do tema. O tema retorna no novo Código Penal, *Decreto-Lei n.º 7, de dezembro de 1940* (Brasil, 1940), em vigor até os dias atuais, com uma redação que fala apenas do crime de “Reduzir alguém a condição análoga à de escravo”. Apenas em 2003 a *Lei n.º 10.803, de 11 de dezembro* (Brasil, 2003), alterou o artigo 149 do Código Penal, para indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo. Assim, o Código Penal (Brasil, 1940) atualmente define o crime nos seguintes termos:

Redução a condição análoga à de escravo

Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto:

Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem:

I – cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho;

II – mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho.

§ 2º A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido:

I – contra criança ou adolescente;

II – por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem (Brasil, 1940).

É nessa definição que as instâncias administrativas e judiciais, os pesquisadores e a sociedade civil se baseiam para tratar do tema na atualidade.

No Brasil, o termo comumente utilizado pela *Constituição Federal de 1988* (1988, art. 243), pelas políticas públicas²⁰ e pela rede de enfrentamento ao trabalho escravo²¹ é “trabalho escravo”, como uma abreviação da expressão mais ampla definida pelo Código Penal: “redução a condição análoga à de escravo”, mas com a consciência, ante os argumentos expostos, de que a expressão não significa que a pessoa é escrava, e sim que é vítima do crime de trabalho escravo porque estava trabalhando, subordinado ao controle de outrem, em circunstâncias equivalentes, comparáveis com a de um escravo do período colonial. E a doutrina, além de “trabalho escravo”, utiliza-se ainda da terminologia “trabalho escravo contemporâneo”, nesse caso, buscando distinguir a situação atual da escravidão do período colonial:

²⁰Podem-se citar como exemplos: a *Portaria n.º 1.620, de 13 de maio de 2021* (Brasil, 2021c), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que atualiza o Pacto Federativo para a Erradicação do Trabalho Escravo; a *Resolução n.º 1, de 30 de agosto de 2021* (Brasil, 2021d), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que aprova o Regimento Interno da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo; e a *Portaria n.º 3.484, de 6 de outubro de 2021* (Brasil, 2021e), do então Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que torna público o Fluxo Nacional de Atendimento às Vítimas de Trabalho Escravo no Brasil.

²¹O termo “trabalho escravo” é utilizado na Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo, que é um órgão colegiado de consulta, assessoramento, estudo e colaboração vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e instituído por Decreto. O País possui ainda um Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo, instituído por Portaria. E o governo brasileiro instituiu por Portaria o Fluxo Nacional de Atendimento às Vítimas do Trabalho Escravo e também o Pacto Federativo para Erradicação do Trabalho Escravo. Além disso, vários estados possuem COETRAE: Mato Grosso, Maranhão, Tocantins, Pará, Piauí, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Paraíba. Enquanto Minas Gerais e Goiás possuem Comitê Estadual de Atenção ao Migrante, Refugiado e Apátrida, Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Erradicação do Trabalho Escravo (COMITRATE). Todas as comissões instituídas por decretos estaduais. Muitos desses estados também possuem Planos Estaduais de Erradicação do Trabalho Escravo. Há ainda a Comissão Municipal para a Erradicação do Trabalho Escravo (COMTRAE/SP) do município de São Paulo.

Como o Estado brasileiro já não admite a possibilidade de uma pessoa ser “dona” de outra, também não reconhece o trabalho escravo como relação legítima ou legal. Por isso, quando nosso Código Penal foi aprovado, em 1940, esse crime ficou conhecido como “redução à condição análoga à de escravo”. Do ponto de vista técnico e jurídico, essa é a nomenclatura para definir tal forma de exploração. Na prática, é o mesmo que trabalho escravo contemporâneo (Sakamoto, 2020, p. 9).

Ainda sobre a nomenclatura, Cavalcanti (2021, p. 127, grifos do autor) explica que

não existe uma tipologia única que enumere todas as modalidades da escravidão contemporânea: não há sequer consenso em torno das designações que pretendem nomeá-la. São vastas as designações que pretendem referir-se à exploração do ser humano em condição ofensiva à sua dignidade. “Escravidão”, “servidão”, “trabalho forçado”, “trabalho degradante”, “trabalho em condições análogas à de escravo”, entre outras expressões, costumam ser utilizadas indistintamente como sinônimos que nomeiam idêntico fenômeno. Em regra, no entanto, são usadas de modo consciente para demonstrar a existência de determinados elementos específicos que as diferenciam de maneira recíproca, sobretudo *temporais* (como “escravidão” e “escravidão contemporânea”) e *dogmáticos*, é dizer, conforme o documento jurídico de referência (como “trabalho forçado” de acordo com as normas da Organização Internacional do Trabalho, e “condições análogas a de escravo” nos termos do Código Penal brasileiro).

A citada definição do artigo 149 do Código Penal (Brasil, 1940) traz alguns elementos que caracterizam atualmente o trabalho escravo:

- a) Trabalhos Forçados;
- b) Jornada Exaustiva, que é aquela tão intensa que não permite o necessário descanso para recomposição do organismo para a próxima jornada de trabalho;
- c) Condições Degradantes, que afetam diretamente a dignidade e os direitos básicos do ser humano;
- d) Servidão por Dívida;
- e) Restrição da Locomoção.

Não é necessário que todos esses elementos estejam presentes para a caracterização do trabalho escravo. Basta apenas um deles para que ocorra a prática, não sendo incomum, contudo, que a vítima, no momento do resgate²², esteja submetida a mais de uma das situações citadas. Percebe-se também que, quando cita o trabalho análogo ao de escravo, a legislação não se refere apenas ao trabalho obrigado – ou com restrição de liberdade ou com cerceamento de locomoção – mas também ao trabalho aviltante, deteriorante, que degrada ou rebaixa as pessoas

²² O resgate ocorre quando uma fiscalização do trabalho – ações fiscais coordenadas pela Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Previdência (MTP), que pode constar com diversos outros órgãos, como Ministério Público do Trabalho, Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal etc. – encontra trabalhadores em situação de trabalho análogo à de escravo e eles são retirados de tais condições e chamados, então, de “trabalhadores resgatados”.

que trabalham naquela situação. Assim, a prática do trabalho escravo engloba outras situações que afetam a saúde física e mental. Envolve o trabalho extremamente cansativo que leva ao esgotamento físico, o trabalho que não respeita a jornada nem o período de descanso, que não respeita as normas de saúde e segurança no trabalho, enfim, a atividade que viola a dignidade da pessoa que trabalha.

A fim de regulamentar a fiscalização para combater o trabalho escravo, o que no Brasil compete aos auditores fiscais do trabalho – servidores públicos de carreira que são vinculados ao MTP–, o governo federal aprovou a *Instrução Normativa*²³ (IN) n.º 2, de 22 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021a), que dispõe sobre a fiscalização para a erradicação de trabalho em condição análoga à de escravo. Nessa normativa está explicado, detalhadamente, o que caracteriza cada um dos elementos previstos no citado artigo 149 do Código Penal. Diz a IN 2²⁴, nos incisos do artigo 24, que:

- I - trabalho forçado é aquele exigido sob ameaça de sanção física ou psicológica e para o qual o trabalhador não tenha se oferecido ou no qual não deseje permanecer espontaneamente;
- II - jornada exaustiva é toda forma de trabalho, de natureza física ou mental que, por sua extensão ou por sua intensidade, acarrete violação de direito fundamental do trabalhador, notadamente os relacionados à segurança, saúde, descanso e convívio familiar e social;
- III - condição degradante de trabalho é qualquer forma de negação da dignidade humana pela violação de direito fundamental do trabalhador, notadamente os dispostos nas normas de proteção do trabalho e de segurança, higiene e saúde no trabalho;
- IV - restrição, por qualquer meio, da locomoção do trabalhador em razão de dívida é a limitação ao direito fundamental de ir e vir ou de encerrar a prestação do trabalho, em razão de débito imputado pelo empregador ou preposto ou da indução ao endividamento com terceiros;
- V - cerceamento do uso de qualquer meio de transporte é toda forma de limitação ao uso de meio de transporte existente, particular ou público, possível de ser utilizado pelo trabalhador para deixar local de trabalho ou de alojamento;
- VI - vigilância ostensiva no local de trabalho é qualquer forma de controle ou fiscalização, direta ou indireta, por parte do empregador ou preposto, sobre a pessoa do trabalhador que o impeça de deixar local de trabalho ou alojamento; e
- VII - apoderamento de documentos ou objetos pessoais é qualquer forma de posse ilícita do empregador ou preposto sobre documentos ou objetos pessoais do trabalhador (Brasil, 2021a).

²³ Instrução normativa é um documento de organização e ordenamento administrativo interno destinado a estabelecer diretrizes, normatizar métodos e procedimentos e regulamentar matéria específica anteriormente disciplinada a fim de orientar os dirigentes e servidores no desempenho de suas atribuições (Tribunal Regional Eleitoral do Paraná, 2022).

²⁴ Os mesmos conceitos estão descritos na *Portaria/MTP n.º 671* (Brasil, 2021f), de 8 de novembro de 2021, que regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho.

Além disso, a IN 2 detalha quais são os indicadores de submissão do trabalhador a cada uma dessas práticas e determina quais situações precisam estar presentes para que o fiscal do trabalho consiga caracterizar adequadamente e de maneira fundamentada e criteriosa um trabalho como escravo. A seguir, estão reproduzidos alguns dos indícios de trabalho escravo previstos na IN 2 (Brasil, 2021a):

- a) exploração da situação de vulnerabilidade do trabalhador para inserir no contrato de trabalho, formal ou informalmente, condições ou cláusulas abusivas; induzimento ou obrigação do trabalhador a assinar documentos em branco, com informações inverídicas ou a respeito das quais ele não tenha o entendimento devido; contratação condicionada a pagamento, pelo trabalhador, pela vaga de trabalho; trabalhador induzido ou coagido a adquirir bens ou serviços de estabelecimento determinado pelo empregador ou preposto;
- b) estabelecimento de sistemas remuneratórios que, por adotarem valores irrisórios pelo tempo de trabalho ou por unidade de produção, ou por transferirem ilegalmente os ônus e riscos da atividade econômica para o trabalhador, resultem no pagamento de salário-base inferior ao mínimo legal ou remuneração aquém da pactuada; pagamento de salários fora do prazo legal de forma não eventual; retenção parcial ou total do salário; retenção do pagamento de verbas rescisórias; descontos de moradia ou alimentação acima dos limites legais;
- c) não disponibilização de água potável, ou disponibilização em condições não higiênicas ou em quantidade insuficiente para consumo do trabalhador no local de trabalho ou de alojamento; fornecimento de alojamento ou moradia sem condições básicas de segurança, vedação, higiene, privacidade ou conforto; subdimensionamento de alojamento ou moradia que inviabilize sua utilização em condições de segurança, vedação, higiene, privacidade ou conforto; trabalhador alojado ou em moradia no mesmo ambiente utilizado para desenvolvimento da atividade laboral; ausência de camas com colchões ou de redes nos alojamentos, com o trabalhador pernoitando diretamente sobre piso ou superfície rígida ou em estruturas improvisadas; ausência de local adequado para armazenagem ou conservação de alimentos e de refeições; ausência de local para tomada de refeições, quando obrigatório, ou local para tomada de refeições sem condições de higiene e conforto; trabalhador exposto a situação de risco grave e iminente; restrição ao uso de instalações sanitárias para satisfação das necessidades fisiológicas do trabalhador;
- d) exigência do cumprimento de metas de produção que induzam o trabalhador a realizar jornada extraordinária acima do limite legal ou incompatível com sua capacidade psicofisiológica; extrapolação não eventual do quantitativo total de horas extraordinárias

legalmente permitidas por dia, por semana ou por mês dentro do período analisado; supressão não eventual do descanso semanal remunerado; supressão não eventual dos intervalos intrajornada e interjornadas;

e) inexistência de medidas para eliminar ou neutralizar riscos quando a atividade, o meio ambiente ou as condições de trabalho apresentarem riscos graves para a saúde e segurança do trabalhador; trabalhador sujeito a atividades com sobrecarga física ou mental ou com ritmo e cadência de trabalho com potencial de causar comprometimento de sua saúde ou da sua segurança; trabalho executado em condições não ergonômicas, insalubres, perigosas ou penosas, especialmente se associado à aferição de remuneração por produção;

f) trabalhador vítima de tráfico de pessoas; deslocamento do trabalhador desde sua localidade de origem até o local de prestação de serviços custeado pelo empregador ou preposto e a ser descontado da remuneração devida; débitos do trabalhador prévios à contratação saldados pelo empregador diretamente com o credor e a serem descontados da remuneração devida; transferência ao trabalhador arregimentado do ônus do custeio do deslocamento desde sua localidade de origem até o local de prestação dos serviços.

Como detalham as situações previstas na IN 2, na hipótese de redução de alguém à condição análoga à de escravo, a pessoa tem afetados não apenas a liberdade mas outros direitos, como saúde e segurança no trabalho. Analisando o que dispõe a lei, conclui-se que é a dignidade humana²⁵ o principal bem jurídico afetado. Brito Filho (2010, p. 61) defende que, “de todas as formas de superexploração do trabalho, com certeza, o trabalho em condição análoga à de escravo, ou, como é mais conhecido, o trabalho escravo, é a mais grave” e destaca que se trata de crime de subjugação do ser humano que viola diretamente o principal atributo deste, que é a sua dignidade. Segundo esse autor, no trabalho escravo, o que temos é “a subjugação do ser humano, que é naturalmente livre, a uma condição que lhe impõe, por outrem, uma relação de domínio extremado, e que atenta a sua condição de pessoa” (p. 67). Aqui, a subjugação vem da exploração extrema do trabalhador, reduzido à condição de coisa, desumanizado e coisificado por outrem que se beneficia economicamente da situação. Como explica Beltramelli Neto (2021, p. 528),

há que se compreender que a passagem da proteção da liberdade à salvaguarda da dignidade responde a uma urgência histórica de recuperação da força jurídica dos preceitos antiescravagistas, face à complexidade atual das formas mais vis de

²⁵ Sarmiento (2019, p. 70), analisando os contornos do princípio da dignidade da pessoa humana, explica: “trata-se da ideia da pessoa concreta, que é racional, mas também sentimental e corporal; que é um fim em si mesmo, mas não uma ‘ilha’ separada da sociedade; que deve ter a sua autonomia respeitada, mas também precisa de garantia das suas necessidades materiais básicas e do reconhecimento e respeito de sua identidade”.

exploração da mão de obra, as quais, no mais das vezes, ainda que sem fazer uso da limitação de locomoção, conduzem o ser humano às condições mais indignas de existência, afrontando sobretudo sua saúde física e mental.

O Código Penal (Brasil, 1940, art. 149-A) também prevê o crime de tráfico de pessoa para submetê-la a trabalho em condições análogas à de escravo ou a qualquer tipo de servidão:

Tráfico de Pessoas

Art. 149-A. Agenciar, aliciar, recrutar, transportar, transferir, comprar, alojar ou acolher pessoa, mediante grave ameaça, violência, coação, fraude ou abuso, com a finalidade de:

[...]

II - submetê-la a trabalho em condições análogas à de escravo

III - submetê-la a qualquer tipo de servidão

Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa.

De acordo com o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças, adotado em Nova York em 15 de novembro de 2000 e promulgado no Brasil pelo *Decreto n.º 5.017, de 12 de março de 2004* (Brasil, 2004),

a expressão “tráfico de pessoas” significa o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou à situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração. A exploração incluirá, no mínimo, a exploração da prostituição de outrem ou outras formas de exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, escravatura ou práticas similares à escravatura, a servidão ou a remoção de órgãos.

O citado Protocolo determina ainda que o consentimento dado pela vítima de tráfico de pessoas, tendo em vista qualquer tipo de exploração descrita, será considerado irrelevante se tiver sido utilizado qualquer um dos meios ali referidos: ameaça ou uso da força ou outras formas de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade ou situação de vulnerabilidade ou entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração.

A previsão do crime de tráfico de pessoas tem especial importância porque, no Brasil, há relevantes fluxos de migração para o trabalho, e os dados de resgates apontam que muitas situações podem caracterizar o crime de tráfico de pessoas e, concomitantemente, o crime de trabalho escravo (tráfico de pessoas para fins de trabalho escravo). São trabalhadores que saem dos seus municípios de origem para buscar oportunidades de trabalho e que, nesse contexto, podem ser vítimas de coação, fraude ou abuso, por meio de promessas de trabalho falsas, que

não condizem com a real condição, que não lhes asseguram seus direitos trabalhistas e/ou ambientes de trabalho seguro ou mesmo os submetem à situação semelhante à de um escravo.

Todas as pessoas possuem o direito de migrar para trabalhar em qualquer lugar do País. Contudo, o que se criminaliza é a utilização desse contexto para submeter a pessoa à situação de exploração ou violação de seus direitos. É de se considerar que a migração deixa a pessoa, normalmente sem conhecimentos de seus direitos, longe de sua família e de sua rede de apoio, ainda mais vulnerável a ser explorada. Por isso, as iniciativas de enfrentamento ao trabalho escravo no Brasil dedicam especial atenção à situação dos migrantes internos ou nacionais e também dos migrantes internacionais. Como esclarece Brito Filho (2010, p. 68),

na verdade, o que deve ser observado é o grau de domínio que exerce o tomador de serviços em relação ao trabalhador; a sujeição que o primeiro impõe ao segundo. Nos casos em que habitualmente se denuncia a prática do trabalho escravo no Brasil, isso fica claro. São trabalhadores migrantes, como nas plantações de cana de açúcar e nas fazendas de gado, e às vezes imigrantes, como é o caso dos bolivianos que trabalham na indústria de confecção; arregimentados em local distante de onde vai haver a prestação de serviços, sem perspectiva de realizar outras atividades que garanta sua sobrevivência e sem grau de conhecimento mínimo que lhes permita questionar, ainda que intimamente, as péssimas condições de trabalho que lhes são oferecidas.

E, ao definir os crimes contra a organização do trabalho, o Código Penal (Brasil, 1940) prevê, no artigo 207, *caput* e parágrafo 1.º, o crime de aliciamento de trabalhadores de um local para outro do território nacional e inclui como crime a hipótese de recrutar trabalhadores fora da localidade de execução do trabalho, dentro do território nacional, mediante fraude ou cobrança de qualquer quantia do trabalhador, ou, ainda, não assegurar condições para o seu retorno ao local de origem. Destaca-se que, na hipótese de o recrutamento do trabalhador acontecer em seu município de origem, envolvendo deslocamento dele para ir trabalhar em município ou estado diferente do seu local de residência, existem normas próprias que regulamentam esse recrutamento e transporte de trabalhadores.

Além disso, o artigo 203 do Código Penal (Brasil, 1940) tipifica também como crime contra a organização do trabalho frustrar, mediante fraude ou violência, direito assegurado pela legislação do trabalho, com pena de detenção de um ano a dois anos, e multa, além da pena correspondente à violência, incorrendo na mesma pena quem obrigar ou coagir alguém a usar mercadorias de determinado estabelecimento, para impossibilitar o desligamento do serviço em virtude de dívida, e quem impedir alguém de se desligar de serviços de qualquer natureza, mediante coação ou por meio da retenção de seus documentos pessoais ou contratuais. Todas essas são situações a que os trabalhadores migrantes correm o risco de serem submetidos.

A *Constituição Federal* (Brasil, 1988) também trata de temas relacionados direta ou indiretamente com o combate ao trabalho escravo quando estabelece a primazia da dignidade da pessoa humana, a inviolabilidade do direito à liberdade, a importância do valor social do trabalho, a função social da propriedade, dentre outros direitos:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

[...]

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

[...]

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;

[...]

XLVII - não haverá penas:

[...]

c) de trabalhos forçados;

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

[...]

III - função social da propriedade;

Art. 193. A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais.

Art. 243. As propriedades rurais e urbanas de qualquer região do País onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a exploração de trabalho escravo na forma da lei serão expropriadas e destinadas à reforma agrária e a programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções previstas em lei, observado, no que couber, o disposto no art. 5º.

Em relação aos tratados internacionais, o Brasil é signatário da Convenção n.º 29 da OIT, concernente a trabalho forçado ou obrigatório (promulgada pelo Brasil em 1957) e da Convenção n.º 105 da OIT, concernente à abolição do trabalho forçado (promulgada pelo Brasil em 1966). E, além dos tratados da OIT que versam especificamente sobre o tema, o Brasil, no decorrer dos anos após a Abolição, promulgou diversos outros tratados das Nações Unidas relacionados direta ou transversalmente ao tema: a Convenção sobre Escravatura de 1926 (emendada pelo Protocolo de 1953); a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948; a Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura de 1956; e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969.

3.3 CARTOGRAFIA DAS VÍTIMAS DO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

Informações detalhadas sobre as vítimas resgatadas são importantes porque permitem identificar como a ocorrência do crime de trabalho escravo se inter-relaciona com certas atividades econômicas e cadeias produtivas e como as vulnerabilidades socioeconômicas, demográficas e identitárias podem levar uma pessoa e se tornar vítima. Ademais,

[...] o perfil social de trabalhadores(as) resgatados(as) analisado a partir da média histórica ou do recorte temporal mais recente, auxilia na análise de novos casos e novas ações fiscais e na formulação de políticas públicas de inserção desse perfil de pessoas em vagas de trabalho decente ou em programas de assistência social (OIT, 2021, p. 26).

Segundo a Subsecretaria de Inspeção do Trabalho²⁶ (SIT, [20--]), de 1995 a 2022 foram 58.166 trabalhadores resgatados em condição análoga à de escravo²⁷. Em 2022, foram realizadas 462 fiscalizações que resgataram 2.575 trabalhadores de condições análogas às de escravo. Do total de resgatados em 2022, 35 eram crianças e adolescentes, segundo dados da Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego (Corrêa, 2023). Dados divulgados pelo governo federal informam que de janeiro de 2023 até 9 de março de 2023 já

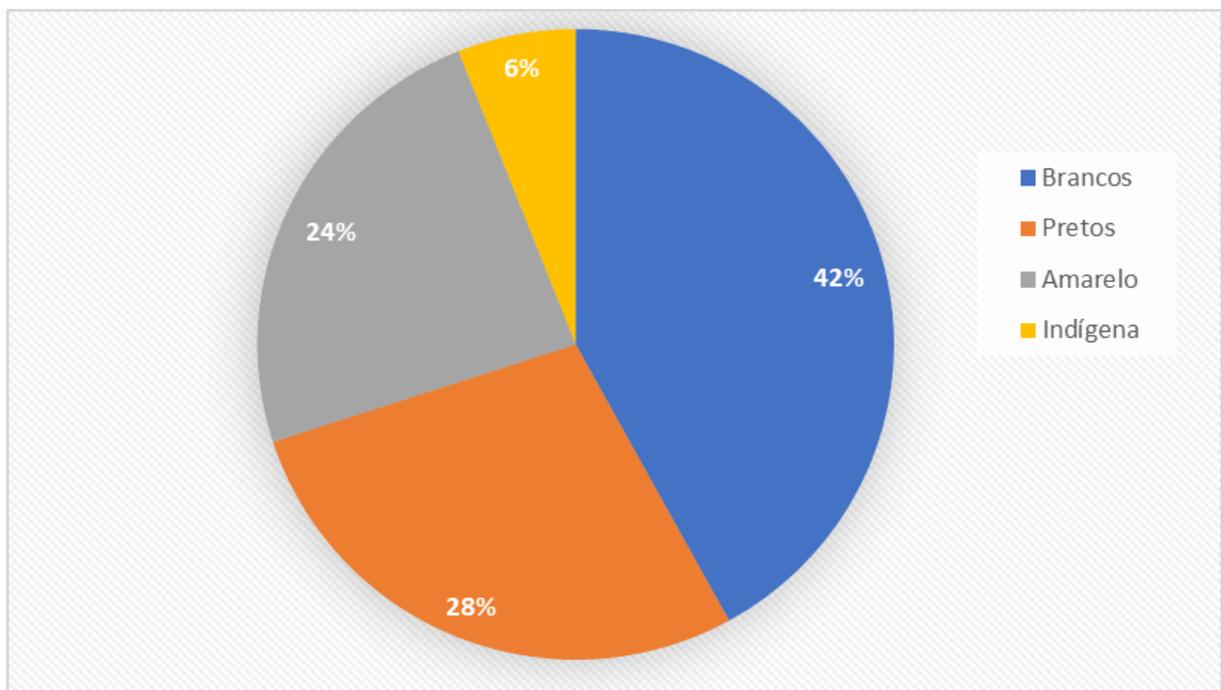
²⁶ Órgão vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego responsável pela fiscalização do trabalho análogo ao de escravo no Brasil.

²⁷ As informações mais específicas acerca do trabalho escravo são obtidas através dos dados das fiscalizações do trabalho, que no ato do resgate coletam e registram as informações de cada trabalhador, que alimentam registros públicos, possibilitando assim definir um perfil de quem é vítima dessa prática e onde ela costuma ocorrer.

havia sido resgatadas 523 vítimas de trabalho análogo à escravidão pelo País (Somente [...], 2023). Comparando com os resgates anuais anteriores pelo Brasil: em 2021 foram 1.937 resgatados (Radar [...], 2021), no ano de 2020 houve o resgate de 936²⁸ trabalhadores, enquanto em 2019 foram resgatados 1.131 trabalhadores (OIT, 2020).

Analisando de forma mais específica o perfil dos trabalhadores resgatados na série histórica 2002-2022, no que se refere a raça e etnia, pode-se observar, de acordo com dados fornecidos pela SmartLab, que a maioria dos resgatados é de negros (pretos e pardos), conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Perfil das vítimas quanto à cor/raça/etnia dos resgatados. Brasil – 2002-2022



Fonte: elaboração da autora, com base em dados da SmartLab

Os dados atestam que, mesmo que a escravidão moderna não escolha as pessoas pela raça, pessoas negras continuam sendo a maioria dos resgatados, mostrando que a perpetuação do racismo e da discriminação racial, que geram desigualdade racial²⁹, torna essas pessoas as maiores vítimas dessa exploração:

²⁸ Em 2020 a fiscalização enfrentou os diversos impactos impostos pelo pico da pandemia da COVID-19, a exemplo das medidas de distanciamento social.

²⁹ De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), desigualdade racial é toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica.

É bem verdade que na escravidão contemporânea o critério étnico-racial não é determinante, não importando ao capital a cor da pele e a origem do trabalhador explorado: interessa-lhe somente a excessiva extração de mais-valor. No entanto, tais elementos são fundamentais para agravar a situação de vulnerabilidade de grupos socialmente discriminados e que, por isso, são vítimas em potencial de relações autoritárias de poder (Cavalcanti, 2021, p. 119).

Pessoas negras no Brasil historicamente foram excluídas de acessar diversos direitos. Apesar de a abolição da escravidão não permitir mais que fossem tratadas como coisa, como um bem, a luta pela igualdade e pela cidadania plena perpetua-seo longo dos anos, e o mundo do trabalho está entre os espaços que revelam as facetas mais cruéis de uma sociedade racista. Persiste a discriminação racial, que deixa as pessoas negras mais vulneráveis a serem submetidas a todas as formas de exploração. Assim, a desigualdade racial no mundo do trabalho tem causas bem definidas, fruto do racismo estruturado na sociedade brasileira. Como reflete Almeida (2020, p. 50),

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. [...] A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica.

Há fundamentos históricos, culturais e econômicos que justificam que pessoas negras são a maioria dos resgatados no Brasil. Não apenas o passado de escravidão legalizada mas também a reprodução atual de uma perspectiva racista na sociedade, somados a ações e omissões estatais, levam a esse cenário. Silvério (2002, p. 222) considera que

as desigualdades são o produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural. Além disso, a multiplicidade de fatores na explicação das desigualdades tem a vantagem de mostrar a multicausalidade dos elementos explicativos da vida social quanto ao aspecto dinâmico e relacional das relações sociais. Mesmo se se considerar a proeminência das desigualdades entre ricos e pobres na explicação dos fenômenos sociais, o modo como ela se expressa na contemporaneidade brasileira é emblemático, uma vez que os indicadores sociais mostram uma confluência entre desigualdade econômica e desigualdade racial. Estes estudos demonstram que a dimensão econômica explica apenas uma parte das desigualdades entre negros e brancos, a outra parte é explicada pelo racismo, e a discriminação racial teve uma configuração institucional, tendo o Estado legitimado historicamente o racismo institucional.

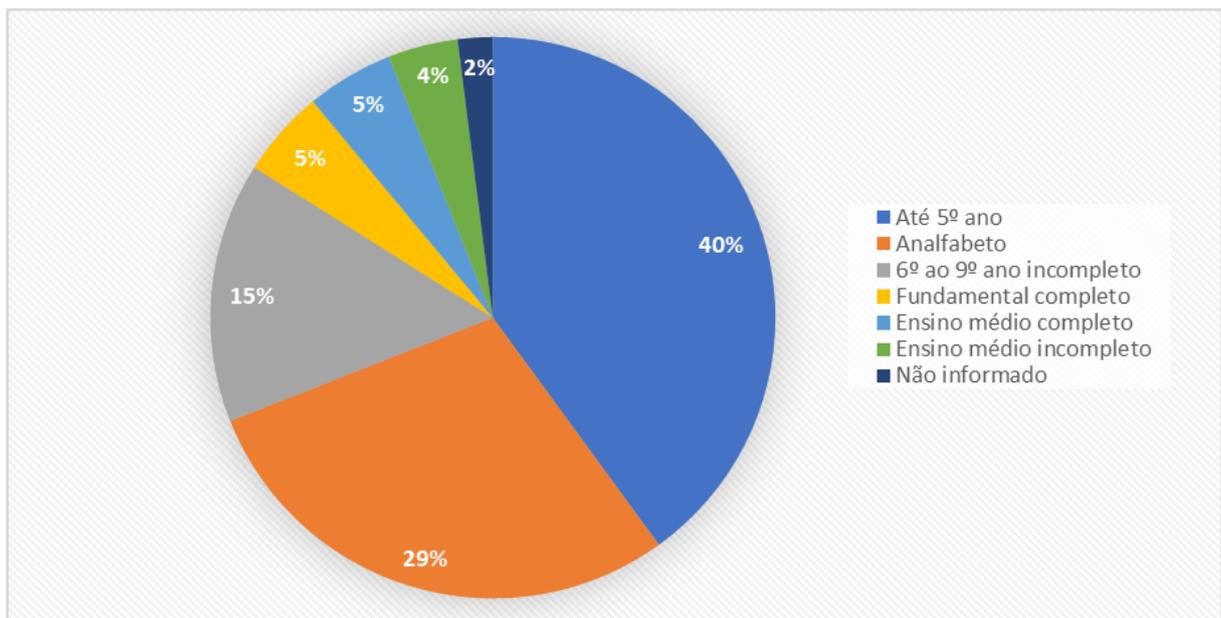
No que se refere ao gênero, os dados informam que o número de mulheres é bem reduzido, sendo que, de 2003 a 2021, 88% dos resgatados eram homens (OIT, 2021). De acordo com publicação da Organização Não Governamental (ONG) Repórter Brasil (2020, p. 2) sobre

trabalho escravo e gênero, “é possível que a quantidade de mulheres escravizadas seja subnotificada, já que muitas não são consideradas trabalhadoras, como é o caso de domésticas, cuidadoras e profissionais do sexo, até mesmo pelas autoridades públicas”. O mesmo estudo sinaliza que

considerações acerca do sexismo, maternidade, violência doméstica e informalidade no mundo do trabalho devem fazer parte da política pública para a erradicação do trabalho escravo para evitarmos a reiteração das desigualdades relacionadas à questão de gênero também nesse contexto (Repórter Brasil, 2020,p. 2).

Observando o nível de escolaridade dos trabalhadores resgatados a partir da série histórica (2003 a 2021), agora com dados disponibilizados pela Plataforma SmartLab, verifica-se que os resgatados possuem baixa escolaridade – 84% não possuem Fundamental completo e, desses, 29% eram analfabetos, como se vê no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Perfil das vítimas quanto à escolaridade dos resgatados. Brasil – 2003-2021



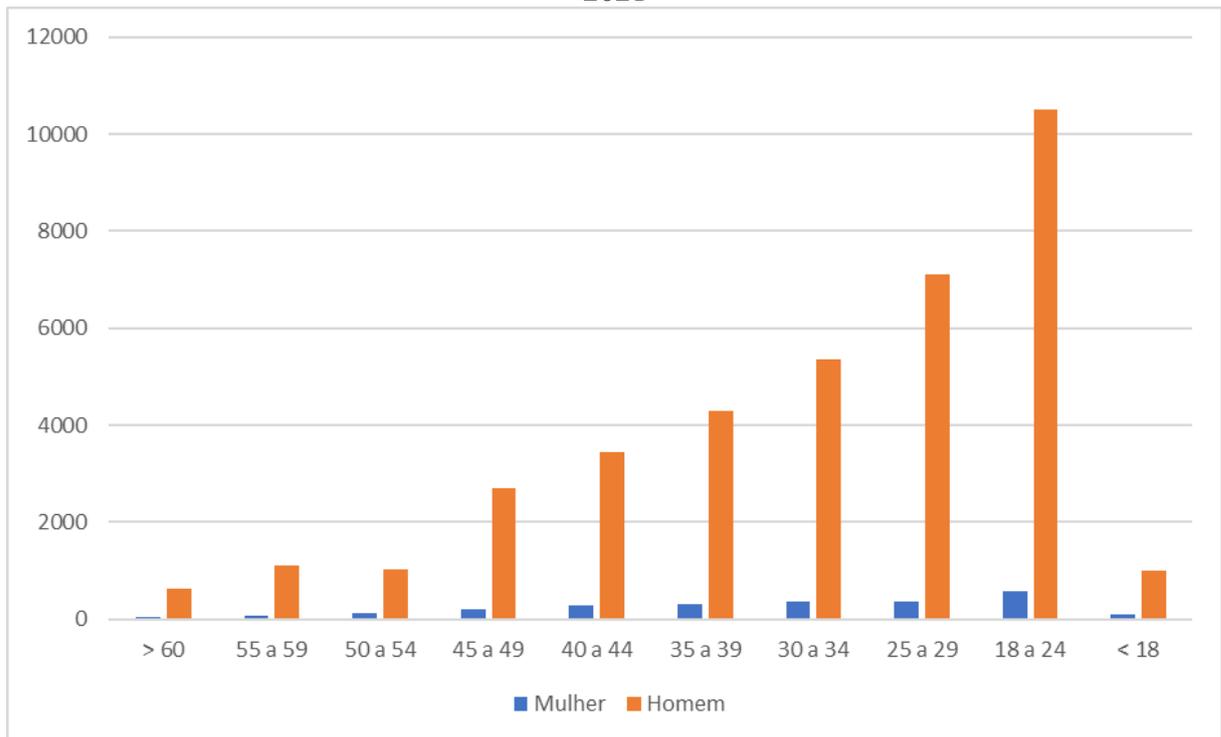
Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da Plataforma SmartLab

Analfabetos ou com baixa escolaridade são mais vulneráveis aos trabalhos em condições de escravidão moderna. Isso porque a falta de escolaridade adequada impede que acessem melhores condições de trabalho. Também impede que ambicionem melhores perspectivas profissionais e que percebam a realidade de violação de direitos em que estão inseridos.

Analisando o recorte etário dos trabalhadores resgatados, a partir da série histórica analisada, observa-se a prevalência de pessoas jovens, de 18 até 29 anos – apesar de que há o

registro de pessoas menores de 18 anos que foram resgatadas. Esse dado revela um número expressivo de crianças e adolescentes que, além de serem submetidos ao trabalho escravo, também se encontram em situação de trabalho infantil³⁰. O Gráfico 3 mostra o perfil dos resgatados quanto à faixa etária e ao sexo.

Gráfico 3 – Perfil das vítimas quanto à faixa etária e ao sexo dos resgatados. Brasil – 2003-2021



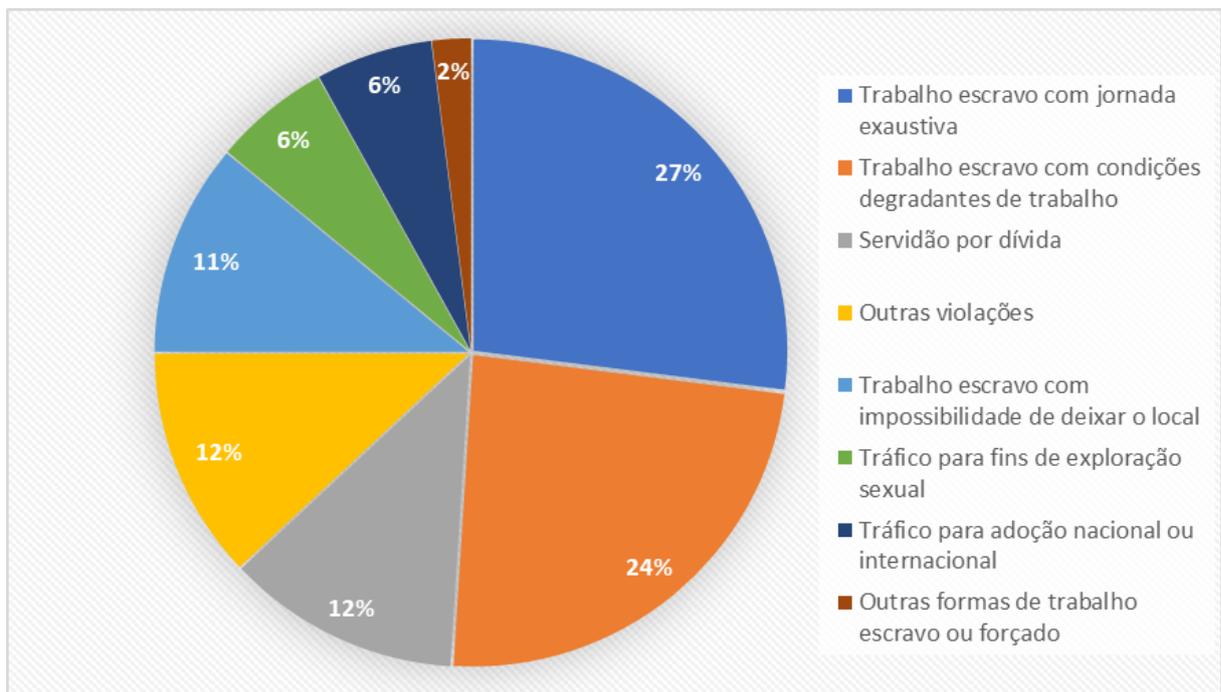
Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da Plataforma SmartLab

Entre as formas mais frequentes de trabalho escravo identificadas através de denúncias recebidas pelo Disque 100³¹ na série histórica de 2012 a 2019, destacam-se o trabalho escravo com jornada exaustiva (27%) e o trabalho escravo em condições degradantes (24%). A impossibilidade de deixar o serviço ou local (cerceamento de locomoção) responde por 11% do total de casos, como mostra o Gráfico 4.

³⁰ A Lista TIP das piores formas de trabalho infantil determina expressamente que integram as piores formas de trabalho infantil todas as formas de escravidão ou práticas análogas, tais como venda ou tráfico, cativo ou sujeição por dívida, servidão, trabalho forçado ou obrigatório (Brasil, 2008c).

³¹ O Disque Direitos Humanos – Disque 100 – é um serviço disponibilizado pelo governo federal de disseminação de informações sobre direitos de grupos vulneráveis e de denúncias de violações de direitos humanos.

Gráfico 4 – Tipos mais frequentes de trabalho escravo e tráfico de pessoas denunciados via Disque 100. Brasil – 2012-2019



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da Plataforma SmartLab

Historicamente, prevaleceram as ocorrências de trabalho escravo no meio rural, com destaque nos anos mais recentes em culturas como cultivo de café, cana de açúcar e alho; produção de carvão vegetal; e criação de bovinos para corte. Contudo, a partir de 2013, houve um crescimento de resgates no meio urbano, em atividades como construção civil, setor de confecções têxtil e, mais recentemente, trabalho doméstico. Mas há registros de casos por todo o Brasil em diversas outras atividades econômicas, a exemplo de comércio varejista; serviços de montagem industrial; garimpo; extração do sisal; cultivo de fumo, maçã, batata, mandioca e palha de milho; casa de farinha; extração de madeira de eucalipto, dentre outras. Assim, cadeias produtivas importantes para a economia brasileira, como a cadeia produtiva do café; a cadeia produtiva do açúcar; a cadeia produtiva têxtil e de confecções; a cadeia produtiva do gado de

corte; e a cadeia produtiva do cacau apresentam dados preocupantes de resgates de trabalhadores em condições análogas à escravidão.

Resgates ocorrem em todas as regiões do País. Desde dezembro de 2016 até 2021, o estado que mais registrou ocorrência de trabalhadores traficados para esse fim foi Minas Gerais, com 430 casos de exploração, seguido de Goiás (110) e do Pará (97). E em relação aos estados de origem com o maior número de trabalhadores traficados para trabalho análogo ao de escravo, nessa mesma série histórica, os principais foram: Minas Gerais (198), Bahia (185), Piauí (115), Ceará (112), Pará (81) e Maranhão (79). Do total de casos identificados, 60% são de tráfico interestadual de pessoas. E, no que se refere ao gênero das vítimas de tráfico de pessoas para fins de trabalho análogo ao de escravo, verificou-se que 94% eram homens (OIT, 2021).

Sobre trabalhadores migrantes internacionais, os dados apontam que, do período de 2006 a 2020, 880 trabalhadores(as) migrantes foram resgatados(as) em condições de trabalho análogo ao de escravo e que, desse total, 46% são de nacionalidade boliviana; 21%, paraguaia; 16%, haitiana; e 8%, peruana (OIT, 2021).

O trabalho escravo contemporâneo, pela forma como se manifesta – exploração da força de trabalho de pessoas vulneráveis especialmente de municípios com escassas oportunidades de trabalho –, resulta por vitimar pessoas com determinadas características socioeconômicas. Homens, jovens, negros, nordestinos, com baixa escolaridade ou analfabetos são historicamente a maioria dos resgatados do trabalho escravo contemporâneo no Brasil.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresentará o percurso metodológico adotado para analisar a política educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam na EJA e sua relação com as trajetórias de inserção laboral de trabalhadores, em Aracatu, município baiano que apresenta número expressivo de pessoas resgatadas do trabalho escravo. Será explicada cada escolha metodológica e apresentado o caminho percorrido, explicitando meios de coleta de informações e análise de dados utilizados para alcançar o resultado da pesquisa.

4.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O percurso para desenvolvimento da pesquisa envolveu teorias, métodos e técnicas de pesquisa, no intuito de produzir conhecimento em busca de respostas para o problema em questão, sem dissociar do que se trata em uma pesquisa em educação, a qual “investiga fenômenos que, por sua vez, são fenômenos sociais repletos de questões que perpassam o desenvolvimento das pessoas e das sociedades” (Melo; Cruz, 2014, p. 32-33). O caminho foi percorrido em busca de informações para explorar, aprofundar e produzir conhecimento acerca da realidade, sem se distanciar do rigor científico inerente ao conceito de pesquisa como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 155).

A metodologia refere-se ao como fazer, a quais etapas serão cumpridas ao longo do trabalho de pesquisa. Envolve, conforme ensina Minayo (1994), o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, o que inclui a concepção teórica de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e a criatividade do pesquisador.

A criatividade é um requisito de toda pesquisa, já que esta tem que ser original, e isso exige iniciativa e imaginação do pesquisador. Minayo (1994, p. 16) ensina ainda que a metodologia deve “dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para os desafios da prática”.

O primeiro passo foi delimitar o assunto e o campo de investigação e, assim, definir o problema da pesquisa, como explica Köche (2011, p. 108):

[...]a delimitação do problema é resultado de um trabalho mental, de construção teórica, com o objetivo de estruturar as peças soltas do quebra-cabeças, procurando entender a malha de relações de interdependência que há entre os fatos. A busca dessa inter-relação é desencadeada pelo problema de investigação. [...] A delimitação do problema define, então, os limites da dúvida, explicitando quais variáveis estão envolvidas na investigação e como elas se relacionam.

O problema da pesquisa decorre da curiosidade e da necessidade de compreender como se processam efetivamente práticas – e a busca por respostas impulsionou o trilhar pelo percurso metodológico. O trabalho de investigação propôs ainda colocar uma lupa que permitisse um olhar atento e detalhado sobre um determinado aspecto da sociedade.

No estudo em tela, o problema de pesquisa refere-se a como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam na EJA se relacionam com as trajetórias de inserção laboral de trabalhadores em Aracatu, município baiano que apresenta número expressivo de pessoas resgatadas do trabalho escravo. Nesse contexto, a pesquisa buscou compreender quais pressupostos de trabalho-educação sustentam as práticas pedagógicas desses professores; como a temática do mundo do trabalho é abordada com os trabalhadores inscritos na EJA; em que medida as experiências laborais desses educandos, vulneráveis ao trabalho escravo, são aproveitadas como elementos formativos das práticas pedagógicas; e como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores relacionam os espaços e tempos de trabalho dos educandos migrantes.

A população da pesquisa foi constituída de gestores da educação e professores municipais da EJA, tendo como unidade de análise as políticas educacionais e as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam na EJA no município de Aracatu. O *locus* da pesquisa foi Aracatu, município baiano com tradição de migração sazonal para o trabalho e que apresenta número expressivo de trabalhadores resgatados e/ou vulneráveis ao trabalho análogo ao de escravo ou em contextos de trabalho precário.

4.1.1 ABORDAGEM, NATUREZA E OBJETIVO DA PESQUISA

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada – da qual se vale o Mestrado Profissional –, que tem como característica produzir conhecimento, e que tem caráter prescritivo. Nela, o pesquisador deve prescrever algo para ser aplicado. De acordo com Gil (2008, p. 27), a pesquisa aplicada

[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial.

No caso, a aplicação volta-se para a realidade específica das políticas educacionais e das práticas pedagógicas para a EJA no município de Aracatu.

A pesquisa aplicada costuma ser a pesquisa de que se valem os pesquisadores sociais, motivados a enfrentar um problema específico, por meio da produção de conhecimento que se preste para uma aplicação prática no intuito de solucionar problemas. Trata-se da pesquisa que se relaciona com fatos e interesses de caráter local, encontrados na realidade. Desse modo, ao final do percurso da pesquisa, é apresentado um produto voltado a produzir uma mudança social.

Durante o caminhar metodológico, o trabalho de investigação possibilitou colocar um olhar atento sobre a realidade que circunda os sujeitos da pesquisa, em busca de compreender os eventos e, ao final, concluir e dar uma resposta ao problema de pesquisa. Para isso, a abordagem foi qualitativa, que trabalha com uma população determinada, com sujeitos definidos e com um *locus* específico. De acordo com Minayo (2014, p. 57),

o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história das relações, das representações, das crenças das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e documentos. Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.

O desenvolvimento das atividades da pesquisa voltou-se para compreender e explicar em profundidade a dinâmica das relações sociais, entendidas como fenômenos complexos. A pesquisa qualitativa é implementada mediante descrições, interpretações e comparações. Isso possibilitou compreender a questão do humano através da dimensão educacional. Nesse contexto, foi possível analisar como os profissionais da EJA (gestores e professores) no

município de Aracatu lidam com a realidade de vida dos estudantes ou potenciais estudantes trabalhadores migrantes vulneráveis ao trabalho escravo, inclusive se percebem – ou não – essa vulnerabilidade. O trabalho requereu uma investigação que considerasse de forma prioritária as opiniões e percepções dos profissionais da educação no município diante da forma como entendiam os fenômenos:

[...] um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional (Zanette, 2017, p. 153).

A abordagem qualitativa enquadrou-se no contexto da pesquisa em tela, onde se fazia imprescindível compreender o cenário local na totalidade, para assim interpretar e analisar as experiências humanas em sua complexidade. Tal caminho envolveu compreender os fenômenos de forma crítica e a partir de uma dimensão educacional:

Em resumo, também na pesquisa qualitativa é importante a *objetivação*, isto é, o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias, usa técnicas adequadas e realiza análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas (Minayo, 2014, p. 62, grifo nosso).

Assim, a pesquisa qualitativa permitiu conhecer a forma como os sujeitos estão inseridos em seu mundo cotidiano; permitiu descrições, comparações e interpretações de significados e de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes em relação aos trabalhadores migrantes e como tudo isso se traduz nas práticas atuais da EJA no município. Para isso, foi preciso planejar e executar a pesquisa de maneira criteriosa, a partir de procedimentos técnicos condizentes que possibilitassem analisar as políticas, as opções da gestão escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas e os arranjos institucionais para os trabalhadores migrantes público-alvo da EJA no município escolhido.

Quanto aos objetivos, trata-se de pesquisa descritiva exploratória, em que foram desenvolvidos conceitos e categorias com base nos teóricos selecionados e, a partir disso, foi colocado o olhar atento sobre o fenômeno a ser analisado. Para Gil (2002, p. 47), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis, e “uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de

dados, tais como o questionário e a observação sistemática”. No que tange aos aspectos de pesquisas exploratórias, observa-se que

as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (Gil, 2008, p. 27).

O mesmo autor explica ainda que algumas pesquisas,

[...] embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (Gil, 2002, p. 42).

Na pesquisa, foi realizada a busca aprofundada de informações com a descrição precisa, juntamente com a observação, o registro e a análise das características e da frequência da ocorrência dos fenômenos – EJA, pobreza, migração para o trabalho, trabalho escravo –, para compreender a fundo e ter uma visão realística dos diversos aspectos envolvidos. Associadamente a isso, foram realizadas as rodas de conversa e a correlação desses fenômenos com as escolhas da política pública e da gestão escolar e com as práticas pedagógicas de educadores nas escolas com turmas de EJA em Aracatu, tendo como base os referenciais teóricos e os dados de pesquisa.

Referente aos procedimentos, a metodologia envolveu a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, por meio do estudo de caso. Considerando a inter-relação apresentada acima, no que se refere à instrumentalização técnica, a pesquisa trabalhou a investigação documental e a bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é meio de informação fundamental, que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Köche (2011, p. 122) destaca que

a pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Também foi realizada a pesquisa documental, em que são consultados materiais que ainda não foram submetidos a tratamento analítico. Foram consultados na pesquisa livros, artigos, dissertações, *sites* e materiais jornalísticos. Gil (2002, p. 45-46) traz reflexões sobre as peculiaridades dessas duas pesquisas e as semelhanças entre elas:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. [...] Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental [...].

Tendo como base os referenciais teóricos, foi realizado o trabalho de campo. Como destaca Minayo (2014, p. 202), “o trabalho de campo constitui-se uma etapa essencial da pesquisa qualitativa”. A autora complementa ainda ressaltando que,

pela sua importância, o trabalho de campo deve ser realizado a partir de referenciais teóricos, e também de aspectos operacionais. Isto é, não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos com o modo de recolhê-los (Minayo, 2014, p. 202).

A pesquisa de campo estruturou-se a partir do estudo de caso, “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (Gil, 2008, p. 57-58). Para Yin (2001, p. 25),

o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.

A escolha pelo estudo de caso possibilitou conhecer de forma mais profunda e contextualizada o objeto de pesquisa por meio de uma análise detalhada e gerou, por

consequente, um melhor entendimento dos fenômenos estudados durante um determinado período. Isso porque

[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (Yin, 2001, p. 21).

A partir da análise detalhada de um grupo, foi possível compreender melhor o objeto de estudo, ao analisar diferentes elementos, por meio de comportamentos, opiniões etc., e então aprofundar a investigação sem dissociar do contexto cotidiano em que o grupo está inserido.

A estratégia adotada de coleta de dados ao longo do estudo de caso foi a roda de conversa, entendida como melhor técnica de pesquisa e a que melhor se ajustou ao objetivo da investigação e à natureza do trabalho. Diante da importância dessa etapa para o êxito do estudo, foi preciso seguir um caminho que considerasse a necessária interação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, elemento importante na pesquisa qualitativa. A escolha buscou um processo investigativo que se efetivasse com uma participação coletiva e interativa dos sujeitos. Por isso, a técnica de pesquisa utilizada foi a roda de conversa. Sobre a roda de conversa,reflete-se que,

entre os recorrentes esforços de qualificação da pesquisa na área de educação, as buscas por diversificação de técnicas qualitativas, ou pelo aprimoramento destas, são usuais e conhecidas nas práticas e interlocuções do campo. Neste sentido, as iniciativas orientadas a processos dialógicos nas investigações, com vistas às reflexões mútuas que possam gerar e em articulação com aspirações a uma maior plausibilidade das interpretações elaboradas, parecem-nos significativamente atinentes. A proposição de rodas de conversa tem sido um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações desde uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha (Pinheiro, 2020, p.2).

Cada roda de conversa ocorreu sem instrumentos formais estruturados e foi desenvolvida por meio de “uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse” (Melo; Cruz, 2014, p. 32). Depois, passou-se para a etapa de análise de dados, que contou com os métodos análise de conteúdo e triangulação. A análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem(Bardin, 1979, p. 42).

Por meio da análise de conteúdo, foi possível explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens, considerando o que elas expressam a partir de elementos diversos e envolvendo deduções lógicas justificadas empregadas na análise dos dados. Para isso, de forma sistemática, foram desenvolvidas as seguintes etapas desse método de análise de dados, conforme descritas por Sousa e Santos (2020): 1) Pré-análise: em que ocorreu a leitura do material e sua organização; 2) Exploração do material: momento em que foram elencadas as categorias com os respectivos conceitos norteadores; 3) Tratamento dos resultados: etapa voltada para se debruçar nas inferências e na interpretação dos resultados. Já a escolha da triangulação ocorreu por se tratar de um

[...] procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado. A triangulação deve utilizar um ponto de partida e confrontar os resultados obtidos com os diferentes métodos, populações, etc., bem como com as conclusões obtidas com base na perspectiva originalmente adotada para conduzir a pesquisa (Zappellini; Feuerschütte, 2015, p.246-247, grifo dos autores).

Foi escolhida a triangulação no intuito de integrar e intercalar os pontos de vista diversos, as relações estabelecidas, os dados e a doutrina, para assim responder ao problema de pesquisa. Por meio da triangulação, foi possível considerar as diferentes perspectivas teóricas, e os dados de pesquisas obtidos foram confrontados, e assim refinados, com as informações recolhidas no trabalho de campo e os dados dos teóricos, a fim de obter uma visão mais ampla e fidedigna da realidade. Com isso, foi possível compreender de forma mais aprofundada e fundamentada os fenômenos analisados. Sobre a escolha da triangulação, acrescenta-se ainda que

a pesquisa qualitativa não se baseia em métodos estatísticos para garantir fidedignidade e validade de dados e resultados, mas é possível a utilização de estratégias metodológicas que asseguram transparência, metodicidade e fidelidade às evidências, garantindo o refinamento dos dados produzidos, bem como credibilidade e confiabilidade durante o planejamento e realização dessa metodologia investigativa. A triangulação é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas, utilizada não só para aumentar a sua credibilidade, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo (problemas complexos e condições de vida complexas) (Santos; Ribeiro; Queiroga; Silva; Ferreira, 2020, p. 656).

Como explicam Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 244), o uso da triangulação dentro do método qualitativo possibilita que a pesquisa consiga “dados em diferentes níveis: saindo

do nível mais geral e superficial e alcançando um nível mais específico e profundo”. Já Marcondes e Brisola (2014, p. 204) entendem que,

[...] na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

Após todo o percurso, o aprendizado possibilitou que fosse apresentado um produto final como contribuição para o município de Aracatu, em resposta às demandas sociais apresentadas nas seções 6 e 7 do presente trabalho. A proposta de intervenção apresentada é focada em provocar reflexões nos profissionais de educação e atender às demandas específicas identificadas com vistas à garantia do direito a uma educação apropriada para os educandos, em que o trabalho seja o princípio estruturante.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO: COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Após os primeiros passos, relacionados à definição do problema de pesquisa, do objetivo, das questões norteadoras, do *locus*, da unidade de análise e da população estudada, a pesquisa seguiu para suas etapas de implementação.

A primeira etapa envolveu a revisão de literatura para o estudo exploratório. Nessa fase, foi realizada uma análise minuciosa de dados históricos e bibliográficos, em que foi possível agregar muitas informações sobre os assuntos relacionados à pesquisa, o que possibilitou a familiarização com o fenômeno e a descoberta de novas perspectivas para ajudar a compreendê-lo. Por meio da literatura pertinente, buscaram-se informações que colaborassem para orientar as indagações que impulsionaram a pesquisa – foi elaborada nesse momento a fundamentação teórica do estudo. Isso porque “na prática de pesquisa estão presentes também as apropriações, pelo pesquisador, de bibliografia de ampla circulação mobilizada para a compreensão de um determinado tema, que por sua vez, impõe significados e direcionamentos” (Silva; Valdemarin, 2010, p. 49).

No estudo exploratório foi possível aprofundar – e conhecer mais sobre eles – os debates científicos que estão sendo travados sobre o tema e, assim, delimitar o foco do trabalho. Nesse ponto da pesquisa, foram identificados os referenciais teóricos que subsidiaram as

investigações, bem como os temas recorrentes e emergentes. Por meio de uma consulta ampla foi realizado o mapeamento de trabalhos já publicados para identificar teóricos que já pesquisaram sobre o tema. A pesquisa teve como referenciais teóricos Freire (1987,1996), Arroyo (2017) e Cavalcanti (2021). E, além desse momento inicial, a partir desses autores também foram analisados os dados.

A pesquisa desenvolveu-se também a partir da análise de diferentes bases de dados, a exemplo do Censo Escolar produzido pelo Inep (2012b, 2022, 2023); do Censo Demográfico 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística[IBGE], 2012), do Censo Agropecuário 2017(IBGE, 2017) e do Cidades@³², todos produzidos pelo IBGE; da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do governo federal (IBGE, 2023c), do Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil³³e de outros dados de relatórios de fiscalização da SIT do MPT; dos dados da Plataforma SmartLab, iniciativa do MPT e da OIT, entre outras.

Paralelamente a esses processos supracitados, também foram analisadas leis e tratados internacionais pertinentes, incluindo ainda Resoluções, Pareceres e Diretrizes do governo federal. Por fim, foram também consultadas, com vistas a subsidiar a construção das categorias teóricas que circunscrevem o estudo, publicações do Escritório da OIT no Brasil, pesquisas e demais trabalhos sobre o tema realizados por organizações da sociedade civil, como a Avante e a Repórter Brasil.

Os sujeitos selecionados foram gestores e professores municipais da EJA em Aracatu, Bahia. O primeiro contato com a gestão municipal foi feito antes da ida ao campo, para sensibilizá-la, apresentar a proposta e seus benefícios e pactuar todos os seus termos. Nesse ponto, foi formalizada a demanda e combinada a data de realização das rodas de conversa.

No dia 22 de setembro de 2022, foram realizadas duas rodas de conversa: uma na sede da Secretaria de Educação do Município, com o secretário municipal de Educação acompanhado de gestoras da Secretaria; e outra na Escola Centro Educacional de Aracatu³⁴, com participação de professores da EJA e da coordenadora. Todas as pessoas que participaram se dispuseram de forma voluntária a colaborar com a pesquisa. As discussões das rodas foram focadas em um grupo e o que importou foi a capacidade do grupo de produzir novas informações e também de fornecer elementos para uma nova percepção da realidade.

As rodas de conversa consideraram a dimensão ética, indissociável de uma pesquisa aplicada, e o necessário rigor científico. Assim, houve interação e flexibilidade para os

³²Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>Acesso em: 23 out. 2023.

³³Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/#>Acesso em:23 out. 2023.

³⁴ Escola que possui a única turma de EJA da rede municipal de ensino de Aracatu.

participantes exporem vivências e práticas em relação ao problema de pesquisa. A condução das rodas de conversa permitiu a criação de um espaço de interação e possibilitou que os fenômenos fossem abordados reflexivamente. Dessa forma, emergiram ali impressões, opiniões e contradições. Nas citações literais aqui transcritas de falas dos participantes das rodas de conversa, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios e utilizadas as iniciais de tais nomes, como forma de preservar o anonimato e ocultar totalmente a identidade dos autores das falas citadas.

Concluído o trabalho de campo, inicialmente, foi realizada a análise das narrativas produzidas pelos sujeitos. E, ainda nesse momento, foi utilizado também o método da triangulação, que envolveu a análise das rodas de conversa juntamente com todos os elementos colhidos no percurso já feito.

Nessa etapa, foi realizada a interação entre teoria; dados de fontes oficiais e de pesquisas; e dados de campo. Isso possibilitou o confronto entre os dados obtidos em campo e o que os teóricos afirmam. Aqui também foram agregados outros autores, para além dos já apresentados no repertório teórico. A triangulação forneceu a compreensão do evento com mais profundidade e por mais de uma perspectiva e permitiu alcançar uma análise mais acurada e, assim, responder de forma mais fundamentada a questão-problema, cerne da pesquisa.

Concluída a etapa da triangulação, foi possível apresentar uma proposta de intervenção pensada e desenvolvida para a realidade encontrada em sua complexidade. A ideia do produto apresentado é contribuir efetivamente para a qualificação da política educacional no campo da EJA e, sobretudo, para a melhoria das práticas dos professores que atuam na referida modalidade, de modo a impulsioná-los a refletir sobre a complexidade do problema identificado e impactar positivamente a resposta a ele. Na seção 8 deste trabalho, apresenta-se o produto de modo mais aprofundado.

5 POBREZA E MIGRAÇÃO EM ARACATU: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

Aracatu é um município do estado da Bahia localizado na mesorregião geográfica intitulada Centro-Sul Baiano, região que faz limite com o estado de Minas Gerais. Encontra-se localizado a 594 km de Salvador, capital do estado. O município foi criado pela *Lei Estadual n.º 1708, de 12 de julho de 1962* (Bahia, 1962), ocasião em que foi desmembrado do município de Brumado. A Figura 1 mostra as mesorregiões do estado da Bahia e a Figura 2, a localização do município em questão.

Figura 1 – Mapa das mesorregiões geográficas do estado da Bahia. Em verde, a mesorregião geográfica intitulada Centro-Sul Baiano



Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI)³⁵

Figura 2 – Recorte do mapa do estado da Bahia com a indicação da localização do município de Aracatu



Fonte: SEI³⁶

Na divisão de Território de Identidade³⁷ utilizada para fins de planejamento de políticas públicas pelo governo do estado da Bahia, Aracatu está localizado no território intitulado Sudoeste Baiano³⁸.

Considerando as condições climáticas, o município integra o Semiárido Baiano, região caracterizada por condições climáticas dominantes de semiaridez e baixa precipitação pluviométrica anual, o que resulta em eventos de seca. O bioma do município é a Caatinga. A área da unidade territorial do município é de 1.489,803 km², com uma densidade demográfica de 9,22 hab/km² em 2010, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2012).

A população estimada de Aracatu em 2021, pelo IBGE (2022), foi de 12.960 pessoas. As estatísticas apontam uma redução gradual na população de Aracatu. Em 2000 havia 15.913 pessoas, passando para 13.743 pessoas em 2010. Esse resultado vai ao encontro da taxa de fecundidade, que vem caindo significativamente ao longo dos anos no município, saindo de 2,99 filhos por mulher em 2000 para 1,92 filhos em 2010. A Tabela 1 mostra a taxa de fecundidade de 2000 a 2010.

³⁶

Disponível

em:

https://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/regional/mesorregiao_geografica/mapa_centro_sul_baiano_1.pdf Acesso em: 14 nov.2022.

³⁷ Segundo a Secretaria de Planejamento do Governo do Estado da Bahia ([20--]), “o Território de Identidade é a unidade de planejamento de políticas públicas, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual”.

³⁸ Em alguns documentos oficiais esse Território de Identidade também é intitulado de Vitória da Conquista.

Tabela 1 – Taxa de Fecundidade. Territórios selecionados – 2000-2010

Territorialidades	Taxa de fecundidade total 2000	Taxa de fecundidade total 2010
Brasil	2,37	1,89
Bahia	2,50	2,05
Aracatu (BA)	2,99	1,92
Salvador (BA)	1,69	1,53

Fonte: elaborada pela autora com base em PNUD, IPEA e FJP (2013)

Destaca-se o fato de que Aracatu está em processo de envelhecimento da população. Em 2000, a taxa de envelhecimento (razão entre a população de 60 anos ou mais de idade em relação à população total) era de 7,6%, passando para 10,43% em 2010. Soma-se a isso o fato de que a proporção de pessoas de zero a 14 anos na população total apresenta redução, enquanto o município tem apresentado crescimento em todos os demais estratos (IBGE, 2012). Ao se analisarem os dados das estimativas de 2021, percebe-se a manutenção da tendência, com um aumento da população mais velha, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – População por idade. Aracatu– 2000, 2010 e 2021

Grupo de idade	Pessoas			Em percentual		
	2000	2010	2021	2000	2010	2021
Total	15.913	13.743	12.960	100%	100%	100%
0 a 14 anos	4.696	3.255	2.471	30%	24%	19%
15 a 59 anos	9.428	8.474	8.054	59%	62%	62%
60 anos ou mais	1.788	2.014	2.435	11%	15%	19%

Fonte: elaborada pela autora, com base em dados do IBGE (2022)

Em 2020, o Produto Interno Bruto (PIB)³⁹ de Aracatu foi de R\$ 125,21 milhões – (IBGE, 2023b). O seu PIB *per capita* também é baixo, R\$ 9.598,43 (257.^a posição no *ranking* estadual). Para fins de comparação, a capital Salvador detinha um PIB *per capita* de R\$ 20.417,14, o dobro do encontrado no município analisado. O município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁴⁰ baixo – 0,581, em 2010 –, ocupa apenas a

³⁹ O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos pela cidade, geralmente em um ano.

⁴⁰ Quanto mais próximo de 1 (um) for o valor do IDH, maior será o nível de desenvolvimento da cidade.

247.^a posição no *ranking* municipal (IBGE, 2023a)⁴¹. O índice de Gini⁴² da renda domiciliar *per capita* de Aracatu em 1991 era 0,4533; em 2000, era 0,5639; e em 2010, era 0,473 (Tabnet, [20--]).

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), em janeiro de 2023 havia 4.966 famílias cadastradas no Cadastro Único⁴³. Dessas, 2.713 famílias estavam em situação de extrema pobreza. Em janeiro de 2013, havia 3.545 famílias cadastradas, das quais 2.310 estavam em situação de extrema pobreza. Já o número de pessoas cadastradas no Cadastro Único em Aracatu, BA, em abril de 2023, era de 12.309, das quais 7.349 (60%) eram pessoas cadastradas em famílias em situação de extrema pobreza, 545 (4%) eram pessoas cadastradas em famílias em situação de pobreza e 2.555 (21%) eram pessoas cadastradas em famílias de baixa renda (MDS, 2023). Esse dado é bastante preocupante, principalmente quando analisado em conjunto com as estimativas da população do município. No decorrer dos anos, apesar de a população ter reduzido, o número de pessoas em situação de pobreza ou de extrema pobreza aumentou. Outro aspecto importante a ser destacado é o impacto da pandemia de Covid-19 nas famílias, como é possível visualizar no Gráfico 5.

⁴¹ Detalhando esse índice, tem-se que o IDH-Municipal – Renda era 0.591, índice considerado baixo e o IDH-Municipal – Educação era 0.439, considerado muito baixo, segundo a SmartLab.

⁴² De acordo com Wolffenbüttel (2004), “o Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza”.

⁴³ O Cadastro Único é uma base de dados que serve para identificar e conhecer as pessoas e as famílias mais vulneráveis do país e, assim, ajudar o governo federal a desenvolver políticas públicas voltadas para essa população (Cadastro [...], [20--]).

Gráfico 5 – Quantidade de famílias em situação de extrema pobreza. Aracatu– 2013-2023

Fonte: elaborado pela autora, com base em dados do MDS (2023)

Por todos os dados apresentados de Aracatu, percebe-se que é um município com população, em sua maioria, em situação de pobreza ou extrema pobreza e que mais da metade dela necessita de programas de transferência de renda do governo federal para sobreviver. Consta-se assim que Aracatu possui parcela significativa da sua população carente, sujeita a múltiplas formas de exclusão social⁴⁴.

Diante desse cenário manifesta-se uma característica marcante e muitas vezes determinante da realidade de vida de famílias de Aracatu: a migração para o trabalho ou migração laboral. Trata-se de um movimento migratório sazonal, interno (para locais dentro do próprio país), que não representa mudança de residência e possui restrita temporalidade. É um fenômeno social que em Aracatu se perpetua de geração em geração e atinge fortemente os moradores da zona rural. Apresentam-se, a partir de agora, transcrições de falas dos participantes nas rodas de conversa, que, como já informado, aconteceram em 2022. Para os sujeitos da pesquisa, como se vê nos primeiros depoimentos, a seguir, esse fenômeno da

⁴⁴ “A exclusão social corresponde a um estado em que o indivíduo não pode acessar condições de vida que lhe permitam, ao mesmo tempo, satisfazer as suas necessidades essenciais (alimentação, educação, saúde...) e participar do desenvolvimento da sociedade em que ele vive. Note-se que os conceitos de pobreza e exclusão social não se sobrepõem exatamente. Nesse sentido, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) reconhece como pobreza humana a negação de oportunidades e opções fundamentais para o desenvolvimento humano, e refere-se à privação de três elementos essenciais: a sobrevivência, o conhecimento e o nível vida decente, dada por uma provisão econômica geral” (OIT; Organização Panamericana de Saúde [OPS], 1999).

migração é constante, existe desde quando foi criado o município e justifica-se pelas poucas oportunidades de emprego e renda:

Sair, eu acho que é desde o início do município mesmo, só que sair de outras formas, devido à não geração de emprego de renda do município, devido às condições que nós temos climáticas, econômicas, que hoje já temos grandes avanços (R. L.).

É um recurso econômico que às vezes não tem a geração de um emprego, de algo que gere no município, ele tá saindo para buscar essa fonte (T. M.).

Então uma das possibilidades seriam essas gerações de renda dentro do município que a gente sabe também que não tem como a gente suprir todo esse fluxo, porque é fluxo grande! (A. S.).

Ocorre que a migração para o trabalho em Aracatu não pode ser vista como uma situação isolada. Ela é consequência de outra situação que lhe dá causa, conforme anteriormente evidenciado: a pobreza gerada pela falta de oportunidades de trabalho. As pessoas não migram para avançar nos seus estudos ou se aperfeiçoar profissionalmente, para buscar postos de trabalho mais qualificados, para conhecer novos lugares ou para se permitir outras vivências. Durante a pesquisa, ficou constatado que a causa que motiva essa saída sazonal do município é sempre a mesma: a não geração de empregos no município e a necessidade de buscar fora a renda para assegurar o sustento.

A falta de postos de trabalho evidencia-se nos dados oficiais. Segundo o IBGE (2023a), o pessoal ocupado⁴⁵ no município de Aracatu em 2020 era composto por 1.271 pessoas, (9,7%), sendo que o salário médio mensal era de 1,4 salários-mínimos. E, de acordo com a SmartLab, o número de empregos celetistas em Aracatu em 2019 era de apenas 411 (número de vínculos de emprego em 31 de dezembro de 2019).

Dados mais recentes do mercado de trabalho formal apontam que o município de Aracatu, em 2021, detinha um total de 1.128 empregos formais, com os trabalhadores concentrados nas faixas com menor rendimento – 84% dos celetistas do município recebiam até dois salários-mínimos, segundo a RAIS do MTP (IBGE, 2023c)– é o que mostra a Tabela 3.

⁴⁵ “Uma pessoa é dita ocupada na metodologia usada pelo IBGE quando ela exerce atividade profissional (formal ou informal, remunerada ou não) durante pelo menos 1 hora completa na semana de referência da pesquisa. Ou seja, são aquelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho, mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias). O cálculo considera o total de pessoas ocupadas com 16 anos ou mais de idade. E essa atividade não precisa ser remunerada em dinheiro e não precisa consistir de 40 horas semanais de trabalho. Apenas uma hora de atividade profissional na semana, por exemplo, faz a pessoa ser considerada ocupada” (Estatística [...], [20--]).

Tabela 3 – Estoque de emprego formal por rendimento. Aracatu – 2021

Faixa Remuneração Média (em SM)	Número de trabalhadores	Distribuição (%)
Até 1 salário-mínimo	184	16%
De 1 a 2 salários-mínimos	764	68%
De 2 a 5 salários-mínimos	171	15%
Acima de 5 salários-mínimos	6	1%
Não classificados	3	0%
Total	1.128	100%

Fonte: elaborada pela autora, com base em dados do IBGE (2023c)

Em relação à escolaridade, no município o emprego é concentrado em trabalhadores com nível médio, entretanto, na última década, houve avanço significativo dos celetistas com Ensino Superior completo, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Estoque de emprego formal por escolaridade. Aracatu – 2011 e 2021

Escolaridade	Número de trabalhadores		Distribuição (%)	
	2011	2021	2011	2021
Fundamental Incompleto	286	82	26%	7%
Fundamental Completo	60	42	6%	4%
Médio Incompleto	42	47	4%	4%
Médio Completo	640	551	59%	49%
Superior Completo	54	406	5%	36%
Total	1.082	1.128	100%	100%

Fonte: elaborada pela autora, com base em dados do IBGE (2023c)

O município possui seu Valor Adicionado Bruto (VAB)⁴⁶ oriundo majoritariamente dos serviços (70,6%) e, depois, da agropecuária (25,1%). A indústria possui uma pequena participação de 4,3%, segundo a SmartLab. Quando se separa a administração pública dos serviços, percebe-se como se ressaí a participação da administração pública no VAB. Como explica a SmartLab,

a alta participação da Administração Pública no VAB de um município indica que a atividade econômica é incipiente naquela localidade, havendo grande dependência do Poder Público municipal, que se configura, muitas vezes, como o maior empregador e gerador de riqueza da localidade.

⁴⁶ “O Valor Adicionado Bruto (VAB) é o valor que cada setor da economia (agropecuária, indústria e serviços) acresce ao valor final de tudo que foi produzido em uma região” (Núcleo de Estudos de Economia Catarinense, 2023).

Na produção agropecuária, destacam-se em Aracatu a criação de bovinos, caprinos, equinos, ovinos e suínos; e as lavouras de maracujá, palma forrageira, feijão, melancia, milho, abóbora, moranga, jerimum, mandioca e fava. Contudo, com uma economia local incipiente, mesmo sendo um município com grande área rural, percebe-se nos dados o pouco impacto da atividade agropecuária no VAB do município.

Esta pesquisa constatou que a migração de moradores de Aracatu é para trabalho em atividades rurais. Isso porque, mesmo sendo um município com uma grande população rural, a maioria não possuiu acesso à terra, que ainda permanece restrito. Esse cenário colabora para a migração. Segundo informado, na atualidade, a maioria dos migrantes vai para o trabalho nas lavouras de café, especialmente em Minas Gerais. Os relatos apontam que, no passado, foram outras cadeias produtivas e outras localidades, mas sempre para o trabalho rural.

O Censo Agropecuário de 2017 (IBGE, 2017) informa que o município possui uma área dos estabelecimentos agropecuários de 84.991 hectares, dos quais em 49.092 hectares, o equivalente a 57,76%, a condição legal do produtor é de produtor individual; e em quase a totalidade da área desses estabelecimentos, 97,71% ou 82.961 hectares, a condição do produtor em relação às terras é de proprietário, inclusive os coproprietários de terras tituladas coletivamente. Também segundo o Censo Agropecuário 2017, o pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários totalizava 8.008 pessoas, das quais 7.172 possuíam laços de parentesco com o produtor. E dos 836 trabalhadores sem laços de parentesco com o produtor, apenas 63 eram trabalhadores permanentes.

Além de a atividade agropecuária gerar poucas oportunidades de trabalho – em detrimento de outras áreas como administração pública e comércio, como anteriormente apresentado –, é ainda uma atividade que se restringe a círculos familiares e de vizinhanças entre aqueles que já possuem a propriedade da terra. Há na zona rural do município de Aracatu uma situação identificada de manutenção da posse da terra por meio das relações entre parentes e vizinhos que já fazem parte das relações diretas do núcleo familiar. Essa peculiaridade foi constatada na pesquisa e mostrou que, especialmente no passado, estabeleceu-se como prática corriqueira na zona rural o casamento entre pessoas da mesma região ou família, conforme elucidou J. O. : *“Antigamente os casais eram formados dentro da própria região; [...] casavam-se primos com primos isso é comum entre famílias”*.

Analisando situações semelhantes de práticas matrimoniais em famílias camponesas em Aracatu, Nogueira (2013, p. 253) conclui que esses matrimônios se tornaram um meio de perpetuação da posse da terra:

O casamento entre vizinhos, com gente daqui mesmo, aparece como prática recorrente e antiga nas famílias analisadas. São os “casamentos em casa”, que resultam da união entre primos (que são também vizinhos), da união entre vizinhos sem laços de consanguinidade, ou da união entre vizinhos, consanguíneos ou não, que estão a viver em São Paulo. Os “casamentos em casa” reúnem parentes e vizinhos numa espécie de “família ampliada”, onde os que são parentes entre si confirmam seu pertencimento à família e à terra familiar, e os de fora passam a integrá-las, chegando ao ponto de não mais ser possível pensar uma separação de fato entre parentes e vizinhos, entre parentes e não parentes, entre os da família e os de fora. A prática matrimonial é uma importante e antiga estratégia de reprodução em famílias camponesas, guardando relação direta com a perpetuação do domínio do grupo (sucessão fundiária) sobre uma parcela de terra, o patrimônio maior para essas famílias [...].

Para as pessoas que não possuem terra e não estão no âmbito familiar ou de vizinhança com os proprietários, fica impossibilitado conseguir o domínio de terras ou mesmo empregar-se em trabalhos rurais em Aracatu. Por outro lado, para tais pessoas, que compõem famílias com vocação para trabalhos rurais, não é possível competir pelos postos de trabalho que exigem maior qualificação na zona urbana. O que lhes resta são as atividades menos remuneradas, em outras localidades, muitas vezes na informalidade, sem proteção social e sem condições de saúde e segurança adequadas:

O mercado de trabalho urbano tornou-se mais exigente e por isso muito mais seletivo. O migrante tem consciência disso porque está convivendo com pessoas do seu círculo de relações e de suas redes de contato que viveram experiências de retorno, que perderam empregos ou estão subempregadas. Ele está ciente que, progressivamente, aumentam-se exigências educacionais, capacitação especialização, condicionalidades que excluem a grande maioria da população migrante da possibilidade de sonhar com um bom emprego urbano. Resta-lhe fazer aquilo que já sabe fazer ou pode aprender com facilidade. Sobram-lhe as ocupações de menor exigência, dentre outros, o trabalho rural que conhecem (Souza; Freitas, 2015, p. 11).

No caso de Aracatu, há ainda uma cultura, passada de geração em geração, que de alguma forma naturaliza e chancela a migração para o trabalho no campo como única alternativa possível de trabalho. A situação é tida pelos sujeitos da pesquisa como difícil de acabar, pelo menos diante da demanda dos trabalhadores e do hábito que estaria incorporado em parte da população do município. Analisando a cultura da migração para trabalhar como um processo social, Souza e Freitas (2015, p. 11) analisam que

há, no entanto, um componente cultural, associado à decisão de migrar, que a explicaria para além de uma racionalidade estritamente econômica. Se a movimentação destas pessoas é a possibilidade individual de enfrentamento das adversidades locais, agudizadas pela modernização trágica do meio tradicional em que vivem, há uma predisposição nas suas histórias cotidianas e redes informais de apoio que possibilitam o exercício desta opção. Nas histórias de vida delas redundam experiências familiares, de pessoas conhecidas e de convívio que já migraram para as

mais diversas regiões do país, servindo assim de referência e apoio, viabilizando, ao menos nas fases iniciais da mudança a inserção do migrante no novo território. Mais que econômico, a migração é um processo social enraizado na tradição cultural brasileira.

Não há nenhum impedimento legal para as pessoas migrarem para trabalhar. Como já dito, é um direito delas, se assim desejarem. O que a legislação brasileira e as normativas do governo federal preveem são normas para regulamentar o recrutamento, o transporte, a contratação e as condições de vida e trabalho dos trabalhadores que são levados para trabalhar em localidade que signifique mudança – transitória, temporária ou definitiva – da sua residência. Isso diante da constatação, no decorrer dos anos, de que essa situação deixa muitas dessas pessoas, especialmente as pobres, iletradas e que têm pouco ou nenhum conhecimento dos seus direitos, em risco de serem submetidas a situações de exploração.

A peculiaridade da migração no caso de Aracatu relaciona-se ao fato de ser quase uma fatalidade, uma sina, algo que não se pode evitar, mesmo com todos os seus impactos na vida dos migrantes, especialmente na educação, sem, por outro lado, ser uma situação que cause melhoria nos indicadores sociais do município. Migrar se torna, para um determinado grupo de pessoas em Aracatu, a única opção de obter seu sustento – elas são compelidas desde muito jovens a isso, o que afeta não apenas sua trajetória escolar como sua possibilidade de construir outros caminhos de vida e trabalho. Como conclui a pesquisa de Borja e Silva (2019, p. 22) sobre essa situação em Aracatu:

Diante das informações coletadas, notamos a naturalização dos trabalhos sazonais nas colheitas, tanto por ser uma atividade já enraizada no município, alterando ao longo dos anos apenas o produto a ser colhido devido à inserção de maquinários nas plantações e por ser a única oportunidade de trabalho oferecida aos munícipes, quanto por ser a única fonte de renda que circula no município, sem ser da prefeitura ou do comércio local.

É possível afirmar que a migração é uma consequência; há a questão de fundo que é a falta de oportunidades de trabalho e de geração de renda no município, especialmente para os moradores da zona rural. Nesse sentido, esta pesquisa constatou que os trabalhadores da sede do município (zona urbana) que conseguem alguma oportunidade de trabalho no serviço público (leia-se prefeitura) ou no comércio não migram. Em Aracatu, em termos de setores econômicos, os empregados formais estão concentrados nas atividades do comércio e dos serviços. Sobressai-se ainda o fato de haver baixo número de empregos formais na construção civil, o que pode indicar uma alta informalidade nesse segmento.

Segundo os sujeitos da pesquisa, existindo a possibilidade, a pessoa não sai em busca de trabalho; ela permanece no município. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa apontaram que os moradores da zona urbana não migram para trabalhar, ou são pouquíssimos os que migram, e relataram que esses ocupam os poucos postos de trabalho disponíveis no município (serviço público e pequenos comércios). Ainda que o argumento econômico, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, aparente ser o grande motivador da migração, é possível concluir que é apenas a necessidade de conseguir sustento que impulsiona os trabalhadores que migram. Na ausência de oportunidades locais, os trabalhadores, em sua maioria rurais, vão para onde está a necessidade da mão de obra. Mas, quando há possibilidade de trabalho local, os munícipes em geral não optam por migrar para trabalhar em outras localidades, mesmo diante do argumento de que os valores recebidos pelos migrantes seriam muito maiores que os pagos pelos postos de trabalho locais. Trata-se de demanda por mão de obra em outros estados para realizar atividades que exigem menor qualificação profissional; em regra, trata-se de trabalhadores “braçais”⁴⁷.

O impacto da saída dos trabalhadores na economia e na dinâmica do município é um elemento bastante pontuado pelos participantes das rodas de discussão. O valor trazido para o município teria grande repercussão na economia e no modo de vida das pessoas. Possibilitaria comprar “sacos” e “fardos” de alimentos, que durariam até a próxima migração. Também permitiria melhorar a infraestrutura de casas, comprar moto, abrir um poço etc. É o que aparece nos relatos a seguir:

O que eles ganham em três meses eles fazem no resto do ano (M. S.);

Ganha em três meses o que ela não ganha em um ano (N. B.);

Ganham quatro meses, passa um ano (L. P.);

Adquire um bem ou compra um carro é, e eles têm muito essa cultura de eles vão trabalham ele no retorno eles já fazem a feira do ano inteiro, eles têm dispensa, toda casa da zona rural ela tem uma dispensa grande, porque eu trabalhei em zona rural sete anos, eu fui professora né? da comunidade sete anos e eu estava lá, nesse período de retorno e eu via (N. B.).

Os sujeitos da pesquisa reiteram em vários momentos melhorias nas condições de vida dos trabalhadores, que seriam proporcionadas pelo trabalho na migração. A vida desses

⁴⁷ “São definidos como ‘braçais’ os setores e servidores cujo conjunto de funções e tarefas ou obrigações são executadas manualmente, exigindo esforço físico, pouco conhecimento técnico ou científico e pouco trabalho intelectual” (Tolosa; Mendes, 1991, p. 140). Já os trabalhos intelectuais “são aqueles cujo trabalho pressupõe uma cultura científica ou artística, como o advogado, o médico, o dentista, o engenheiro, o artista, entre outros” (Barros, 2004, p. 148).

trabalhadores teria melhorado, teria sido estruturada pelos recursos da migração, que tiraria, segundo relatado, essas pessoas de condições de extrema pobreza. Nesse sentido, os relatos a seguir são esclarecedores:

Conseguiu através de tirar café tudo que ele tem hoje (M. S.);

Buscam mais recursos para quando voltar continuar investindo (C.L.);

Hoje você anda lá, a estrutura é outra; como ela falou das casas: você fica encantado. Porque eles vão para investir no que é deles (L.P.);

Todas as casas bonitinhas, todo mundo tinha uma moto, todo mundo com celular, todo mundo bem vestido, bem trajado. Então assim de uma certa forma o café foi o meio que propiciou aquela mudança de vida mesmo, tipo uma transformação social. Do que, eles não tinham nada para comer. E passou até ter algo assim, moto, casa bem estruturada, com tudo que você imagina (K. L.);

Porque, assim, muitos hoje, graças a Deus, a colheita do café já não é tão precisa porque já tem um processo que tira, já tem como sobreviver aqui embora essa melhoria foi o café em tempos anteriores (J. O.).

Para os sujeitos da pesquisa, não apenas os trabalhadores são beneficiados mas o município como um todo, que veria sua economia movimentar-se com o recurso que chega junto com o retorno dos trabalhadores migrantes. E até os poços artesianos e açudes construídos no município são atribuídos aos recursos oriundos da migração para o trabalho. Assim, o trabalho na colheita do café em outras localidades é entendido como a solução para desafios de falta de oportunidades de trabalho e estagnação da economia do município: “*O comércio já fica de olho para o retorno do pessoal do café*” (N. B.); “*Chega todo mundo com dinheiro no bolso*” (C. F.); “*A renda lá é superior, não tem como a gente compensar pelo município*” (N. B.); “*A gente agradece a colheita de café*” (C. F.).

Como os dados sobre a situação socioeconômica do município mostram, não há, todavia, mudança estrutural na sociedade. Esse recurso econômico oriundo do trabalho dos migrantes não melhora os indicadores sociais, não impede que as pessoas sejam fadadas, geração por geração, a continuar no ciclo da migração. Se esse trabalho gera riqueza, tal riqueza gerada fica no município de destino, onde o trabalho é realizado. O município de origem permanece pobre e com baixo dinamismo econômico. E, segundo a pesquisa conjunta realizada pelo PNUD, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e pela Fundação João Pinheiro (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 23), quando se analisa a falta de geração de renda e o fato de o trabalho nos gerar riqueza, esse olhar não se centra apenas no crescimento econômico local, mas na capacidade dessa dinâmica econômica impactar positivamente nas condições de vida da população:

o processo de expansão das liberdades inclui as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e ambientais necessárias para garantir uma variedade de oportunidades para as pessoas, bem como o ambiente propício para cada um exercer na plenitude seu potencial. Assim, desenvolvimento humano deve ser centrado nas pessoas e na ampliação do seu bem-estar, entendido não como o acúmulo de riqueza e o aumento da renda, mas como a ampliação do escopo das escolhas e da capacidade e da liberdade de escolher. Nesta abordagem, a renda e a riqueza não são fins em si mesmas, mas meios para que as pessoas possam viver a vida que desejam.

Os trabalhadores, no período de trabalho intenso, adquirem o suficiente para assegurar a subsistência da família até retornarem para migrar no ano seguinte. Nesse sentido, outro ponto que aflorou na roda de discussão foi a questão de o trabalhador, com o recurso de retorno, já comprar “a feira do ano inteiro”. Isso sinaliza que esse recurso é necessário para garantir o sustento, a alimentação, a subsistência da família. Conforme relatado na pesquisa:

Aí eles garantem a sua alimentação (C. L.);

Agora assim também, tipo assim alguns que vão, eles vão pra colheita com o intuito de comprar por exemplo sacos de arroz (C. F.);

No retorno eles faziam aquela feira de ano de saco mesmo, de saco, de tudo, de fardos e mantinham-se isso ali por um ano (N. B.);

Eles estão guardando, aí quando chega por exemplo, começa a apertar, eles vão na casa lotérica e sacam quinhentos, quatrocentos, eles vêm na feira, eles sacam duzentos e vai aumentando a economia do município né? Eles não vão chegando e gastam tudo de vez, eles guardam o dinheirinho deles (C. F.).

Ainda que o recurso seja apontado também como uma forma de adquirir um bem, uma moto, um carro, reformar a casa ou abrir um poço, todos os outros “investimentos” feitos não são capazes de gerar uma renda que não exija que, por exemplo, a alimentação do ano seja garantida com o dinheiro oriundo do trabalho durante a migração. Dessa forma, há uma sinalização de que é preciso trabalhar intensamente nos três a quatro meses da migração para garantir o básico do sustento durante todo o restante do ano. O segundo investimento mais relatado foram as melhorias na condição de moradia. Mas nota-se que o recurso não permite que o trabalhador ou a trabalhadora e sua família possam suprir no decorrer do ano as despesas do mês com alimentação, moradia e também saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência, considerando outras despesas necessárias para que todos tenham condições de vida digna. Tal fato evidencia a fragilidade e a incerteza sobre seu trabalho no retorno para Aracatu, onde não têm assegurado que conseguirão oportunidades de trabalhar que permitam uma existência digna. Para as despesas mais basilares, é da migração que conseguem tirar o

sustento e garantir a subsistência. Arroyo (2007, p. 4) traz importantes reflexões sobre a situação de insegurança oriunda do contexto incerto dos trabalhos informais:

O que significa isso para um jovem e para um adulto que sequer podem se considerar trabalhadores formais, tendo de identificar-se como trabalhadores informais por toda a vida? O traço mais sério de tudo isso é a insegurança humana. Um trabalhador/a informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscate, amanhã tem de sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. Um viver provisório em trabalhos provisórios. Sem prazo. Uma identidade humana provisória? Lembremos de que manter pobres, negros, mulheres como trabalhadores/as nesses limites do sobreviver e nesses trabalhos provisórios sem prazo tem sido a “pedagogia” mais eficaz das elites para mantê-los na opressão como subcidadãos, sub-humanos. Tem sido a pedagogia mais constante de “educar”, adestrá-los para reproduzir suas identidades negativas, de subalternos, inferiores em classe, raça, gênero. Essas “pedagogias” antipedagógicas de conformá-los como subalternos continuam, e um dos processos mais “eficazes” é mantê-los sem trabalho, em um precário sobreviver, desenraizados de seus territórios e jogados como retirantes à procura de um incerto lugar.

Uma outra perspectiva referente a essa migração é sobre quais vagas de trabalho esses trabalhadores ocuparam. Analisando um importante estado receptor de mão de obra migrante, Minas Gerais, o maior estado produtor de café do País, ainda que possua uma taxa de desemprego abaixo da média nacional⁴⁸, é de se notar que há uma situação específica de desigualdades históricas que justificam que não sejam os próprios moradores do estado⁴⁹ que supram todas essas vagas de trabalho em um setor de extrema importância para a economia mineira.

Analisar esse trabalho que não é ocupado pelos moradores da região e que resta como última alternativa para trabalhadores migrantes que conseguem apenas o necessário para sobreviver remete a uma lógica colonial. Essa situação aproxima-se das reflexões de Castel (2009, p. 207), quando relembra que, desde o sistema colonial das plantações, as riquezas baseavam-se na identificação e exploração de pessoas que, pelas suas condições, aceitariam qualquer trabalho:

Privados de escravos, pelo menos em suas metrópoles, e também do equivalente de reservas de índios, onde se abastecer de mão de obra, as sociedades do Ocidente, cristãs além do mais, tiveram que resolver um problema difícil: encontrar e mobilizar

⁴⁸ “A taxa de desocupação em Minas Gerais recuou para 5,8% nos últimos três meses de 2022 em relação ao trimestre imediatamente anterior, quando o índice de pessoas sem ocupação no estado estava em 6,3%. Os dados fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua [...]. No quarto trimestre de 2022, a taxa de desocupação no Brasil ficou em 7,9%, um recuo de 0,8 ponto percentual em relação aos 8,7% registrados no trimestre de julho a setembro. Mesmo com essa queda, a taxa de desemprego em Minas ficou 2,1 pontos percentuais inferior à nacional” (Taxa [...], 2023).

⁴⁹ Minas Gerais possui 853 municípios divididos em 10 regiões com características socioeconômicas diversas.

trabalhadores para certos tipos de tarefas que ninguém aceitaria, se pudesse fazer outra coisa ou não fazer absolutamente nada.

Em outro momento, o mesmo autor analisa como o trabalho, no limiar da modernidade, não é a origem da riqueza, mas “é, antes, até o período moderno, a contrapartida do fato de encontrar-se fora da ordem de riqueza” (Castel, 2009, p. 226). Ainda nas palavras de Castel (2009, p. 227, grifo do autor) sobre esse período,

o trabalho não mantém uma relação visível com a riqueza e, menos ainda, a riqueza com o trabalho: via de regra, os mais ricos trabalham menos ou absolutamente não trabalham. O trabalho, ao contrário, é com frequência o quinhão dos pobres e dos que ganham pouco, reduzidos à necessidade de trabalhar a matéria ou de cultivar terra para sobreviver. [...] Não que o valor econômico do seu trabalho seja nulo, dado que representa o meio necessário de suprir as necessidades de todos os que não são socialmente dotados [...]. Porém, tal utilidade econômica não é identificada como uma dimensão autônoma do trabalho. A necessidade de trabalho está inscrita num complexo que se poderia chamar de *antropológico* – indissociavelmente religioso, moral, social e econômico – que define a condição de popular em sua oposição às condições privilegiadas. Este modelo ainda existe no século XIV quando, como se diz amiúde, o capitalismo moderno começa a alçar voos.

No Brasil, mesmo com os avanços desde a *Constituição Federal de 1988* (Brasil, 1988), não mudou a lógica de que, para algumas pessoas, resta como única opção um determinado tipo de trabalho que é recusado por quem está em situação de privilégio, porque, inclusive, pode optar por isso. Essa lógica de funcionamento cria um cenário propício para aqueles empregadores que se valem da situação de vulnerabilidade de outrem para, por meio da exploração dessas pessoas, obter lucro. Assim, percebe-se o desvalor de um trabalho que, de um lado, exige sacrifícios do trabalhador vulnerável, do outro, não lhe traz emancipação. Como analisa Cavalcanti (2021, p. 54-55, grifo do autor),

o modelo de sociedade capitalista cria padrões que constroem e enganam. Os homens, nascidos e criados nesses padrões, buscam alcançar neles seus propósitos individuais. Nessa lógica, livre-arbítrio e determinismo aparecem como sinônimos, as ações individuais são determinadas pelas estruturas sociais, que tangenciam os interesses dos indivíduos. [...] E, nesse contexto de forma perversa, o trabalho – alienado e abstrato – passa a significar liberdade. Se a própria origem etimológica da palavra *trabalho* revela uma atividade humana despida de autodeterminação, seu significado no atual sistema de produção preserva a mesma essência: muito embora a maior parte dos indivíduos não esteja debaixo do chicote de um senhor, individualizado como pessoa, é a dependência social que tolhe a liberdade. [...] A vontade do trabalho é, no entanto, uma vontade construída, e a coerção material, seu pilar estruturante. Trata-se de uma vontade imposta pela sobrevivência e pela satisfação das necessidades do trabalhador e de sua família.

Há um ganho financeiro por parte dos trabalhadores migrantes de Aracatu, mas nada que lhes propicie uma mobilidade social ascendente, isto é, não houve deslocamento desses

trabalhadores para melhores posições socioeconômicas e, conseqüentemente, um maior acesso a bens e serviços que lhes possibilitasse sair de uma condição social para outra no decorrer dos anos em que migraram para trabalhar. Igualmente, as novas gerações, os descendentes desses trabalhadores, também não foram retirados da situação de vulnerabilidade. Percebe-se que não há dinamismo na economia do município; apenas movimentação mais intensa do comércio no retorno dos trabalhadores migrantes e no consumo de itens de necessidade básica no decorrer do ano até a próxima migração. Ainda assim, para os sujeitos da pesquisa, a migração seria uma situação muito benéfica para o trabalhador e para o município.

Em Aracatu, segundo os dados coletados, ainda há crianças e adolescentes que também migram, acompanhando os pais. No caso das crianças, seria porque os pais não teriam com quem deixá-las, mas elas não trabalhariam na colheita do café. Já no caso dos adolescentes, esses já migrariam para trabalhar⁵⁰. Essa situação foi constatada na pesquisa, junto com o relato de que o número de crianças que seguia com os pais na viagem migratória era maior no passado, e que diminuiu na atualidade:

Hoje já fica com a avó, hoje já fica com algum parente (C. L.);

Até ela pegar uma certa idade, porque quando ela é bebezinha a mãe fica! Essa criança bebezinha a mãe fica, né? Até ela pegar uma determinada idade, que já pode ali ficar com os avós com parente próximo, aí depois o casal volta (N. B.).

A presença de jovens que migram se dá tanto para acompanhar os pais como para suprir seus próprios interesses de consumo e decorre muitas vezes dessa experiência de começar a ir desde a infância:

Eles vão crescendo já vão iniciando (C. L.);

Tem alguns adolescentes, eles vão para colheita do café, eu falo porque eu trabalhei no estado como contratada, eles iam para o café para comprar celular (K. L.);

Tem fazenda que não aceita menores de 18 anos, né? E eles têm dificuldades com essas fazendas porque eles preferem levar e deixar ali aguardando (N. B.).

⁵⁰ No ano de 2021, repercutiu no país o resgate de trabalhadores de Aracatu em situação análoga a de escravo, com a presença de adolescentes, conforme notícia do MPT (Ação [...], 2021): “Em junho de 2021, uma operação realizada pelo Grupo Especial de Fiscalização Móvel (GEFM), que teve o acompanhamento do MPT e da Polícia Federal, resultou no resgate de 56 trabalhadores de condições análogas à escravidão em uma fazenda de colheita de café na cidade de Pedregulho (SP). Dez deles eram adolescentes entre 13 e 17 anos de idade. Os colhedores de café trabalhavam informalmente, sem registro em carteira de trabalho. Eles pagaram do próprio bolso a passagem de Aracatu ao interior de São Paulo, inclusive os adolescentes, que estavam acompanhados dos pais, também colhedores de café”. E, dentre outras diversas violações, foi constatado, durante a fiscalização, que “os casebres apresentavam condições insalubres e desumanas. Em quatro pequenas unidades vivam mais de 60 pessoas em condições precárias (inclusive crianças). [...]. Homens solteiros ficavam sob o mesmo teto das famílias” (Ação [...], 2021).

Uma outra questão que foi apontada na roda de discussão foi a perspectiva de que a migração, de certa forma, combateria a “marginalização” no município, entendida como criminalidade ou delinquência. Isso porque, de acordo os sujeitos da pesquisa, o jovem que quer possuir determinado bem, a exemplo de um celular ou uma moto, migra para trabalhar e conseguir aquele bem, ao invés de se envolver com atos ilícitos para alcançar seu intento:

Porque de certa forma combate a marginalização, uma vez que um menino quer possuir uma moto (N. B.);

Ele vai lá trabalhar! Já pensou se fosse, se ele tivesse esse interesse em ter um né? A gente sabe que o jovem quer uma moto, ele quer um carro! Se não fosse essa migração o que ele não faria para possuir aquele bem? Aquilo que ele quer né? Para alcançar a meta dele? Então também eu vejo a colheita do café como algo que combate a marginalização no município! (N. B.).

Esse é um dos equívocos que cercam o tema trabalho infantil no Brasil, o entendimento de que, para a criança ou o adolescente pobre, só haveria estes dois caminhos: ou trabalhar ou roubar. Entretanto, é dever da família, da sociedade e do Estado protegê-la(o) e propiciar-lhe o necessário para que possa crescer e se desenvolver com os direitos protegidos. Isso significa, inclusive, garantir educação e, nas hipóteses e condições permitidas na lei para adolescentes, garantir trabalho com proteção:

Não é melhor uma criança ou adolescente pobre trabalhar do que roubar? Esse é só um dos mitos que precisam ser combatidos. Essa não pode ser a opção. Crianças e adolescentes têm o direito ao não trabalho. Às crianças deve ser assegurada uma infância feliz, lúdica, a participação em brincadeiras próprias da idade. A elas, a partir da idade correta, e aos adolescentes, educação pública de qualidade, de preferência integral. Aos adolescentes e jovens, qualificação profissional. Ou seja: o Estado tem o dever de garantir que o roubo ou qualquer outra atividade criminosa não seja opção única de quem não trabalha. Se ocuparmos adequadamente nossas crianças, adolescentes e jovens, estaremos construindo um futuro melhor para eles e para todos nós. O trabalho precoce alimenta um ciclo vicioso de miséria e destrói sonhos (Tribunal Superior do Trabalho [TST], 2016, p. 7).

No Brasil, o trabalho infantil não é considerado um crime, mas uma violação a direitos fundamentais da criança ou do adolescente, que exige o enfrentamento pela política pública e por toda a sociedade. No caso do trabalho rural na colheita de café, por exemplo, a natureza, as condições e o ambiente de trabalho têm situações de saúde e segurança impróprias para

adolescentes⁵¹. Por isso, o trabalho nessas condições para adolescentes também configura trabalho infantil, sendo, assim, proibido.

Em relação ao trabalho infantil em Aracatu, a SmartLab aponta que em 2010 existiam 203 crianças e adolescentes entre 10 e 13 anos ocupados no município. Ainda de acordo com os dados, nesse mesmo ano, 46 crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos exerciam trabalho doméstico. A SmartLab também traz que, em 2019, havia 19 famílias com situação de trabalho infantil em Aracatu.

Conforme afirma a OIT (2011, p. 81), “a escravidão contemporânea no país é precedida pelo trabalho infantil”. O trabalho infantil é uma reconhecida causa de baixo rendimento, evasão e abandono escolar. Considerando o histórico de migração também de crianças e jovens no município e os dados de analfabetismo e baixa escolaridade, esses trabalhadores adultos atuais possivelmente tiveram suas trajetórias de estudo prejudicadas ou mesmo interrompidas pelo trabalho precoce. Corrochano e Abramo (2016, p. 4) explicam que os jovens – “especialmente aqueles pertencentes a famílias de mais baixa renda, moradores de áreas metropolitanas mais pobres ou de determinadas áreas rurais, mulheres e negros de ambos os sexos” – enfrentam dificuldades específicas para acessar um posto de trabalho decente e permanecer nele, e essas dificuldades são potencializadas devido à singularidade de suas trajetórias ocupacionais. Ao associar tal fato à realidade migratória do município, que também atinge crianças e jovens, como já abordado, percebe-se que há uma inter-relação entre educação, trabalho infantil, migração, evasão e trabalho escravo.

⁵¹A colheita do café é proibida para adolescentes por ser uma atividade ao ar livre, sem proteção adequada contra exposição à radiação solar, chuva e frio, e com levantamento, transporte, carga ou descarga manual de pesos, conforme a Lista TIP das piores formas de trabalho infantil (Brasil, 2008c).

6 DILEMAS DA EDUCAÇÃO EM ARACATU: TRABALHO, EXPLORAÇÃO E EXCLUSÃO

A análise do sistema municipal de ensino⁵² de Aracatu possibilita compreender como se organizam na EJA as práticas direcionadas aos trabalhadores migrantes jovens e adultos. Lembrando que a LDB (Brasil, 1996, art. 37, §1.º) determina que os sistemas de ensino deverão assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as suas características, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Além disso, a *Constituição Federal* (Brasil, 1988, art. 205, art. 206, inc. I,IX) determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e será promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tendo entre seus princípios propiciar igualdade de condições para o acesso à escola e permanência no ensino e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Assim, se, por um lado, os trabalhadores analfabetos e de baixa escolaridade de Aracatu têm direito à educação ao longo da vida, do outro lado, há um dever do poder público em assegurar o acesso a esse direito.

Na presente seção serão apresentados os dados sobre a educação no município de Aracatu. A seção também analisará, a partir dos impactos da itinerância laboral na escola, como esse contexto se inter-relaciona com os casos de trabalho escravo de residentes e resgatados do município.

6.1 DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS PARA A POPULAÇÃO DE ARACATU

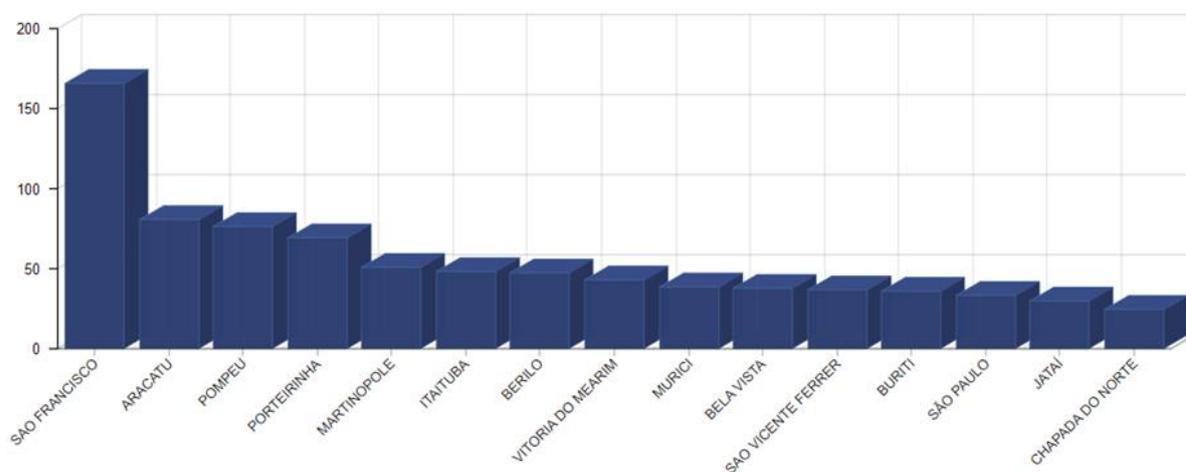
Com um histórico de migração para o trabalho por longos meses anuais de famílias inteiras, incluindo, em alguns casos, crianças e adolescentes, Aracatu convive com os impactos dessa realidade na educação. Os indicadores abaixo da média, comparados aos do estado e aos do País, permitem perceber que a migração torna a relação entre trabalho e educação conflituosa e muitas vezes excludente na vida de estudantes trabalhadores rurais. Soma-se a isso, ainda, o

⁵² “Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento. [...] o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)”(Saviani,1999, p. 120-121).

fato de serem recorrentes os casos de trabalho escravo entre trabalhadores migrantes naturais ou residentes do município.

Aracatu é, dentre os 5.570 municípios brasileiros, o segundo município com maior origem de trabalhadores vítimas de tráfico de pessoas para fins de exploração de trabalho análogo ao de escravo em todos os anos da série histórica (de 1995 a 2022), com 81 vítimas, segundo informa a SIT ([20--]). É o que mostra a Figura 3.

Figura 3– 15 municípios com maior origem de trabalhadores vítimas de tráfico de pessoas para fins de exploração de trabalho análogo ao de escravo em todos os anos no Brasil



Fonte: SIT ([20--])

Esses dados comprovam que o fluxo migratório de Aracatu coloca os trabalhadores em alarmante risco de serem submetidos ao trabalho em condições análogas à escravidão. E, concomitantemente a esse fluxo migratório, que é uma tradição, está a exploração e a desumanização que podem ocorrer nesse contexto de trabalho, também uma realidade indissociável. Contudo, esta pesquisa constatou que esse problema ainda está distante de ser discutido, tanto na política pública de educação e na gestão escolar como nos currículos e nas práticas pedagógicas das turmas de EJA do município.

Trabalhadores migrantes são pessoas mais ligadas à zona rural do município e, como evidenciam os dados do fluxo migratório, dedicam-se ao trabalho rural. Como já pontuado anteriormente, pela falta de oportunidades, migram e vão integrar importantes cadeias produtivas – sobretudo a do café – em outros estados. Todavia, conforme esta pesquisa verificou, migrar anualmente para trabalhar não proporciona a tais pessoas uma mobilidade

social ascendente, nem as retira, e nem retira suas famílias, da situação de vulnerabilidade, geração após geração.

No intuito de conseguir os meios mínimos necessários (alimentação, moradia etc.) para viver, moradores da zona rural de Aracatu têm suas trajetórias escolares marcadas, afetadas ou mesmo interrompidas pelo trabalho, muitas vezes o trabalho precoce, sem que isso lhes propicie mudanças na condição socioeconômica. Conforme os indicadores socioeconômicos do município comprovam, não houve, no decorrer dos anos, qualquer mudança estrutural. Além disso, a sobrevivência de boa parte da população de Aracatu ainda depende do repasse de recursos de programas sociais do governo federal, pois essas pessoas vivem em situação de pobreza ou extrema pobreza. Entretanto, para os sujeitos da pesquisa, a migração ainda é interpretada como algo extremamente positivo, enquanto os ônus representados pelos riscos de exploração e pelo prejuízo na escolarização não são entendidos como graves problemas sociais do município, e a busca por soluções deve ou deveria ser prioridade de qualquer política pública.

A educação no município de Aracatu apresenta os dados gerais descritos no Quadro 1.

Quadro 1 –Dados gerais sobre educação no município de Aracatu

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,7 %
Taxa de analfabetismo [2010]	28,9%
Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 25 anos ou mais de idade [2010]	38,17%
IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública) [2021]	4,8
IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública) [2021]	3,5
Matrículas no Ensino Fundamental [2021]	1.785 matrículas
Matrículas no Ensino Médio [2021]	544 matrículas
Docentes no Ensino Fundamental [2021]	203 docentes
Docentes no Ensino Médio [2021]	17 docentes
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental [2021]	15 escolas
Número de estabelecimentos de Ensino Médio [2021]	1 escola

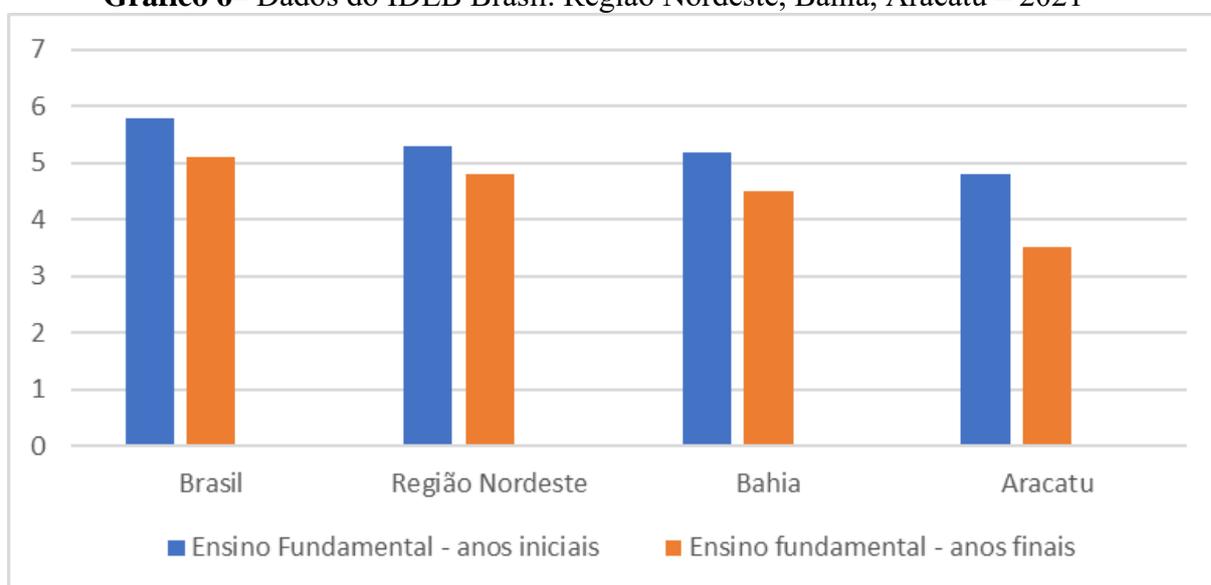
Fonte: IDEB 2022, IBGE (2010)

Os dados de educação apontam que há um longo caminho a ser percorrido para que o município tenha indicadores esperados para uma educação de qualidade:

A Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 9).

Os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵³ de Aracatu, tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental como nos anos finais dessa mesma etapa, além de considerados baixos e distantes da meta, são índices menores que os da Bahia, os da região Nordeste e os do Brasil. O Gráfico 6 mostra os índices do IDEB de Aracatu em 2021.

Gráfico 6– Dados do IDEB Brasil. Região Nordeste, Bahia, Aracatu – 2021



Fonte: elaborado pela autora com base em dados do INEP (2021b)

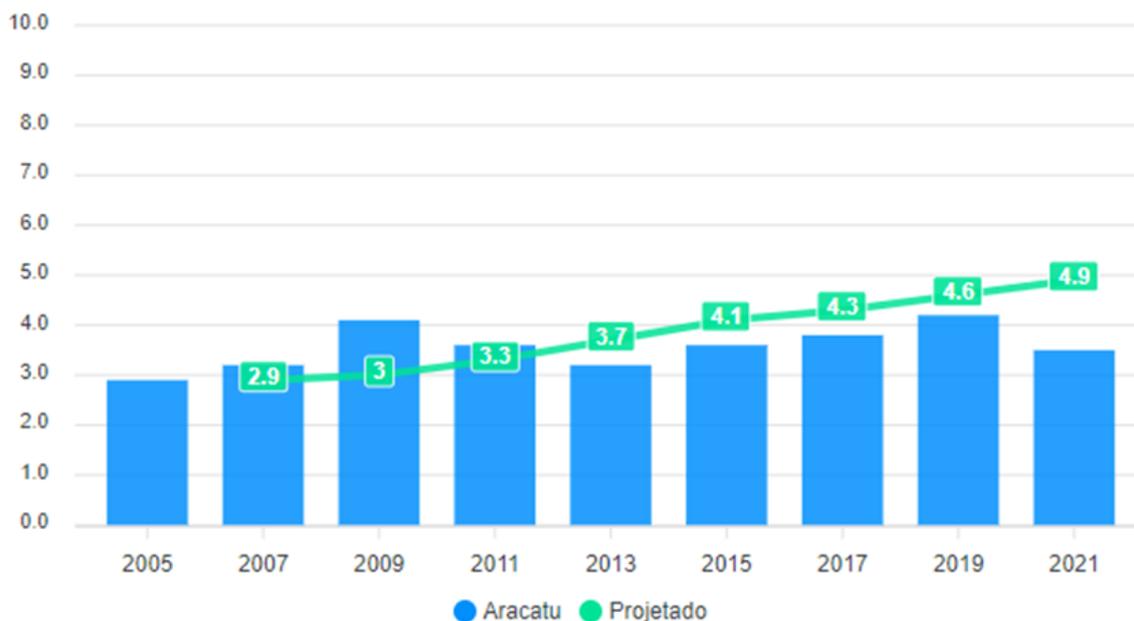
Ainda em relação ao IDEB, a rede pública de ensino do município não conseguiu alcançar as metas estabelecidas. Em 2021, nos anos iniciais ficou com nota de 4,8, enquanto o valor projetado era de 5,4. A Figura 4 mostra a evolução do IDEB nos anos iniciais em Aracatu de 2005 a 2021.

⁵³ “O IDEB é um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desta forma, apresentam melhores resultados no IDEB os sistemas que alcançam, de forma concomitante, maiores taxa de aprovação e proficiência nas avaliações” (INEP, 2021a). O objetivo das políticas públicas de educação é alcançar 6 pontos, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Figura 4 – Evolução do IDEB anos iniciais. Aracatu – 2005-2021

Fonte: INEP (2021b)

Nos anos finais o resultado foi ainda pior, com o valor projetado para 2021 em 4,9, e alcançando apenas 3,5. A Figura 5 mostra a mesma evolução, mas em relação aos anos finais.

Figura 5 – Evolução do IDEB anos finais. Aracatu – 2005-2021

Fonte: INEP (2021b)

Quando se desagregam os dados de analfabetismo em Aracatu, percebe-se que em 2010 a maioria dos analfabetos estava concentrada na zona rural (32,4%)– enquanto a taxa na zona urbana é bem menor (19,7%), de acordo com dados do Censo 2010 (IBGE, 2012).

A taxa de analfabetismo no município entre as pessoas de 25 anos ou mais de idade era um indicador bastante negativo para Aracatu. Em 2000, mais da metade da população (53,05%) era analfabeta, e em 2010 a taxa caiu para 38,17% (PNUD; IPEA; JFP, 2013). Mesmo nesse contexto de redução das taxas de analfabetismo que ocorreu no período, Aracatu ainda possuía uma taxa elevada, principalmente quando comparada com a média do estado, do País e, especialmente, com a média da capital baiana. A Tabela 6 apresenta a taxa de analfabetismo entre 2000 e 2010.

Tabela 6 – Taxa (%) de analfabetismo – 25 anos ou mais de idade. Territórios Selecionados – 2000 e 2010

Territorialidades	Taxa (%) de analfabetismo - 25 anos ou mais de idade	
	2000	2010
Brasil	16,75	11,82
Bahia	29,57	20,92
Aracatu (BA)	53,05	38,17
Salvador (BA)	7,76	4,69

Fonte: elaborada pela autora com base em PNUD, IPEA e JFP (2013)

O indicador de permanência escolar⁵⁴ no município de Aracatu evidencia o percentual de estudantes que passaram pelo sistema educacional e o abandonaram ao longo de sua trajetória⁵⁵. A Figura 6 mostra o percentual de crianças de Aracatu fora da escola em 2020.

⁵⁴ “O Indicador de Permanência Escolar, desenvolvido pela organização Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), tem como objetivo mensurar, através dos dados do Censo Escolar, o percentual aproximado de estudantes que passaram pelo sistema educacional e o abandonaram ao longo de sua trajetória” (Indicador [...], 2021).

⁵⁵ “O Indicador de Permanência é calculado a partir da relação entre o total de alunos de uma geração matriculados no ano analisado e a média dos três anos com maiores índices de estudantes matriculados dessa geração. O motivo de utilização de uma média é aproximar o resultado da realidade, pois considerar as matrículas de apenas um ano de uma geração pode, equivocadamente, estimar as quebras de matrícula por transferência e/ou óbito como evasão. O resultado do cálculo determina a porcentagem de alunos que entraram no sistema e permaneceram, enquanto a diferença para 100% expressa o total de crianças/jovens que entraram no sistema e evadiram” (Indicador [...], 2021).

Figura 6 – Percentual de crianças de Aracatu fora da escola em 2020 – nascidos em 2003, 2004 e 2005

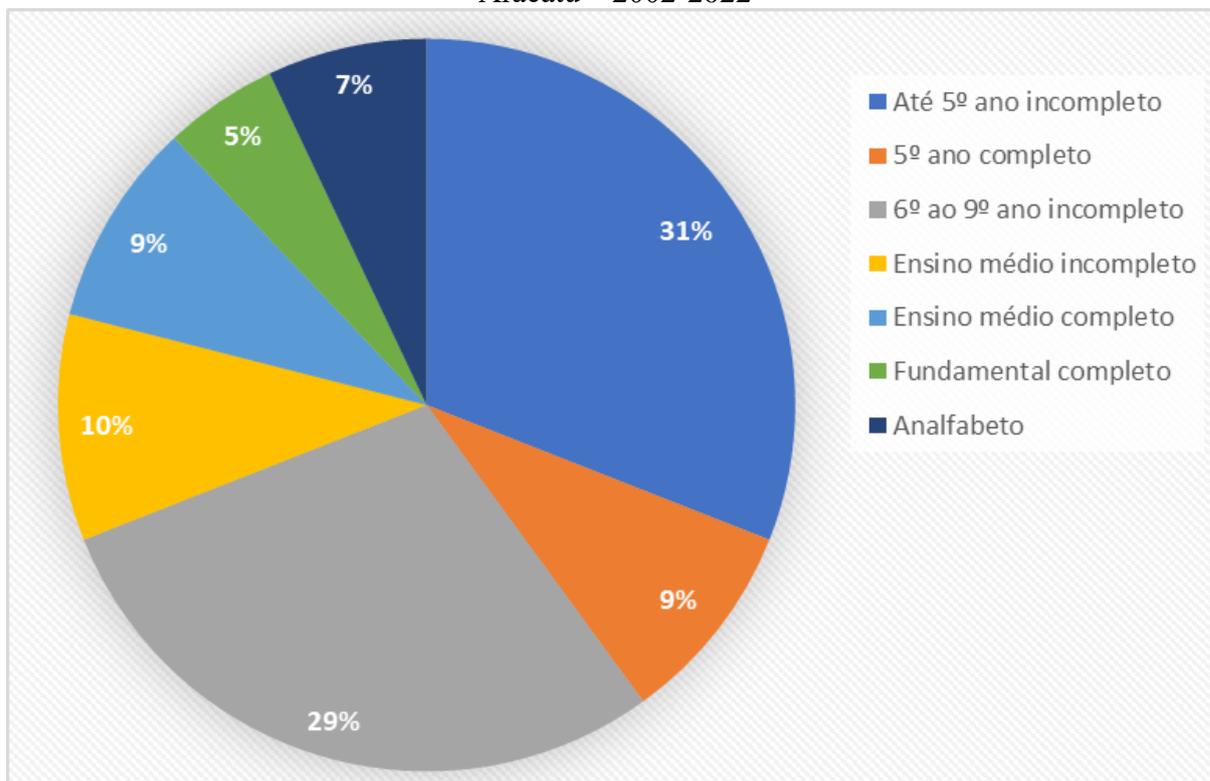


Fonte: INEP (2021b)

Os dados referentes ao município de Aracatu disponibilizados pelo Censo Escolar em 2022 (INEP, 2023) informam que o número de matrículas na Educação Básica era de 2.876, das quais 620 eram matrículas na Educação Infantil, 1.706 eram matrículas no Ensino Fundamental, 475 eram matrículas no Ensino Médio e apenas 75 eram matrículas de EJA. Comparando com 2021 (INEP, 2022), há uma pequena redução do número total de matriculados: o número de matrículas na Educação Básica era 3.041, sendo 623 matrículas na Educação Infantil, 1.785 matrículas no Ensino Fundamental, 544 matrículas no Ensino Médio e 89 matrículas de EJA. Ainda segundo o INEP, em 2022, assim como em 2021, não havia em Aracatu estudantes matriculados na Educação Profissional e na Educação Profissional Técnica.

A ausência da educação formal ou o abandono escolar torna-se fator de exclusão social, já que restringe a pessoa a trabalhos que costumam ser precários, mal remunerados, desvalorizados socialmente, sem proteção social, sem condições de saúde e de segurança adequadas e, em situações extremas, podem ser em condições análogas às de escravo. Quando se analisa o perfil das vítimas de trabalho escravo quanto à escolaridade dos resgatados residentes em Aracatu, constata-se que se trata de trabalhadores de baixa escolaridade: analfabetos (7%) e pessoas que estudaram até o 5.º ano (31%) representam 38% do total de resgatados. Ao somar esses com os resgatados com 6.º ao 9.º ano incompletos (29%), tem-se 67% do total de resgatados residentes no município entre pessoas analfabetas ou de baixa escolaridade, no período de 2002 a 2022, segundo a SmartLab. O Gráfico 7 mostra o percentual das vítimas quanto à escolaridade dos resgatados residentes em Aracatu.

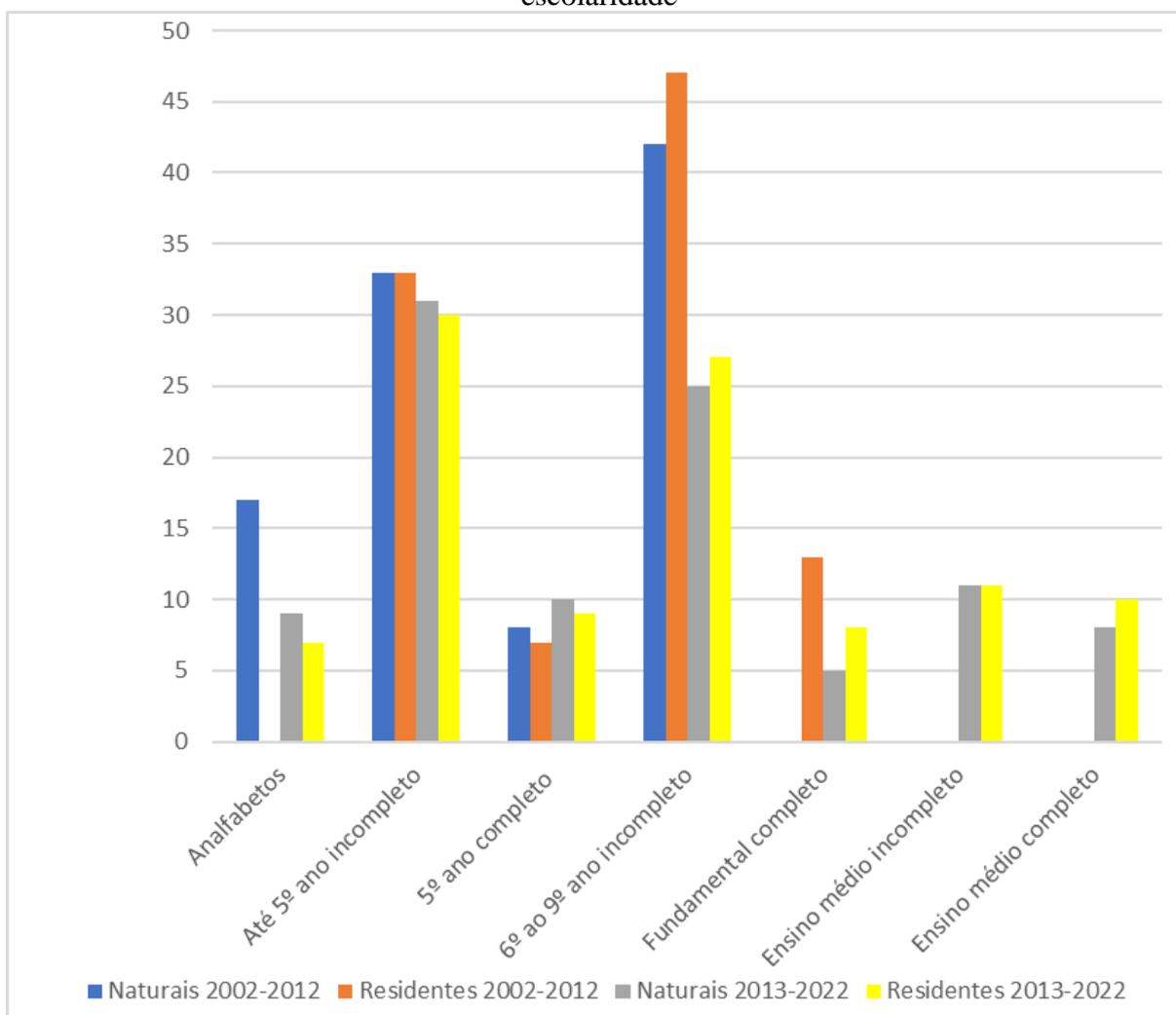
Gráfico 7– Percentual das vítimas quanto à escolaridade dos resgatados residentes em Aracatu – 2002-2022



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da Plataforma SmartLab

Considerando a série histórica 2002-2022, percebe-se que houve um aumento de escolaridade no perfil dos resgatados naturais e residentes, mas, apesar da redução do número de naturais analfabetos, houve um aumento de analfabetos entre os resgatados residentes. O Gráfico 9 apresenta o percentual de trabalhadores resgatados residentes e naturais de Aracatu quanto a escolaridade.

Gráfico 8 – Percentual de trabalhadores resgatados residentes e naturais de Aracatu quanto a escolaridade



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da Plataforma SmartLab

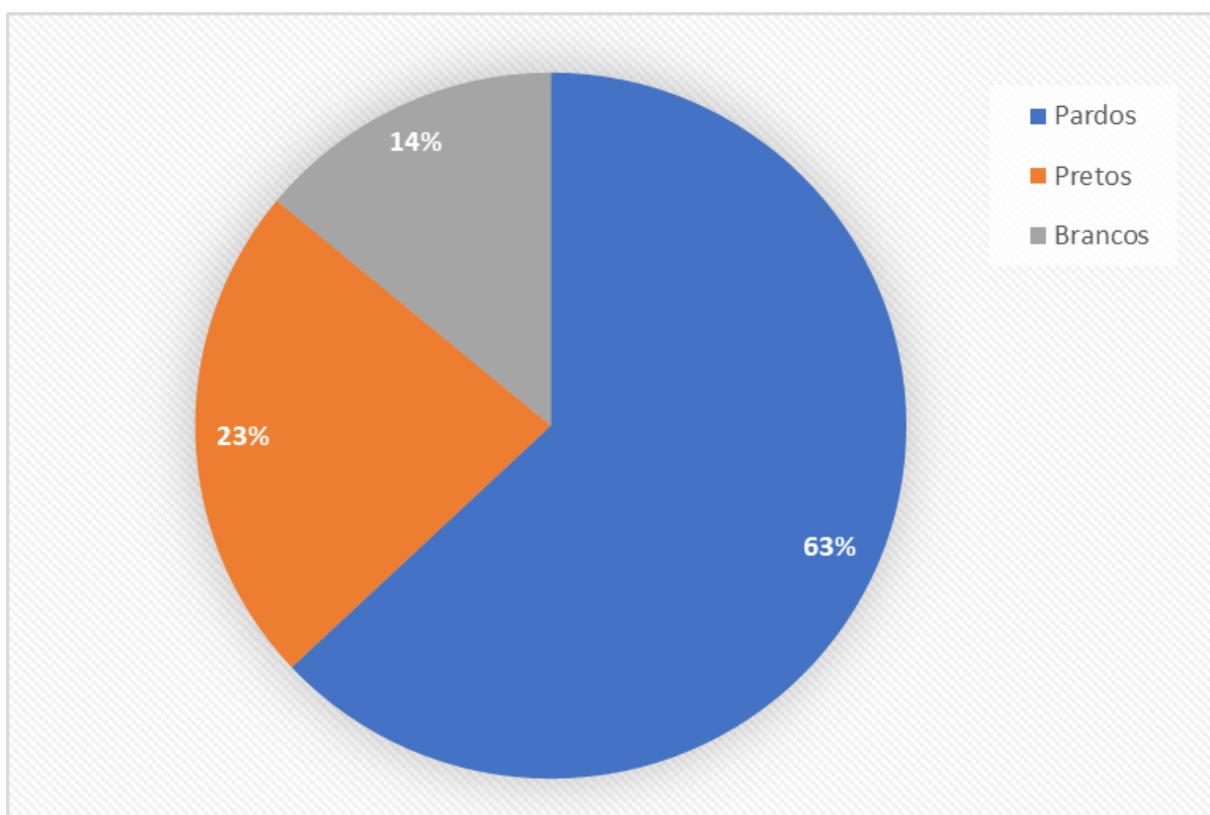
Conforme apresentado pelo último Censo, o de 2010 (IBGE, 2012), apesar da taxa de analfabetismo alta no município, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 2010 era de 97,7%. Considerando que os trabalhadores resgatados não são, na sua maioria, analfabetos, e sim pessoas com baixa escolaridade, e considerando ainda o seu perfil etário (a maioria possui entre 18 e 39 anos), há indícios de que tais pessoas começaram a se escolarizar, mas não conseguiram seguir com os estudos. Isto é, esses trabalhadores resgatados de Aracatu ingressaram no sistema educacional, mas, com o passar dos anos, não conseguiram seguir frequentando a escola.

Ao analisar outros elementos do perfil das vítimas de trabalho escravo naturais e residentes de Aracatu, é possível perceber que se trata de pessoas historicamente discriminadas e/ou excluídas da sociedade, a quem tradicionalmente as políticas públicas universalistas costumam não atingir ou atingir de maneira insuficiente: pessoas negras, trabalhadores rurais e

ainda um significativo número de mulheres, além da baixa escolaridade anteriormente apresentada.

Quando se analisa a raça dos resgatados residentes em Aracatu, os dados informam que se trata de uma maioria de pessoas negras (pardos e pretos), que juntos somam 86%, segundo a SmartLab. O Gráfico 10 traz o perfil das vítimas quanto à raça dos resgatados naturais de Aracatu.

Gráfico 9 – Perfil das vítimas quanto à raça dos resgatados naturais de Aracatu – 2002-2022



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da Plataforma SmartLab

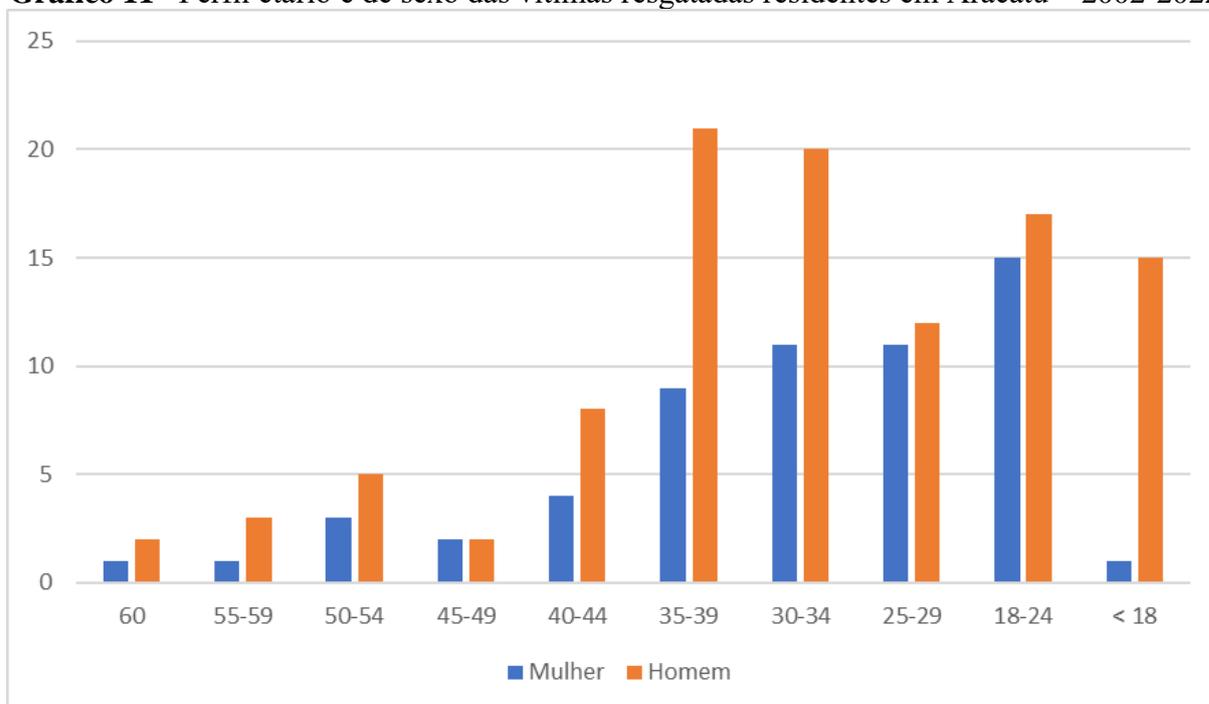
O perfil dos resgatados residentes é bastante similar: 64% de pardos, 20% de pretos e 16% de brancos, na série histórica de 2002 a 2022, de acordo com a SmartLab.

Sobre o perfil etário e de sexo das vítimas, diferentemente do cenário nacional e do cenário no estado da Bahia, Aracatu apresenta um número significativo de mulheres resgatadas⁵⁶, que, em algumas faixas etárias, é igual ou muito próximo ao número de homens.

⁵⁶ Um dos elementos do papel, muitas vezes invisível, das mulheres em situação de trabalho escravo é que elas passam por todas as situações, inclusive o tráfico de pessoas junto com os homens, mas no momento da fiscalização não se encontram no trabalho em atividades na roça, na colheita, mas estão nos alojamentos como cuidadoras das crianças filhas de outras trabalhadoras ou responsáveis pelos afazeres domésticos no alojamento. O relato de Taiane Nunes dos Santos, residente de Aracatu que estava juntamente com seu pai, Regiano Silveira

Foram 105 homens e 58 mulheres resgatadas residentes em Aracatu de 2002 a 2022. No entanto, nas situações de trabalho infantil⁵⁷, quase a totalidade dos resgatados era do sexo masculino, segundo a Smartlab, como se vê no Gráfico 11.

Gráfico 11– Perfil etário e de sexo das vítimas resgatadas residentes em Aracatu – 2002-2022



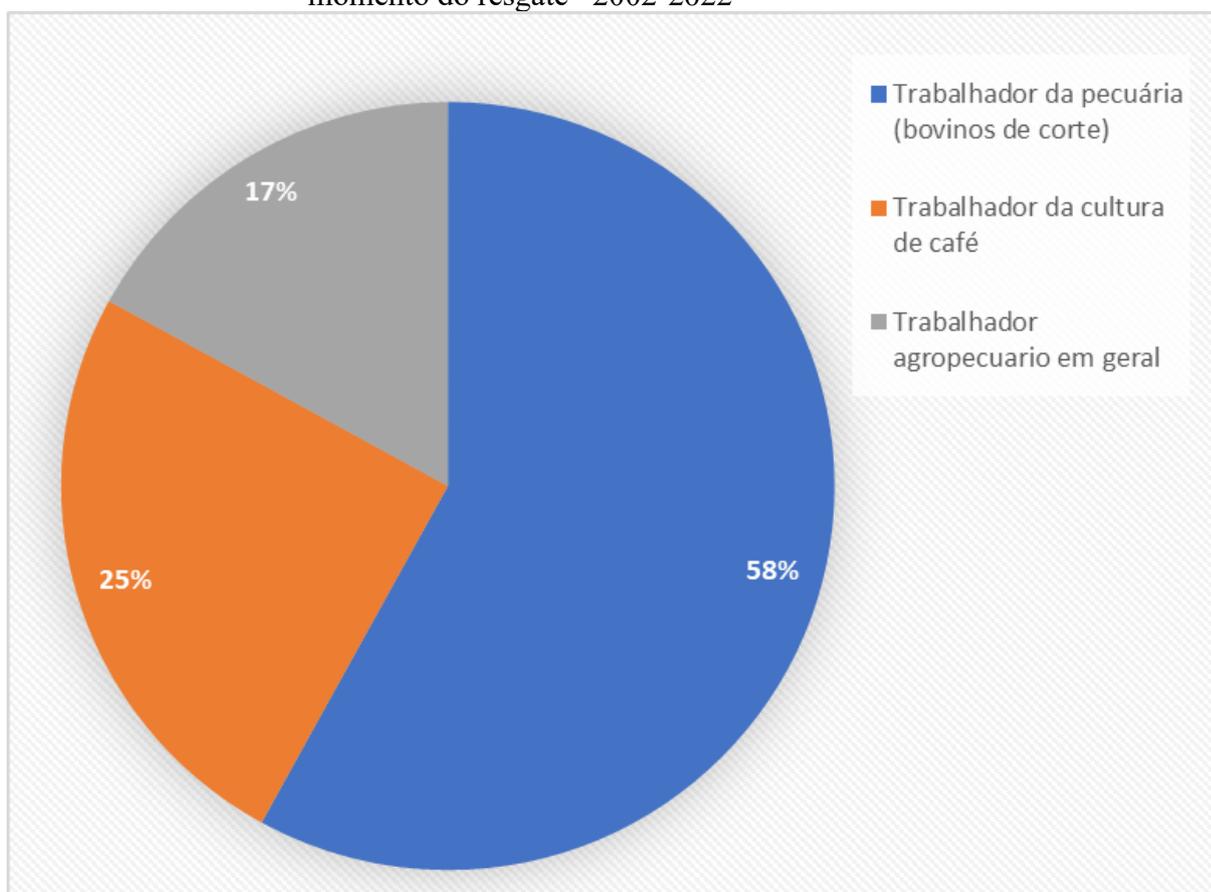
Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da Plataforma SmartLab

No período de 2002 a 2022, as atividades laborais desempenhadas pelos trabalhadores residentes em Aracatu no momento do resgate foram: trabalho na pecuária (bovinos de corte), trabalho na cultura de café e trabalho agropecuário em geral. É o que mostra o Gráfico 12.

dos Santos, entre os trabalhadores no momento de um resgate no estado de São Paulo evidencia isso. Ela afirma: “*Eu passei a cuidar das crianças para que os pais pudessem trabalhar*” (Quero [...], 2021).

⁵⁷ Pessoas menores de 18 anos resgatadas do trabalho escravo sempre estavam também em situação de trabalho infantil, de acordo com o art. 4.º, inciso I do *Decreto n.º 6.481, de 12 de junho de 2008* (Brasil, 2008c), que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil, que determina que todas as formas de escravidão ou práticas análogas integram as piores formas de trabalho infantil.

Gráfico 12– Perfil das vítimas resgatadas quanto à atividade laboral desempenhada no momento do resgate –2002-2022



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados da Plataforma SmartLab

De acordo com a SmartLab, o número de vítimas do trabalho escravo que nasceram em Aracatu – considerando os registros com naturalidade apurada desde 2002, quando se iniciou o pagamento do benefício do seguro-desemprego para resgatados – foi de 130 pessoas; enquanto o número de vítimas do trabalho escravo que declararam residir em Aracatu, considerando os registros com residência apurada desde 2002, foi de 163 pessoas. De 2002 a 2006 não foram resgatados naturais ou residentes de Aracatu. De 2007 até 2014, os resgates foram apenas de trabalhadores agropecuários em geral; de 2015 a 2020 a maioria dos resgates foi de trabalhadores da cultura do café, sendo que, no decorrer desse período, foi aumentando anualmente o número de resgates de trabalhadores da pecuária (bovino de corte), setor que só começou a ser registrado na série histórica (2002-2022) a partir de 2016; e de 2016 a 2022 mais de 80% (variando no período de 82% a 93%) dos resgatados foi de trabalhadores da pecuária (bovino de corte) e os demais eram trabalhadores do café, sendo que não há registros desde o ano de 2015 de resgate de trabalhadores agropecuários em geral. Em todos os casos, os dados de resgatados naturais seguiam o mesmo recorte dos resgatados residentes.

Durante as rodas de conversa constatou-se que, mesmo não sendo o principal setor de resgate de trabalhadores naturais e residentes de Aracatu nos anos mais recentes, a migração de trabalhadores de Aracatu para trabalhar na cultura do café é tão intensa e frequente na atualidade, que os sujeitos da pesquisa, durante as rodas de conversa, só se referiram a ela como o local atual de destino dos trabalhadores migrantes do município. E, enquanto o café surgiu durante todo o tempo e de forma espontânea nos relatos dos sujeitos da pesquisa, não houve nenhuma referência ao trabalho na pecuária.

Ao analisar o perfil geral dos resgatados do trabalho escravo naturais e residentes de Aracatu, é possível concluir que é o mesmo perfil do público-alvo para quem foi construída a política pública de EJA. Destarte, há uma inter-relação em Aracatu entre as características das pessoas historicamente discriminadas, as das pessoas que migram por falta de oportunidade de trabalho e as das pessoas que não concluíram seus estudos. E seriam, esses, os jovens e os adultos público-alvo da EJA. Como afirma Arroyo (2005, p. 29-30),

desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. [...] Os jovens - adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social.

Borja e Silva (2019, p. 20), em diagnóstico que contou com escuta de forma qualificada de diversos atores sociais do município de Aracatu, incluindo trabalhadores resgatados do trabalho escravo e profissionais da educação, registraram que esses atores constataram os impactos desse fluxo migratório intenso na trajetória educacional desses migrantes:

Quanto à baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional, os entrevistados consideram que a realidade afeta tanto o trabalhador jovem, quanto o adulto e, principalmente o idoso, que quase não frequentou a escola. Os profissionais da educação entrevistados destacaram que o índice de evasão escolar é alto, principalmente na fase de colheita do café, período em que famílias inteiras se deslocam, deixando crianças, adolescentes, jovens e adultos fora da escola. Pontuaram que alguns alunos se matriculam no começo do ano, mas não conseguem concluir a série porque precisam trabalhar. Esse ciclo se repete ano a ano e, em função disso, o índice de evasão e de distorção idade série é alto [...].

A escolaridade também limita as oportunidades de trabalho. Ainda que sejam poucos os postos de trabalho disponíveis no município, mesmo que viessem a ser gerados, se deparariam com as limitações desses trabalhadores para desempenhar funções que exigem maior qualificação. A mesma situação aplica-se aos locais para onde esses trabalhadores migram. Sem

completar a trajetória escolar e sem qualificação profissional, ficam restritos a determinadas tarefas e sem opções de escolha, além de estarem mais vulneráveis a situações de exploração:

A baixa escolaridade dos trabalhadores se apresenta como uma barreira para o desempenho de funções mais qualificadas no campo, como, por exemplo, a operação de máquinas, restringindo significativamente suas oportunidades no mercado de trabalho. Dessa maneira, a oferta de programas de alfabetização, educação complementar e qualificação profissional adequada para estes trabalhadores é essencial para torná-los menos vulneráveis a situações de trabalho escravo (OIT, 2011, p. 79).

Associado à sua necessidade e condição de vulnerabilidade, há, via de regra, desconhecimento, por parte dos trabalhadores analfabetos e de baixa escolaridade, de seus direitos, além da manutenção de lógicas exploratórias e discriminatórias de geração em geração. Estudo detalhado publicado pela OIT (2010, p. 118), ao abordar os determinantes do problema do trabalho escravo no Brasil, destacou, entre as causas estruturais do problema, as caracterizadas por padrões culturais de exploração, em que “as condições degradantes de trabalho, por estarem direcionadas aos negros ou aos pobres, tornam-se práticas corriqueiras e aceitáveis”, mostrando que o racismo também é um dos elementos que se relacionam com a perpetuação da escravidão no Brasil mesmo após a Abolição. A OIT identificou ainda, no citado estudo, que há um código de ética e honra dos trabalhadores escravizados que gera, por exemplo, preocupação moral que os impede de deixar um trabalho antes de quitar uma dívida contraída de forma fraudulenta.

Os déficits na formação educacional em Aracatu apontados pelos dados anteriormente apresentados podem contribuir para aumentar a vulnerabilidade desses trabalhadores às situações de precarização das condições de trabalho, incluindo formas extremas de exploração, como o trabalho escravo. E, sem conhecimento dos seus direitos, sem terem uma formação cidadã, sem serem estimuladas a analisar de forma crítica a realidade em que estão inseridas, essas pessoas podem ser mais facilmente aliciadas e mantidas em situações de violações de direitos:

O fato de o trabalhador, desde cedo, ser privado de educação formal não impacta somente na sua qualificação profissional, mas deforma principalmente a sua formação cidadã. Imerso num universo de opressão e privação desde muito cedo, o trabalhador passa a naturalizar as relações de exploração no mundo do trabalho e, raramente, reivindica seus direitos. Para ele, o trabalho penoso é parte constitutiva de uma realidade sem possibilidade de mudanças, porque é a única opção existente de sobrevivência. A aceitação de situações de trabalho escravo – muitas vezes pelo próprio trabalhador – é transmitida para as novas gerações, contribuindo para a perpetuação dessa violação de direitos humanos (Repórter Brasil, 2016, p. 7).

Outro aspecto da migração sazonal em Aracatu refere-se ao quanto esse contexto de trabalho afeta a rotina de vida das pessoas. Anualmente, a migração inicia-se entre abril e maio e o retorno dos trabalhadores para Aracatu começa em agosto. Em média, são de três a quatro meses longe de suas relações familiares e sociais, longe de sua rotina, sua cultura, suas tradições, longe da sala de aula. Essa foi uma realidade evidenciada durante as rodas de conversa com os sujeitos da pesquisa, que relataram vivências de pessoas envolvidas na migração:

Eu tive a experiência de um membro da minha família que se casou com uma menina que vem de uma família que tem essa cultura! E aqui na cidade a gente tem o período festivo junino, São Pedro, São João e aí depois que eles se casaram, aí ela relatando que ela com 20 e poucos anos a primeira vez que ela pode presenciar a festa, a primeira vez que ela participou desse momento festivo do município porque é o período que eles estão fora. Ela cresceu, conheceu adulta e ela não pode vivenciar uma cultura do município porque é o período de migração que eles estão fora da cidade (C. L.).

Entre as idas-e-vindas, esses jovens e esses adultos tentam estruturar suas vidas, dar continuidade aos seus projetos, mas esses períodos longe têm importantes impactos, sendo que a trajetória escolar é sem dúvida uma das áreas mais afetadas e prejudicadas. Os sujeitos da pesquisa reconhecem o prejuízo da migração na escolarização: “*Chega um determinado período que a evasão parece que ela é inevitável, né? E sempre termina naquele número reduzido de alunos*” (C.L.); “*O aluno que sai para o café, que ele sai sem compromisso nenhum (com a escola) e volta mais descompromissado ainda*” (J. O.).

Considerando a realidade de Aracatu, há relação direta com a migração para o trabalho com altos riscos de trabalhadores vivenciarem situações de violação. Ciavatta e Rummert (2010, p. 10) apontam que, “dependendo das condições de trabalho, dos fins a que se destina e da apropriação do produto e dos processos que lhe são inerentes, o trabalho não é fonte de bem-estar, nem de formação humana, mas de sofrimento e privação”. As citadas autoras ressaltam ainda que o trabalho como princípio educativo significa formar jovens trabalhadores “capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, não apenas como governados” (p. 10).

É possível concluir, com base na presente pesquisa, que a falta de escolaridade adequada de jovens e adultos migrantes de Aracatu é um elemento que pode limitar ou impedir que acessem melhores condições de trabalho. Também limita ou impede que busquem melhores perspectivas profissionais e que percebam a realidade de violação de direitos em que estão inseridos. Há ainda a naturalização e a manutenção de situações de violação de direitos do trabalho vivenciadas por alguns trabalhadores do município no processo migratório e que,

mesmo identificadas, perpetuam-se no decorrer dos anos, como confirmamos casos recorrentes de resgates de trabalhadores migrantes do município.

7 COMO SE ORGANIZAM OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DA EJA PARA TRABALHADORES DE ARACATU

Esta seção analisa quais os pressupostos que sustentam as práticas pedagógicas para EJA em Aracatu e avalia como a temática do mundo do trabalho é abordada com os trabalhadores público-alvo da EJA. Também aborda em que medida as experiências laborais dos educandos, vulneráveis ao trabalho escravo, são inseridas como elementos formativos e se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores relacionam os espaços e tempos de trabalho dos jovens.

7.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR

Em Aracatu, considerando todos os dados apresentados, é possível supor que, entre os trabalhadores migrantes para atuar em atividades no campo, mesmo quem não foi resgatado pode estar exposto à situação de ser submetido ao trabalho análogo ao de escravo. E é possível concluir ainda que essas mesmas pessoas são público-alvo da política de EJA. Nesse contexto, a escola poderia, por meio de práticas pedagógicas voltadas à emancipação e ao fortalecimento do exercício da cidadania de educandos trabalhadores, ajudar para que conheçam, analisem de forma crítica e compreendam as suas realidades de trabalho:

[...] a educação é um dos meios mais eficazes para se romper o ciclo do trabalho escravo, porque ela contribui para a desconstrução de visões de mundo consolidadas e suscita questionamento sobre as condições as quais os indivíduos estão submetidos. Esse processo deve incidir nos jovens para evitar que um dia sejam explorados, e também em trabalhadores para que construam reflexão crítica sobre o seu modo de vida (Repórter Brasil, 2016, p. 7).

Considerando a categoria trabalho como princípio educativo na EJA, pode-se pensar na política educacional contribuindo com a transformação social no município e, nesse sentido, articular nas práticas pedagógicas da EJA a relação entre educação e o trabalho como prática social. Como esclarecem Gonçalves e Silva (2019, p. 278),

o entendimento de trabalho como princípio educativo é mais do que apropriação pela classe trabalhadora de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Faz-se necessário compreender as contradições entre capital e trabalho, que envolvem a percepção das relações de trabalho vivenciadas na sociedade capitalista e as diferenças do estar empregado e a natureza do trabalho que constituem o próprio homem. [...] É imprescindível romper com essa barreira desumanizadora do trabalho, criando condições para educar na perspectiva emancipatória, objetivando o papel da

escola pela formação integral nas proposições da conscientização, da criticidade e dos conhecimentos científicos, sociais e culturais que valorizem o ser e o fazer humano.

O Brasil tem desenvolvido legislações, políticas e investimentos diversos voltados para o enfrentamento do trabalho escravo, tendo como características principais a transversalidade e a intersectorialidade do tema e o envolvimento de várias organizações governamentais e não governamentais, e a educação como uma das linhas prioritárias de atuação⁵⁸. O *II Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo* (Brasil, 2008b, p.19), aprovado em 2008, prevê, entre as suas diversas ações, duas voltadas especificamente para a área da educação: “identificar programas governamentais nas áreas de saúde, educação e moradia e priorizar nesses programas os municípios reconhecidos como focos de aliciamento de mão-de-obra escrava”; e “incluir a temática do trabalho escravo contemporâneo nos parâmetros curriculares municipais, estaduais e nacionais” (p.19); e uma cita a temática de forma transversal: “implementar uma política de reinserção social de forma a assegurar que os trabalhadores libertados não voltem a ser escravizados, com ações específicas voltadas a geração de emprego e renda, reforma agrária, educação profissionalizante e reintegração do trabalhador” (p.19).

Na Bahia, o Plano Estadual de Combate ao Trabalho Escravo, instituído pelo *Decreto n.º 13.149, de 8 de agosto de 2011* (Bahia, 2011), determina entre as ações “articular alfabetização e educação de jovens e adultos para vítimas resgatadas”. Os documentos formais apenas reiteram o entendimento, por parte dos atores sociais envolvidos, de que a educação possui papel importante entre as estratégias de enfrentamento ao trabalho escravo. Todavia, é preciso refletir sobre a efetividade dessas normas e sobre quais as possibilidades e os limites da educação entre essas estratégias. E, para isso, é necessário conhecer as práticas docentes dos profissionais de educação na EJA em relação aos jovens educandos trabalhadores, para compreender se a educação de fato consegue alcançar esse objetivo.

A partir do conhecimento das práticas dos profissionais de educação, é possível avaliar como estes se colocam diante de contextos de vida complexos que são enfrentados pelos

⁵⁸Destacam-se na perspectiva nacional as seguintes iniciativas: os Grupos Especiais de Fiscalização Móvel (GEFM) criados em 1995 e vinculados à Secretaria de Inspeção do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego; a criação no ano de 2003 da Comissão Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE), vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; o Cadastro de Empregadores que tenham submetidos trabalhadores a condições análogas à escravidão, conhecido como “Lista Suja”, criado em 2003, que é publicado periodicamente pelo Ministério do Trabalho e Emprego ampliando a transparência em relação aos casos de condenações administrativas por uso de mão de obra em condições análogas à de escravidão; o *II Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo* produzido pela CONATRAE e aprovado em 2008; e o Fluxo Nacional de Atendimento às Vítimas de Trabalho Escravo no Brasil, criado em 2021.

educandos trabalhadores e qual o papel da EJA para esses educandos cujas trajetórias escolares são marcadas, limitadas e moldadas pelo trabalho. Ainda que a educação não seja e não possa ser vista como a solução para o problema do trabalho escravo – o qual envolve várias áreas para o enfrentamento –, é preciso reconhecer seu poder de efetivamente colaborar para mudar realidades, pelo acesso a conhecimentos que podem de fato auxiliar na vida dos educandos. Neste ponto, é importante trazer a reflexão de Freire (1996, 57/58), quando afirma que,

[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. [...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto é o que reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Contrariando todo o contexto local acerca da necessidade de uma política pública bem estruturada de EJA e de práticas pedagógicas que incorporem a realidade vivida pelos educandos, há, em Aracatu, segundo o Censo Escolar 2022 (INEP, 2023), apenas duas escolas com turmas de EJA – o Centro Educacional de Aracatu (municipal) e o EE - Colégio Estadual Coronel Candido Silveira Santos (estadual) –, ambas localizadas na zona urbana, no Centro da cidade. Cada um desses estabelecimentos possui apenas uma turma: o primeiro, municipal, tem uma turma de EJA para o Ensino Fundamental com 42 estudantes matriculados em 2022; e o segundo estabelecimento, estadual, tem uma turma de EJA para o Ensino Médio que tinha 33 estudantes matriculados em 2022. Em 2021, eram 48 matriculados no Ensino Fundamental e 41 no Ensino Médio, nas respectivas escolas (INEP, 2022).

O pequeno número de estudantes nas turmas de EJA em Aracatu não condiz com a potencial necessidade evidenciada nos dados sobre educação do município, especialmente de analfabetismo, evasão, abandono e baixo rendimento escolar. Todavia, analisando os dados, percebe-se que jovens e adultos trabalhadores analfabetos ou de baixa escolaridade não estão na EJA. Especificamente, nem os jovens com distorção idade-série, nem os adultos e os idosos que abandonaram a escola estão na EJA.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram que têm consciência de uma progressiva ausência nas escolas de estudantes – jovens e adultos – que migram para trabalhar. A pesquisa evidenciou que não há um olhar crítico por parte dos profissionais da educação para o porquê de esses jovens e adultos não procurarem mais a escola, e os profissionais pesquisados apresentaram a justificativa de que seria o desinteresse dos trabalhadores a causa da ausência de turmas de EJA no município.

Como relatado, as duas únicas turmas de EJA em Aracatu ficam na zona urbana do município. Isso exige que os estudantes da zona rural se desloquem, o que pode ser complexo, muito demorado ou inviável de conciliar dentro da rotina e das possibilidades de muitos trabalhadores rurais, o que pode também ajudar a explicar a ausência de trabalhadores migrantes nessa turma de EJA. Pelo relatado na pesquisa, o fenômeno da migração para o trabalho acontece predominantemente no município com pessoas da zona rural. Todas as vantagens apontadas da migração, relacionadas a maior remuneração, não parecem ser suficientes para impulsionar a saída dos atuais estudantes da EJA e de outros trabalhadores que conseguem trabalhar na zona urbana. Assim, os sujeitos da pesquisa afirmaram que a maioria dos estudantes da EJA municipal é da sede do município e consegue algum trabalho na sede mesmo, motivo pelo qual tais pessoas não migram. A pesquisa apontou que não ter opções de trabalho no município de Aracatu é um fator que impulsiona a saída de homens e mulheres da zona rural para o trabalho no campo em outras localidades.

Os dados do IDEB do município de Aracatu são abaixo das médias estadual, regional e nacional, conforme o Censo Escolar 2022 (INEP, 2023) e o Censo de 2010 (IBGE, 2012) apontava quase 30% da população analfabeta. Por outro lado, os dados dos trabalhadores resgatados do trabalho análogo ao de escravo naturais e residentes de Aracatu apontam uma maioria de pessoas de baixa escolaridade. E, no município, há uma tradição de trabalhadores da zona rural migrarem – muitas vezes desde a infância, acompanhando os pais, ou na adolescência, para trabalhar –, o que prejudica a trajetória escolar ou mesmo resulta em evasão escolar. Nesse contexto, é possível concluir nesta pesquisa que há um número significativo de potenciais estudantes fora das turmas da EJA no município, e expressiva parcela deles é de trabalhadores migrantes.

As rodas de discussão informaram que, no município, no decorrer dos anos, está diminuindo significativamente o número de estudantes que migram para trabalhar. Um ponto também observado pelos sujeitos da pesquisa é que o público da EJA no município seria na atualidade um público cada vez mais jovem. E esse perfil jovem, segundo relatado, teria uma perspectiva diferente, então o atrativo da escola para ele deveria ser também diferenciado. Essa situação é um grande desafio para os professores e para a coordenação e traz a necessidade de um maior contato com essas realidades diversas, dos diversos estudantes:

O nosso público hoje da educação de jovens e adultos que é aqui na sede é um público jovem. Um público jovem, se a gente pegar o formato da educação dos jovens adultos no início da sua política e atualmente, nós vamos que o perfil do aluno ele mudou bastante. A proposta hoje tem que ser diferenciada, não é mais aquele idoso que não

conseguiu ser alfabetizado no momento certo, que está ali para aprender a fazer o seu nome, para ler uma carta, não! (C.L.).

Os desafios para naturais e residentes de Aracatu relacionados às violações de direitos no mundo do trabalho, em particular o trabalho escravo, afetam em especial os mais pobres, pretos e da zona rural. Se em 2022 só havia 75 pessoas na EJA, significa que pessoas analfabetas e de baixa escolaridade estão fora da escola. E se os participantes da pesquisa apontam para uma juvenilização⁵⁹ da EJA no município, significa que adultos e idosos, especialmente do campo, desistiram de estudar.

O fato de não haver turmas de EJA na zona rural do município seria, segundo os participantes da pesquisa, resultado da baixa procura dos estudantes, o que leva à extinção de turmas que já existiram nessas localidades rurais. Segundo relatado na roda de discussão, até haveria demanda por turmas de EJA, mas os trabalhadores não as procurariam, porque não haveria um reconhecimento da importância dessa presença na escola nem valorização da educação. Dessa forma, existiria uma desmotivação por parte dos interessados, que levou ao fechamento das turmas de EJA e a uma “ameaça” de não haver mais turmas de EJA no município:

Vamos supor que aqui na sede surge aí cinco, dez matrículas para uma pessoa analfabeta, o município ele tem disponibilidade de criar uma sala ou criar uma turma, né? Para que tente alfabetizar, mas o problema é que hoje tem essa escassez dessas matrículas (J.O.);

Ainda não foi possível [montar uma turma de EJA na comunidade rural], porque é uma comunidade que ainda não valoriza a educação, então quando a comunidade não valoriza a educação fica difícil de trabalhar né? Primeiro a gente tem que trazer esse retorno a identidade, né? Essa valorização deles, para depois a gente levar a educação (N. B.).

A constatação de que a escola aparenta não ser prioridade ou que não gera interesse por parte dos trabalhadores, cada vez mais jovens, precisa ser analisada com criticidade. Essas pessoas estão voltadas para o trabalho, elas sacrificam suas relações familiares e sociais para, em cerca de quatro meses, o equivalente a um terço do ano, dedicarem-se em regra a um

⁵⁹ A juvenilização é o fenômeno do rejuvenescimento cada vez maior do público-alvo da EJA, contrariando a sua concepção inicial, muito voltada para trabalhadores adultos e idosos. A juvenilização tem vários impactos na EJA: “O alerta da presença de alunos muito jovens na EJA – que, por concepção, deveria ter como público alvo[*sic*] alunos trabalhadores, pessoas adultas ou idosas dos segmentos da sociedade civil – vem do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência. Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar” (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 723).

trabalho braçal, intenso e repetitivo. Nesse contexto, as pessoas juntam o dinheiro que recebem e voltam para o município, garantindo assim a subsistência do restante do ano, até a próxima colheita. Além disso, mesmo quando retornam do período de migração para o trabalho, é preciso olhar atento sobre como é a rotina de vida e atividades dessas pessoas. Essa escola, que não seria priorizada, confronta-se com a realidade vivida por tais pessoas, marcada por um deslocamento por necessidade, porque elas estão inseridas em uma condição de existência que as conduz a buscarem trabalho em outro local para obter renda. Vivem a urgência de conseguir manter suas subsistências e as de suas famílias. Ademais, é preciso compreender como e se lhes foi apresentada a perspectiva da escolarização como importante para sua inserção no mundo do trabalho e como um meio que poderia lhes dar ou ampliar oportunidades de geração de trabalho, emprego e renda. Por isso é importante o papel da escola e dos profissionais de educação na sala de aula: de se apropriar das temáticas relacionadas ao trabalho, incluir nas práticas e discutir a realidade concreta em que os educandos estão inseridos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p. 17).

Houve consenso nas rodas de discussão de que seria preciso adotar alguma iniciativa, porque a migração sazonal de estudantes é uma realidade, um fator previsível, recorrente no município de Aracatu. Contudo, o que fica evidente por meio da pesquisa é que a política educacional, especialmente na modalidade de EJA, não prioriza o trabalhador jovem e o adulto analfabeto ou de baixa escolaridade, e tampouco ocorre a intersetorialidade do tema trabalho na EJA. Isto é, não se identificou que o trabalho foi adotado como princípio educativo que possibilite aos educandos pensarem nas contradições que vivenciam como trabalhadores:

É sabido que os sujeitos que constituem a EJA ou somam-se ao contingente de desempregados, subempregados ou com trabalho precário. São trabalhadores cujo trabalho se torna um flagelo de vida, uma forma de exploração. Sem contar aos que se somam a esse contingente na submissão precoce de trabalho. O fato é que as condições de trabalho desses sujeitos são de privação na vida pessoal, na vida familiar e nas demais instâncias da vida social. São condições advindas das relações de exploração do trabalhador, uma estratégia de ampliação da mais valia. São relações de opressão e de alienação, de expropriação de seus meios de vida, de seu salário, de suas possibilidades de conhecimento e de controle do processo do próprio trabalho, bases fundantes do capitalismo, juntamente com o desenvolvimento a qualquer custo

e o individualismo exacerbado. Por isso é que o trabalho como princípio educativo é um dos temas complexos e de difícil compreensão para os sujeitos da EJA (Sanceverino, 2017, p. 12-13).

O que ocorre é uma escola que vai se moldando e se ajustando, sem questionamentos, àquela realidade posta no município, e sem dialogar com a forma como a categoria trabalho está se processando na vida dos trabalhadores nessas trajetórias itinerantes de trabalho.

7.2 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As causas da evasão escolar nas trajetórias dos sujeitos da EJA já abordadas na presente pesquisa evidenciam que os estudantes migrantes ou trabalhadores adultos analfabetos e de baixa escolaridade que não procuram a escola seriam fruto de ausências de direitos fundamentais, como o direito ao trabalho; ausência de proteção social; e inexistência de políticas públicas adequadas que possibilitem ao trabalhador sair de situações de pobreza e extrema pobreza. São situações que o deixam longe da escola. Por isso, é preciso compreender, a partir de um olhar atento e crítico, a complexidade do contexto que resulta na sua presença ou ausência na sala de aula. É preciso perceber a realidade em que vive. Como afirma Freire (1996, p. 33),

não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' com que chegam à escola.

Em suma, diante de todos os elementos colhidos, e a partir das narrativas dos profissionais professores entrevistados, a pesquisa constatou que as ações docentes desenvolvidas para os estudantes da EJA em Aracatu se organizam das seguintes formas:

- a) Práticas pedagógicas que reforçam a ideia de que o trabalho migrante sempre é algo bom e gera riqueza e crescimento;
 - b) Práticas pedagógicas que se ajustam à ordem do capital;
 - c) Práticas pedagógicas que não compreendem o fenômeno da vulnerabilidade ao trabalho escravo associada à migração como um problema social;
 - d) Ausência de práticas pedagógicas da EJA para alcançar os trabalhadores adultos que migram sazonalmente para atuar em atividades rurais.
- a) Práticas pedagógicas que reforçam a ideia de que o trabalho migrante sempre é algo bom e gera riqueza e crescimento econômico**

Sobre os estudantes que migram para trabalhar, como já relatado, os participantes acreditam que o recurso adquirido nessa migração seria mais interessante do que aquilo que os professores apresentam na sala de aula, o que reforçaria a ideia de a escola não ser importante. Alegam ainda que entendem que muitos dos estudantes que já foram para a colheita do café já “cansaram” e “estagnaram de estudar”:

Porque eles voltam e investem; a gente enquanto professor tenta conscientizar esse processo e aí a gente enquanto professor escuta: ‘Professora, o que eu ganho lá em dois meses, a senhora não ganha em um ano trabalhando como professora, estudou tanto para estar aqui’. A gente coloca, a valorização do estudo para ele que aquilo ali é o futuro dele, só que eles veem uma perspectiva maior, ele sair e ir lá do que estar ali naquele processo para aguardar. E aí vê o professor lá, sofrendo(C. L.);

Quando vamos avaliar o fluxo da migração neste processo que acontece no município se isso, ele traz benefícios para a comunidade? (C. L.).

Conforme apresentado, para os sujeitos da pesquisa, o contexto de trabalho dos trabalhadores é entendido em uma perspectiva positiva, por ser uma oportunidade de trabalho que inexistiria no município e, especialmente, em razão do capital gerado para quem migra e para o município. Ficou evidenciado na pesquisa que não há, na escola, uma visão crítica acerca da condição de vida e trabalho dos trabalhadores migrantes; ainda que haja conhecimento de casos de trabalho escravo entre trabalhadores migrantes de Aracatu, esse ponto é compreendido como algo excepcional – não apareceu como algo que é priorizado e problematizado nas práticas educacionais. Não foi apontado o modo como as condições de trabalho dos migrantes são abordadas na escola. Como pergunta Arroyo (2017, p. 44), ao lembrar que essas pessoas, socializadas nas vivências de famílias trabalhadoras, são marcadas desde cedo por processos de “desumanização-humanização”: “Sendo essa condição de trabalhadores tão determinante em suas vidas desde crianças e até nas tentativas de voltar a estudar, por que não é mais destacada?”. Abordando as consequências de reconhecer jovens adultos como trabalhadores para um projeto político-pedagógico de educação, Arroyo(p. 45) reflete ainda que uma das consequências será

assumir suas experiências sociais e coletivas de trabalho como estruturante da proposta curricular, dos conhecimentos, dos valores, da cultura a serem trabalhados. [...] Se o trabalho é estruturante de seu viver-sobreviver, de sua identidade social, de classe, não deverá o trabalho ser estruturante do currículo, da proposta pedagógica? Os currículos e os conteúdos de cada área ficariam mais próximos dos jovens-adultos trabalhadores e até adolescentes e crianças se incorporassem a riqueza de estudos sobre trabalho para o entendimento de si. Mereceriam atenção especial os estudos sobre consciência dos direitos do trabalho tão tensa ao longo da história para reforçar a consciência de sujeitos de direitos do trabalho.

Não houve evidências nas rodas de conversa de que os sujeitos da pesquisa realizam uma reflexão sobre a problemática que cerca esse trabalho migratório. Assim, a pesquisa constatou não haver uma estratégia da política educacional de abordar os fatos complexos dessa relação de trabalho que transita entre a humanização e a desumanização dos indivíduos cuja trajetória escolar é afetada por essa necessidade de trabalhar para sobreviver. Como reflete Arroyo (2017, p. 44), “suas experiências, desde a infância têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhador empobrecida”.

Apesar de reconhecer a figura dessas pessoas e o contexto peculiar de trabalho em que vivem como migrantes sazonais, esse reconhecimento como estudantes trabalhadores, de acordo com o que se conclui com a pesquisa, não impacta na construção de um projeto político-pedagógico que articule a educação com as experiências de trabalho na perspectiva de afirmação de direitos. O risco eminente de serem esses educandos submetidos ao trabalho escravo não apareceu nos discursos dos sujeitos da pesquisa. O que sobressai sobre a experiência dos trabalhadores migrantes gira em torno da perspectiva de que o trabalho gera riqueza e crescimento. A problematização dessa situação não apareceu como uma iniciativa a ser incluída na política educacional e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

Ao final, a pesquisa constatou que resta consolidada uma postura condescendente com contextos de trabalho entendidos como importantes – sem considerar que podem gerar situações de exploração – somada a uma postura inerte diante da ausência nas turmas de EJA dos trabalhadores migrantes. Ficou constatado ainda que não há uma estratégia no âmbito da política educacional que direcione os profissionais a contribuírem com suas práticas para promover debates importantes com os educandos sobre a categoria trabalho, especialmente os trabalhadores, para que percebam de maneira crítica a realidade em que vivem:

O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade [...]. Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável (Freire, 2013, p. 16).

Ainda que, como já minuciosamente analisado em seção anterior, não se sustente essa ideia de a migração para o trabalho em Aracatu gerar riqueza, crescimento econômico ou

desenvolvimento local, a forma como esse tema está compreendido pelos sujeitos da pesquisa aponta como a educação também integra a estrutura social que possibilita que, ano após ano, sejam mantidos e reproduzidos por gerações os ciclos de migração, que não mudam estruturalmente o contexto local permeado de pobreza e exclusão.

b) Práticas pedagógicas que se ajustam à ordem do capital

A escola funciona normalmente durante o período de ausência de trabalhadores migrantes, mas há uma certa concessão feita pela gestão escolar, pois foi relatado que, por não ser possível proibir a migração e ela ser uma realidade, há nesse período uma certa flexibilidade, em que é possível deixar de frequentar as aulas por três a quatro meses, retornar e continuar o ano letivo –ainda que, como relatado, não haja revisão ou retomada de conteúdos e caiba exclusivamente ao aluno a busca por aprender sozinho os conteúdos ministrados no período de sua ausência.

Já houve uma tentativa de adaptar o calendário escolar ao calendário dos estudantes, mas não houve êxito nessa iniciativa. Foi relatado que o período de férias foi antecipado para se ajustar ao período de migração. Porém, quando chegou o período de final de ano, tradicional período de férias, de confraternizações familiares e de amigos, os estudantes não se adaptaram a permanecer frequentando as aulas:

Houve um ano atrás que a gente fez a adaptação justamente dessa escola do calendário escolar, mas não foi uma ação bem-sucedida. Não foi, né? Houve toda uma logística que não houve postos positivos, então a adaptações que é feita é você preparar material para esse menino levar (C. L.).

É de conhecimento dos sujeitos da pesquisa que há prejuízos decorrentes do período longe das salas de aula e do desafio para o estudante trabalhador acompanhar as atividades no seu retorno. Contudo, ao invés de adoção de estratégias mais assertivas para dar resposta a esses prejuízos, o que ocorreu na prática foram “arranjos” em prol de uma lógica instituída, sem uma reflexão crítica. As escolas preparam apostilas com exercícios e sequências de estudos, denominadas portfólios, entregues aos estudantes quando migram, para que preencham nesse período afastados da sala de aula e devolvam aos professores quando retornarem:

Naquele período ali presencial o tempo todo, o que tem dificuldade imagine aí, os que tem dificuldade se ali presencialmente ali todos os dias ele já não consegue acompanhar aí fica nesse período fora, é um desafio! (C. L.);

Era uma tarefa da escola para que ele não ficasse sem nota, porque todo ano é isso, o que que a gente vai fazer com esse aluno? (N. B.);

O quê que a gente faz para que esse aluno não fique esse período sem aula? A gente faz um portfólio. O que que é esse portfólio? É um pequeno resumo. De tudo que vai ser trabalhado ao longo daquele período que eles estão afastados. É claro que tem alunos que traz o portfólio, que vamos dizer de botar dez, perfeito, agora tem alunos que dá vergonha até de pegar o portfólio deles (J. O.).

Essa é uma prática adotada quando são detectados educandos migrantes, para que não fiquem sem nota. E mesmo o portfólio não se transforma em elemento integrante da estratégia de um projeto pedagógico que trabalhe o reconhecimento das realidades de vida e trabalho. Ao que se apreende dos relatos, o que acontece no cotidiano das escolas são iniciativas que se moldam à demanda imperiosa do trabalho que retira estudantes da escola. Essa perspectiva também ajuda a compreender a não problematização da ausência desses trabalhadores na escola.

Pensando o exemplo dos portfólios como um documento que pode relatar os desafios vivenciados pelos educandos quando estão migrando para trabalhar e com o conhecimento de que muitas vivências relatadas por eles nesses documentos configuram casos de exploração, esse documento poderia ser elemento que informa ao poder público, especialmente à política educacional, o quanto precisa ser feito algo para problematizar essas realidades. Assim, seria possível, com as discussões sobre o direito ao trabalho, na perspectiva do trabalho decente, abrir um caminho para articular o debate sobre o direito a educação. Entretanto, nenhum relato ou observação a esse respeito apareceu na pesquisa. Também não se identificou que já tenha sido realizada, no retorno dos trabalhadores com esses portfólios, uma incorporação das histórias de vida e trabalho desses sujeitos. Como ensina Freire (1987, p. 40), falta uma “educação problematizadora”, em que essa educação tenha caráter autenticamente reflexivo, o que implica em um constante ato de desvelamento da realidade, de buscar a emersão das consciências, e que resulte na sua inserção crítica na realidade. O autor explica ainda que

a educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. [...] A educação problematizadora e faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebiam no mundo (Freire, 1987, p. 40-41).

Diante dos dados disponíveis, pode-se apontar que a EJA estaria distante de cumprir o seu papel de apresentar a essas pessoas uma escola onde o trabalho fosse o princípio educativo. Pelo que foi apresentado nas rodas de conversa, conforme já relatado, são trabalhadores que não encontram mais sentido na escola e estão ausentes dela. Pelos relatos, o dinheiro que eles ganham seria mais interessante que o que é ofertado na escola: “*o dinheiro que eles ganham é mais do que a gente apresenta em na sala de aula*” (J. O.); “*porque muitos já foram para a colheita do café já cansou, estagnou de estudar*” (J. O.).

A própria narrativa dos sujeitos da pesquisa leva à conclusão de que, especialmente para o trabalhador migrante analfabeto ou de baixa escolaridade, parece não fazer sentido o esforço para conseguir estudar, pois o que tem de conhecimento, o que aprende no seu cotidiano, permite que possa fazer o trabalho que já sabe e consiga seu sustento com isso. Parece não serem pontos de reflexão coletiva na EJA de um município onde a migração para o trabalho é o motor da economia: os conflitos ou violações, inclusive a direitos fundamentais como o trabalho livre e a dignidade humana; a condição de subcidadania representada por situações de trabalho escravo; o papel e a força da organização dos educandos como trabalhadores; e o aprofundamento na história que formou essa classe de trabalhadores rurais migrantes, relacionada à luta por direitos no campo, intercalada por questões de gênero, raça, etnia etc. Haveria, então, uma acomodação, chancelada pelas próprias políticas educacionais voltadas para a EJA. Assim, não se detectou que a EJA no município seja desenvolvida para esses trabalhadores migrantes de forma a ofertar-lhes uma formação educacional que problematize a categoria trabalho, que possibilite a essas pessoas se compreenderem como classe trabalhadora que, para conquistar mais direitos, precisa, a partir de uma consciência cidadã, lutar por eles:

Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 1987, p. 18).

A escola acaba a serviço dessa estrutura que se aproveita da disponibilidade local de trabalhadores rurais que não completaram a trajetória escolar e não têm qualificação profissional, dispostos, por necessidade, a aceitar as mais diversas e até mesmo as mais aviltantes condições de trabalho. Essas pessoas querem sobreviver e esse trabalho moldura o sujeito. Por outro lado, a escola, que deveria permitir a ele perceber criticamente essa realidade,

apenas se ajusta, sem maiores questionamentos, à dinâmica migratória e à ausência do público-alvo da EJA nas escolas. São situações que compõem a engrenagem do ciclo da pobreza, que é composto ainda pelos casos recorrentes, ano após ano, de trabalho escravo.

c) Práticas pedagógicas que não compreendem o fenômeno da vulnerabilidade ao trabalho escravo associada à migração como um problema social

Nas rodas de conversa, foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa desconsideram elementos centrais da realidade vivida pelo seu público-alvo, envolta em risco de exploração e violação de direitos e que não dialoga com suas necessidades urgentes. O trabalho escravo é citado e é de conhecimento coletivo, mas ocorreu uma abordagem sem avançar na complexidade do tema e sem o inter-relacionar com a vulnerabilidade, a falta de opções de trabalho e a migração como necessidade de existência para uma importante parcela da população que vive na zona rural do município: *“Eu vejo o trabalho da colheita do café é um trabalho mesmo análogo ao escravo”* (J. O.); *“De repente alguém viu lá no Rio Grande do Sul, não conhece Aracatu e pensou: ‘Poxa, o pessoal em Aracatu está sendo escravizado, existe isso?’ Existe sim, mas a minoria faz isso”* (C. F.).

Ao mesmo tempo em que os sujeitos afirmam que sabem que o problema existe, sinalizam na perspectiva de que não é uma situação grave e que é sempre associada a um “agradecimento” pelos trabalhadores terem a “oportunidade”. Mas é preciso considerar que tais profissionais não foram formados na perspectiva de efetivamente incluir o trabalho em suas práticas como um elemento que precisa estar indissociável da formação crítica dos educandos. Os sujeitos da pesquisa fazem parte de uma estrutura. Eles estão inseridos no mesmo processo histórico que forjou a realidade do município; eles vivenciam o cotidiano de Aracatu, onde impera a visão dessa migração em uma perspectiva fortemente positiva para os trabalhadores. Por isso, a forma como os sujeitos da pesquisa compreendem o trabalho análogo ao de escravo precisa ser ressignificada, para que assim possam lidar com o problema na perspectiva de apoiar seu enfrentamento e inserir o tema de forma efetiva em suas práticas pedagógicas:

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas

circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos (Franco, 2016, p. 537-538).

Quando se analisam os vulneráveis ao trabalho escravo ou resgatados dessa prática, analfabetos ou pessoas de baixa escolaridade desumanizadas pelo trabalho, torna-se ainda mais importante pautar a discussão sobre as ausências dessas pessoas na turma da EJA e sobre quais práticas pedagógicas são desenvolvidas e como elas se distanciam da realidade em que essas pessoas vivem:

Reconhecer o trabalho como formador nos obriga a aprofundar no não trabalho, no trabalho instável, precarizado como de-formador.[...] O pensamento pedagógico reduziu e continua reduzindo seu foco aos processos de ensinar-aprender os conteúdos escolares. Tem-se afastado de entender, de aprofundar os processos formadores-deformadores a que são submetidos crianças, adolescentes, jovens e adultos no trabalho, no desemprego, no viver indigno, injusto. [...] Entender esses processos e como trabalhá-los não seria a função dos currículos de pedagogia e de licenciatura? Não seria a função do pensamento pedagógico? Como adolescentes, jovens e adultos submetidos a esses processos de humanização-desumanização, têm direito a saber-se. Têm direito a que ao menos os saberes dos currículos os ajudem a recuperar a humanidade roubada (Arroyo, 2017, p.3-4).

Ainda que a situação seja de extrema exploração e degradação, as vítimas do trabalho escravo muitas vezes não conseguem compreender a si mesmas como pessoas que não podem ser submetidas a tais situações; também não se veem como detentoras da proteção do Estado, que tem o dever de salvaguardá-las daquela situação. As vítimas resgatadas normalmente são pessoas sem acesso à informação sobre seus direitos, inseridas na lógica de exploração e que, por necessidade, resignaram-se e permaneceram trabalhando nas situações mais aviltantes de exploração. Como analisa a pesquisa conjunta realizada por PNUD, IPEA e FJP (2013, p. 23),

se as capacidades das pessoas são restringidas, assim são também suas oportunidades. Se uma jovem brasileira tem pouco acesso ao sistema educacional, ela deixa de aprender a ler e escrever, participa menos dos processos decisórios à sua volta, conhece menos sua realidade, encontra poucas oportunidades de trabalho, reivindica menos os seus direitos. Seu rol de escolhas fica limitado e, conseqüentemente, suas capacidades não podem ser exercidas na plenitude.

A mesma publicação, ao analisar o acesso ao conhecimento – educação – como um dos três requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas, afirma ainda que

o acesso ao conhecimento é um determinante crítico para o bem-estar e é essencial para o exercício das liberdades individuais, da autonomia e autoestima. A educação é fundamental para expandir as habilidades das pessoas para que elas possam decidir sobre seu futuro. Educação constrói confiança, confere dignidade e amplia os horizontes e as perspectivas de vida (PNUD; IPEA; FJP, 2013, p. 25).

Os casos de trabalho escravo envolvendo trabalhadores migrantes de Aracatu não são casos isolados. São situações que precisam ser compreendidas como fenômeno social e, como tal, abordadas no âmbito das responsabilidades da política pública. E a educação está entre as políticas que precisam incorporar esse fenômeno em todas as suas nuances, no planejamento, na gestão, no currículo e na prática pedagógica. Sobre esta última:

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (Franco, 2016, p. 536).

Na EJA, o trabalho precisa ser visto como uma centralidade, uma categoria fundante e um princípio que forma o sujeito. Assim, o trabalho precisa ser estruturante na política pública de EJA. Tal reflexão fica ainda mais evidente quando se considera um município onde o trabalho é uma marca na vida de sujeitos cujas existências são moldadas pelo trabalho itinerante, o que resulta em trajetórias escolares interrompidas ou circulares. Se é fato que os sujeitos são marcados pelo trabalho – e isso envolve os contextos em que eles o vivenciam, incluindo o trabalho escravo –, é essa mesma realidade irremediável, que precisa ser colocada como elemento da formação crítica, da formação cidadã e mesmo da formação da consciência de classe para esses sujeitos. Mas essa perspectiva não foi apresentada, e emergiu uma visão amenizada de um problema de grave violação dos direitos humanos, que é o trabalho escravo:

Como eu disse a vocês eles vão com amor e voltam também com amor. Só que tem aquelas pessoas, como a colega falou, já sabe a situação, mas também não estamos mais no tempo da escravidão, ninguém vai sair da sua casa por mais que tenha uma casa mais ou menos para viver igual escravo num quartinho, dentro de uma senzala né? (C. F.);

Eu vejo assim, um ponto positivo nos fazendeiros, os donos da fazenda lá é esse respeito que eles têm (J. O.);

Nunca vi ninguém assim chegar da colheita do café e falar: “Ah eu trabalhei no café e não recebi” (J. O.).

Ocorre que a existência de casos de trabalho escravo tendo como vítimas munícipes de Aracatu é uma realidade e apresenta dados já destacados na seção 5. E tal fato demonstra as múltiplas dimensões do trabalho, que pode ser tanto o que emancipa como o que explora:

[...] o trabalho ao mesmo tempo em que conserva, sob a forma capitalista, um princípio educativo demarcado pela produção da miséria, fome, indignidade, desumanização, também contém a possibilidade de ascensão da consciência dos sujeitos sociais com inerente potencialidade de humanização, transformação, de emancipação desses mesmos sujeitos. Portanto, é na contradição expressa no trabalho pela sua constituição capitalista e as demais contradições daí decorrentes, que estão imanentes as possibilidades e as alternativas (Sanceverino, 2019, p. 5).

Sanceverino (2019, p. 2) aponta para “os vínculos tensos entre trabalho e educação tendo em vista a centralidade do trabalho como atividade criativa e fundante para a condição humana” e explica “o caráter mediador do trabalho como elemento de articulação nos processos de elaboração do currículo das pessoas que vivem do trabalho” (p. 2), e que

isso nos aponta a necessidade de reflexão sobre a dimensão que o trabalho, como categoria fundante, tem assumido e que ele ainda pode assumir. Nesse terreno, não ausente de conflitos, a EJA, formulada em meio às lutas pela garantia do direito à educação, emerge na perspectiva de contraposição ao modelo hegemônico, buscando a construção/reconstrução de uma teoria crítica (Sanceverino, 2019, p. 2).

Mesmo diante da relação próxima entre trabalho e educação para o público de EJA no município, na pesquisa não se evidenciou a percepção pelos sujeitos de que o trabalho migrante como ocorre em Aracatu coloca os trabalhadores migrantes do município em alto risco de exploração, inclusive sujeitos a situações extremas como a escravidão moderna. Isto é, a migração para o trabalho permeou todo o diálogo mantido nas rodas de conversa, mas não foi dada a devida ênfase às contradições que envolvem a migração como um fenômeno complexo da categoria trabalho, em que o trabalho escravo não é um tema pontual e que tangencia as relações, mas parte dessas contradições.

d) Ausência de práticas pedagógicas da EJA para alcançar os trabalhadores adultos que migram sazonalmente para atuar em atividades rurais

Aracatu tem números consideráveis de pessoas analfabetas e de baixa escolaridade; altos índices de evasão escolar e distorção idade-série; e índices abaixo das metas para todos os indicadores de educação apresentados. E esses dados impactam as famílias de residentes nas zonas rurais – que, contraditoriamente, sequer dispõem de escolas com turmas de EJA em suas comunidades – de forma mais intensa. Então, nesse contexto, é possível que os trabalhadores migrantes do município continuem com as mesmas dificuldades detectadas em suas infâncias, carregando os mesmos prejuízos de trajetórias escolares prejudicadas pelo trabalho precoce e/ou migrante. Contudo, a pesquisa não constatou a presença dessas pessoas nas escolas, o que

induz à conclusão de que, para tais pessoas, não está sendo dado o acesso à educação, que inclui a oferta de meios para a continuidade de seus estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio a qualquer tempo.

Há, por parte dos sujeitos da pesquisa, o conhecimento de que os estudantes potenciais da EJA estão fora da escola; reconhecem que há uma demanda latente por turmas de EJA e esclarecem que o município tem disponibilidade de criar turmas dessa modalidade. Contudo, o que os relatos dos sujeitos informam é que não há turmas “*por falta de aluno*”, e que “*tem a demanda*”, mas “*eles não buscam, não procuram*”, e que já chegou a ser implantado um programa voltado para a EJA, mas não houve alunos suficientes para compor as turmas.

Os participantes da pesquisa esclareceram que, quando um estudante migra para o trabalho, ao retornar, cabe exclusivamente a ele resgatar os assuntos e recuperar o conteúdo ministrado. As práticas pedagógicas não incluem esses estudantes em sua dinâmica de vida, e eles são responsáveis e responsabilizados pela recuperação de tudo o que não puderam acompanhar em sala de aula no período em que estavam migrando: “*A realidade é bem assim, ele é que vai acompanhando, a gente não faz o processo de retornar conteúdos para estar aplicando para esses alunos quando eles retornam, eles vão acompanhando a turma, vai no processo que está acontecendo*” (C. F.).

Não foi detectado na pesquisa que no município tivessem se desenvolvido, nem que se desenvolvem, estratégias de políticas públicas que visassem atrair ou manter a permanência desses estudantes trabalhadores migrantes na escola. Com isso, a realidade deles não é levada para a escola, e todo esse processo de construção do ambiente escolar como um local de afirmação dos direitos da classe trabalhadora se perde. Mesmo nas situações mais adversas, o trabalho é um princípio educativo e essa dimensão perpassa a possibilidade de levar os sujeitos a refletirem de forma crítica sobre esses contextos, pois “a realidade desses sujeitos, por mais injusta que se revele, é espaço de construção de saberes que precisam ser considerados no processo ensino-aprendizagem” (Amorim; Ribeiro; Moura, 2012, p. 113). Assim, a escola pode não fazer sentido para os estudantes em um contexto em que eles não são levados a compreender a importância dela, nem encontram ali saberes⁶⁰ que façam sentido para sua realidade. E esse

⁶⁰ Sobre os saberes escolares, é válido considerar a perspectiva de Amorim (2017, p. 76): “Entendemos que a escola, em qualquer enfoque que atua, tem o desejo de construir novos saberes. Por isso, o saber ou saberes escolares devem ser compreendidos, aqui, como sendo um conjunto complexo de representações formais e informais, que estão sempre em processo e que advém [*sic*] da práxis humana, da diversidade, da ação interdisciplinar e multidisciplinar das atividades exercidas pelos alunos, professores, comunidade interna e externa à escola”.

“fazer sentido”, no que se refere à realidade dos trabalhadores rurais migrantes do município, precisa também partir dos educadores. Como reflete Gadotti (2003, p. 70-72),

o professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e alunos, sobre o sentido do que estão fazendo na escola. Ele está sempre em processo de construção de sentido. [...] Tudo o que fazemos precisamos fazer com sentido, tudo o que estudamos tem que ter sentido. [...] A educação só tem sentido como vida. Ela é vida. [...] Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade.

Os trabalhadores migrantes são detentores de conhecimentos adquiridos em suas práticas cotidianas. Como explicou Freire (1987, p. 38), não pode a educação que se quer libertadora “fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos”; isto é, essa educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (p. 38).

Se atualmente os trabalhadores com pouco ou nenhum saber escolarizado de Aracatu, pelos mais diversos motivos, não estão na escola, significa que esse local não se apresenta para eles como um local onde podem adquirir conhecimentos que vão levar para a vida. Afinal, não se deve esquecer de que “os adultos não escolarizados são portadores de saberes adquiridos ao longo do seu percurso de vida” (Cavaco, 2003, p. 123), os quais “lhes garantiram a inserção familiar profissional e social” (p. 123), ainda que, em muitas ocasiões, a inserção profissional se dê por intermédio de trabalhos precários. Como ensina Freire (1989, p. 40), “[...] desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca [...]”. O autor, contudo, completa: “[...] este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos” (p. 40).

Ocorre então que a escola que não é interessante é a escola que não consegue dialogar com os contextos de vida desses migrantes, os quais já possuem seus saberes adquiridos em suas vivências no mundo do trabalho, normalmente desde a infância. Em pesquisa realizada com o intuito de compreender o processo formativo de adultos não escolarizados residentes no meio rural, Cavaco (2003, p. 145) chegou aos seguintes achados:

Os adultos não escolarizados entrevistados construíram uma imagem muito positiva da escola, considerando que, no espaço escolar, se realizam um conjunto de aquisições

importantes para utilizar ao longo da vida que favorecem a inserção e progressão profissional. Porém, também reconhecem que os mencionados saberes não se revelam fundamentais para ultrapassar as exigências e desafios que se lhes colocaram ao longo da vida. Relativamente aos cursos de alfabetização de adultos, os entrevistados que os frequentaram desvalorizaram essa experiência e os poucos saberes adquiridos, deixando perceber, através do seu discurso, que não estavam motivados a [sic] aquisição dos saberes aí transmitidos.

A pesquisa detectou que, diante do cenário da EJA no município, haveria em Aracatu, por parte da política pública, um movimento de reestruturação pensado para, em breve, realizar a retomada de pequenas turmas, mas sem uma explicação de exatamente o que seria feito. Além disso, os sujeitos da pesquisa apontaram que o jovem e o adulto da atualidade querem uma preparação para o mercado de trabalho e, por isso, a gestão municipal estaria buscando formas de oferecer não apenas escolarização, e sim projetos integradores, que sejam cursos profissionalizantes dentro do currículo curricular, para que esses estudantes sejam estimulados a permanecer até o final, porque, conforme relatado, “*vai ter uma certificação, porque ele vai ter uma qualificação*” (C. L.). Contudo, essas medidas ainda não foram implementadas e não estão definidas, e hoje se convive com a ausência desses trabalhadores migrantes nas escolas, paralelamente à inexistência de turmas de EJA na zona rural. Diante dos elementos levantados na pesquisa, restou constatado que as práticas pedagógicas na EJA direcionadas aos trabalhadores rurais jovens e adultos, a maioria deles migrantes, organizam-se pela ausência.

8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A presente seção apresentará a proposta de intervenção elaborada como resposta ao problema desta pesquisa.

8.1 FUNDAMENTOS ESTRUTURANTES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A escola é o *locus* que deveria ocupar-se da formação integral do sujeito. Na EJA, em especial, a escola tem entre seus papéis discutir a realidade em que seus educandos estão inseridos. Pensando nessas pessoas e em suas vivências especialmente marcadas pelo trabalho, ele deve ser o princípio formativo que direciona as práticas pedagógicas. Afinal, são indissociáveis da EJA “os vínculos tensos entre trabalho e educação tendo em vista a centralidade do trabalho como atividade criativa e fundante para a condição humana” (Sanceverino, 2017, p. 2). Por isso, a formação dos profissionais da educação deve continuamente incorporar o elemento central que compõe a realidade dos educandos: o trabalho. O trabalho é um princípio que forma o sujeito da EJA.

A escola é um espaço privilegiado de socialização; um espaço onde há uma maior aproximação e interação cotidiana da política pública com pessoas vulneráveis. Assim, pode ser um espaço importante para problematizar junto com os educandos suas realidades. E, ao levar para a sala de aula o trabalho, por meio das práticas pedagógicas adotadas com educandos trabalhadores migrantes, é possível que eles reflitam e possam identificar contextos em que há situações que não são permitidas, como, por exemplo, possíveis casos que possam configurar hipótese de trabalho escravo. A EJA, ao desenvolver as práticas pedagógicas com base nas vivências dos educandos, poderia contribuir para um processo de conscientização através de uma educação cidadã, que eleva a escolaridade, qualifica para o trabalho e oferta uma formação em direitos humanos que possibilita refletir sobre o mundo do trabalho e como o educando nele se insere.

Destacadamente na EJA, educandos trabalhadores precisam ser provocados a se identificarem como classe trabalhadora e pensarem o mundo do trabalho em suas complexidades e contradições. Ao mesmo tempo em que a EJA reconhece nesses sujeitos vidas moldadas desde a infância pelo trabalho, compreende que também nas vivências do trabalho eles adquirem conhecimentos que precisam ser identificados e incorporados em sala de aula. Assim, é “necessário salientar que jovens e adultos trazem para a relação educativa as suas

experiências sociais, advindas de suas condições de sobrevivência, ou seja, do seu lugar subalterno de classe” (Almeida, 2016, p. 131).

Nesse contexto, devem-se trabalhar a conscientização e a formação dos educandos da EJA como classe trabalhadora, para que eles tenham elementos para se perceberem nesse lugar e subsídios para analisarem como e em quais contextos de trabalho estão inseridos. O trabalho pensado e discutido como elemento estruturante da EJA também significa realizar de forma crítica, com os educandos, a reflexão sobre a existência de duas perspectivas do trabalho: a que possibilita ao sujeito ter condições de vida digna, e a que explora e desumaniza. Isso representa colocar o trabalho como elemento estruturante da EJA e permitir a junção entre a teoria e a prática. Inclusive, a partir dessa centralidade do trabalho na EJA, outras dimensões estruturantes, como por exemplo as de gênero; raça; classe; e segmentação espacial⁶¹ (zona urbana/zona rural), que estão indissociáveis da realidade dos sujeitos da EJA, também serão integradas às discussões:

A educação de jovens e adultos é constituída por práticas e reflexões que não se restringem à escolarização, pois envolve processos formativos variados, em que se aglutinam iniciativas de qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e cultural, em espaços escolares e não escolares. Trata-se de um universo pedagógico importante para a realização plena da indissociabilidade entre teoria e prática, e que vetoriza caminhos rumo aos processos da emancipação humana (Almeida, 2016, p. 129).

Aracatu possui seus próprios desafios no que tange ao contexto da educação e do trabalho, indissociáveis da migração e da vulnerabilidade de trabalhadores ao trabalho escravo, conforme apresentado em seções anteriores. E esses debates também são alcançados quando a escola se ocupa da formação desse educando da EJA.

A educação, por si só, não dá conta de resolver o problema histórico, multifacetado e complexo da persistência do trabalho escravo que atinge trabalhadores migrantes de Aracatu. Inclusive, esse não é um problema da educação, e sim um problema social que perpassa a educação, o trabalho, a assistência social, a segurança, a proteção à infância, a reforma agrária, entre outras áreas. Ao analisar o estudo de caso de Aracatu, os resultados da pesquisa evidenciam que, não havendo oportunidade de trabalho, sem opção, o trabalhador continuará migrando e se submetendo às situações de trabalho que aparecerem, pois tem a necessidade de sobrevivência como urgente. Assim, mesmo sendo um espaço privilegiado de formação do sujeito, não é possível atribuir à educação, sozinha, a solução. E a presente proposta de

⁶¹ Também chamada discriminação espacial ou segregação espacial.

intervenção é apresentada considerando tal fato. Entretanto, quando se pensa na complexa relação entre trabalho e educação em Aracatu, é possível perceber que nenhuma outra área da política pública poderia estar tão próxima e criar tantos espaços de diálogo e de reflexão com as pessoas vulneráveis ao trabalho escravo como uma sala de aula da EJA.

Diuturnamente, os educadores das turmas de EJA do município convivem, ou deveriam conviver, com essas pessoas, criam relações de convivência continuada e possuem em suas rotinas um ambiente privilegiado de fala e escuta. Contudo, é preciso uma decisão da política de educação, uma escolha deliberada em colocar o trabalho como centro e assim impactar as decisões da gestão escolar, a escolha pelos currículos e as práticas pedagógicas desenvolvidas com os educandos da EJA. A partir dessas escolhas e diretrizes definidas, devem-se integrar nas práticas pedagógicas estratégias para que os educandos possam estabelecer uma relação dialética da escola com seus contextos de vida e trabalho. Nas palavras de Freire (2013, p. 55),

se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaçotemporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaçotemporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais. Por isso mesmo a educação, para não instrumentar tendo como objeto um sujeito — ser concreto, que não somente está no mundo, mas também está com ele —, deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina, quando se integra neste ambiente que, por sua vez, dá garantias especiais ao homem através de seu enraizamento nele.

A educação possibilita quebrar a alienação advinda do trabalho. Com isso, também é papel dos educadores contribuir em suas práticas com os educandos para que se percebam dentro da realidade; é papel deles desconstruir a alienação proveniente do trabalho, que naturaliza situações inaceitáveis de trabalho. Cabe ao professor, e às diretrizes da política educacional no município, embasar e dar insumos para isso, descortinar e problematizar a ideia de que todo trabalho “dignifica o homem” ou de que qualquer trabalho é aceitável para quem precisa trabalhar. O trabalho é vivenciado, inclusive, pelos munícipes de Aracatu, em diversas situações, o que também inclui as formas mais precárias e as mais perversas de exploração da dignidade humana – o trabalho escravo, em que o trabalhador sequer tem consciência disso. E é a educação que pode contribuir para

entendermos a escola como um lugar estratégico para a formação intelectual do homem coletivo, onde os sujeitos podem compartilhar seus modos de pensar e de agir, de percepção e reconhecimento da produção da vida, da compreensão das relações sociais formadas historicamente e também do lugar de cada jovem e adulto nessas relações, no processo de “fazer-se” classe social (Almeida, 2016, p. 146).

O distanciamento da escola da realidade social da classe trabalhadora não é uma questão específica da educação no município de Aracatu, ou mesmo do estado da Bahia, mas integra uma conjuntura maior construída ao longo dos anos no País, e, como explica Rummert (2006, p. 132), o “distanciamento não foi construído no interior da escola, mas no âmbito das relações sociais e políticas que marcam a história de todas as organizações societárias caracterizadas pela assimetria de poder”. Ainda, como nos lembra Frigotto (2008, p. 43),

a produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço. Pelo contrário, nelas encontra a sua efetiva materialidade histórica.

Diante desse contexto estabelecido, é necessário um esforço coletivo, partindo das decisões institucionais da política educacional, para desconstruir as barreiras que firmaram o distanciamento da realidade da escola vivenciada pelos sujeitos da EJA. Distanciamento esse que, em Aracatu, inclusive, tem ainda o elemento da ausência desses sujeitos na própria escola. É preciso um esforço deliberado para construir “essa escola como espaço de formação integral, omnilateral” (Rummert, 2006, p. 132), o que “exige, para sua efetiva constituição, a intensa participação dos trabalhadores” (p. 132).

A relação que se firma entre educadores e educandos favorece abordar a temática das questões do mundo do trabalho que afetam esses educandos de forma muito mais fluida em um ambiente de aprendizado. Dessa forma, seria possível ouvir o que eles, educandos – ou seus familiares – vivenciam no trabalho e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes a oportunidade de acessar informações importantes para se compreenderem como trabalhadores e assim analisarem criticamente as relações de trabalho nas quais estão inseridos. Para isso, é importante que os educadores tenham formações nessa perspectiva. Todavia, é preciso reconhecer, inclusive, que, no Brasil, há lacunas e desafios na formação dos professores de forma transversal e interseccional:

Existe enorme necessidade de formar professores de EJA para que consigam construir um conhecimento sobre a prática, perceber as necessidades básicas de aprendizagem dos seus alunos, trabalhando de forma adequada e com autonomia as dificuldades e demandas específicas, formando seres críticos e pensantes, preparando-os para o mundo do trabalho (Dantas, 2019, p. 34).

É preciso levar para a sala de aula as discussões do mundo do trabalho que envolvem a realidade dos educandos, com um olhar crítico que possibilite, inclusive, identificar os riscos

de ocorrência de situações de trabalho escravo ante ao fenômeno da migração em massa de trabalhadores, que ocorre anualmente. Processos formativos contextualizados para os profissionais da EJA no âmbito da política educacional podem responder a essa necessidade. Para isso, torna-se relevante pensar em um processo formativo para EJA que considere a importância da interdisciplinaridade. Sobre esse aspecto da formação interdisciplinar, Fazenda (2008, p. 23) explica que

a interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjuguem os profissionais participantes.

Gasparin (2009, p. 2) já alertava para a nova perspectiva da aprendizagem escolar em que há uma nova atitude do professor e dos estudantes em relação ao conteúdo e à sociedade e em que o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático, o que implica que seja “apropriado teoricamente como um elemento fundamental da sociedade”, o que

implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas econômicas, ideológicas, políticas, culturais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. Este fazer pedagógico é uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social. [...] No mundo das divisões de conhecimento, das especificidades que possibilitam e, frequentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinariedade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade (Gasparin, 2009, p. 2).

Com base nas vivências dos educandos, os educadores podem abordar em sala de aula os conteúdos e, inclusive, assegurar que as discussões sobre as disciplinas tenham como ponto de partida a realidade de vida e trabalho. Elementos trazidos pelos educandos, a exemplo dos portfólios relatados nas rodas de conversa, podem servir como material a ser trabalhado em sala de aula nessa perspectiva, já que

pensar no trabalho no/do campo como matriz formativa para a EJA pressupõe pensar nos dilemas da educação do trabalhador que historicamente permearam a sociedade brasileira e que opuseram trabalho e conhecimento, relegando a educação dos

trabalhadores a uma mera instrução para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação enquanto direito e de modo emancipatório (Klepka, 2021, p. 424).

Diante da realidade de Aracatu apresentada no decorrer da pesquisa, é importante desenvolver, entre os educadores, um olhar intersetorial e transversal para as questões relacionadas ao trabalho dos sujeitos da EJA no município.

8.2 OBJETIVOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A partir da realização de um processo formativo, espera-se que as práticas docentes dos profissionais de EJA em Aracatu colaborem, em uma perspectiva emancipatória, para que jovens e adultos educandos se entendam como classe trabalhadora e como sujeitos de direitos e que passem a questionar suas realidades. A formação dos profissionais da EJA, como explicam Dantas, Nunes e Laffin (2017, p. 201),

[...] deve atentar para a diversidade dos sujeitos em formação e àqueles que são atendidos na prática escolar, no nosso caso, formada por jovens e adultos e, portanto, considerar as suas peculiaridades, as suas diferenças culturais, as suas experiências de vida, as suas histórias, os seus saberes, as suas características específicas, considerando-os como sujeitos históricos.

Ainda que já possa haver entendimento, no âmbito da rede de enfrentamento ao trabalho escravo, de que a educação sozinha não é capaz de combater esse crime – tema complexo, multidimensional e intersetorial –, é inegável que a educação possui um papel importante para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, como já pontuado anteriormente. Trata-se de ampliar o olhar sobre a educação e associá-la a um processo de humanização, que leva para a sala de aula a realidade vivida pelos estudantes na esperança de, por meio da educação, contribuir para uma realidade diferente:

A esperança, para o professor, a professora, não é algo vazio, de quem “espera” acontecer. Ao contrário, a esperança para o professor encontra sentido na sua própria profissão, a de transformar pessoas, a de construir pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente, “mais humana, menos feia, menos malvada”, como costumava dizer Paulo Freire. Uma educação sem esperança não é educação. A educação, nesse sentido, confunde-se com processo de humanização (Gadotti, 2003, p. 70).

Ante todo o exposto, a presente pesquisa apresenta como produto de intervenção um processo formativo para profissionais da educação do município, que, por meio de referenciais teóricos, contribua para que mudem a perspectiva com que abordam a temática do trabalho, sobretudo considerando a realidade do município em que vivem. Dessa forma, temas que estão

inscritos no debate sobre trabalho, como trabalho escravo, vão surgir de forma contextualizada, mas com um aporte teórico e epistemológico.

A formação proposta tem como foco a práxis dos profissionais da educação municipal que atuam na EJA. O processo formativo buscará colaborar para a integração da perspectiva da transversalidade do trabalho com o elemento fundante colocado como central na EJA – transversalidade a se desmembrar, na política educacional⁶², na gestão escolar⁶³, nos currículos e nas práticas pedagógicas.

O objetivo da formação é qualificar a atuação dos profissionais de educação municipal, especialmente os professores da EJA, para abordarem nas práticas pedagógicas o trabalho como elemento estruturante da educação de jovens e adultos. Ainda sobre as práticas, é importante considerar que

a prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. [...] é possível afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. [...] Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social (Franco, 2016, p. 541).

Na formação, a transversalidade do tema trabalho escravo não é tema central; é a partir do trabalho como elemento central que se vai compreender o todo. Sem a centralidade do tema, a formação integral desses sujeitos e a problematização de seu papel como pessoas que vendem sua força de trabalho não acontecem. Consequentemente, é reforçada uma lógica estabelecida

⁶² “Políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” (Oliveira, 2010, p. 95).

⁶³ “A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos” (Lück, 2009, p. 23).

na sociedade, em que determinadas pessoas, dispostas por suas condições de vida a vender sua força de trabalho em qualquer contexto, são reduzidas a meras mercadorias, com riscos concretos de exploração extrema, como as situações de trabalho análogo ao de escravo. É preciso, então, educar para a produção de sentidos e significados.

Está no escopo da formação levar os participantes a perceberem, batravés de uma visão transversal, a intersetorialidade do tema trabalho escravo com outras categorias, como raça e gênero, bem como a necessidade de atuação integrada com outras áreas da política pública. Assim, beneficiários da formação terão insumos para pensar e construir o fazer pedagógico à luz do problema, que trata o modo como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da EJA, na cidade de Aracatu, BA, relacionam-se com as trajetórias laborais de jovens e adultos resgatados do trabalho escravo. Nesse sentido,

quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (Franco, 2016, p. 542).

A formação volta-se também para criar um entorno favorável para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja realmente uma “ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (Franco, 2016, p. 3). É esperado ainda que, ao abordar a centralidade do trabalho, também seja problematizada na escola a ausência de trabalhadores do campo, analfabetos ou de baixa escolaridade, nas turmas de EJA. Essas pessoas existem, têm direito a educação, e a ausência delas insere-se no debate das consequências de formas de trabalho que se confrontam com o exercício de outros direitos, como a proteção integral da infância ou o próprio direito a educação. A reflexão sobre as diversas questões envolvidas pode estimular o desenvolvimento de estratégias da política pública que impulsionem jovens e adultos trabalhadores a retornarem à escola e continuarem seus estudos.

8.3 ORGANIZAÇÃO DOS EIXOS FORMATIVOS

A formação proposta consiste em uma oficina que tem duração de 12 horas, dividida em 3 turnos de 4 horas, que podem ser organizados da melhor forma dentro da dinâmica de trabalho

dos servidores da educação participantes – é sugerido apenas que aconteçam em dias contínuos, para assegurar um processo intensivo/imersivo, o que colabora para um melhor resultado. Sobre a escolha da oficina como estratégia metodológica de ensino, trata-se de

[...] uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. [...] A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes. [...]. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes (Paviani; Fontana, 2009, p. 78-79).

O intuito é criar um ambiente no qual as situações vivenciadas pelos participantes sejam articuladas aos conceitos a serem apresentados, em uma atmosfera em que a produção de saberes seja coletiva.

8.3.1 EIXOS FORMATIVOS

A metodologia da formação prioriza a interação entre os participantes como um elemento estruturante, com respeito aos princípios da interação humana. Esse ambiente possibilita aplicar o método e as técnicas que viabilizarão a apresentação dos eixos formativos. Por isso, adota-se uma metodologia participativa e dialógica, em que os profissionais da EJA são estimulados a refletir e compartilhar os saberes vivenciados nos seus cotidianos.

A abordagem metodológica proposta para o desenvolvimento do processo formativo e o alcance dos objetivos envolve técnicas interativas – em que os participantes serão estimulados a desenvolver saberes e ressignificar praxes – que poderão ser aplicadas nos diferentes contextos de trabalho. As estratégias metodológicas a serem adotadas envolvem exposições dialógicas e participativas, trabalhos em grupo, dinâmicas de grupos, estudos de casos, partilha de experiências, rodas de conversa etc. A exposição dialogada é focada nas reflexões acerca do trabalho como elemento fundante que compõe a realidade dos educandos; e nas áreas temáticas correlacionadas – direito ao trabalho, trabalho decente, trabalho infantil, trabalho escravo, igualdade de gênero e raça no trabalho, transversalidade do tema trabalho na política pública. Essa etapa expositiva é intercalada com debates que possibilitem um espaço participativo e de construção coletiva do conhecimento sobre os temas abordados, além da

apresentação de vídeos e/ou músicas que gerem nos participantes reflexões sobre a temática da oficina. Nesse momento são alinhados os conceitos fundamentais. Todo o conteúdo a ser abordado será apresentado a partir da realidade do tema no município. Além disso, a metodologia também estimulará cada participante a apreender o conteúdo a partir de experiências concretas dos sujeitos da EJA.

Os trabalhos em grupo possibilitarão que as perspectivas e os saberes individuais se complementem e contribuam para alcançar um processo formativo de todo o grupo; e valorizarão a diversidade, pois os conhecimentos acumulados, as vivências e as reflexões de cada participante serão considerados no desenvolvimento da oficina. E, ao final dos trabalhos em grupo, todos os participantes devem ser envolvidos em uma roda de discussão, para que seja possível o máximo de interação entre eles, e estimulado ainda um ambiente favorável que facilite a implementação de ações futuras.

8.3.2 RESULTADOS ESPERADOS

A partir de um processo formativo participativo que, além do entendimento e do senso de apropriação, reforça o compromisso da ação conjunta, espera-se que, posteriormente, seja estabelecido um ambiente propício para a implementação de práxis pedagógicas na EJA que sejam guiadas pela perspectiva da centralidade que o trabalho possui na vida dos educandos. Mas, para as práticas pedagógicas serem desenvolvidas, espera-se, antes, que a formação tenha reflexos na própria política educacional do município e, conseqüentemente, gere impactos na gestão. Para isso, os insumos coletados durante a oficina deverão ser sistematizados e posteriormente disseminados entre os participantes, no intuito de que tenham ali elementos construídos com contribuições coletivas, que podem apoiar suas ações futuras. Também se propõe que a experiência leve a política pública a incorporar o que foi debatido, sobretudo no campo da inter-relação entre trabalho decente e educação de jovens e adultos, inclusive expandindo o debate para outros espaços, como as outras secretarias municipais, a Câmara de Vereadores e a própria COETRAE/BA.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa ora realizada, buscou-se analisar as narrativas que organizam as propostas educacionais e as práticas pedagógicas na EJA, na cidade de Aracatu, BA, no intuito de desenvolver uma proposta pedagógica interventiva para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, com vista a contribuir para qualificação de suas práticas, sobretudo pautando no seu fazer cotidiano o trabalho como princípio educativo e como elemento estruturante do fazer pedagógico.

O primeiro passo foi compreender como a educação de jovens e adultos se estrutura como um direito a partir da legislação. Foi possível entender que a legislação brasileira assegura gratuitamente a jovens e adultos o acesso ao longo da vida a uma oportunidade educacional apropriada, considerando seus interesses e suas condições de vida e trabalho. E que cabe ao Estado ofertar políticas públicas que garantam esse acesso, entendido como um direito fundamental, necessário ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

A EJA surge do reconhecimento da dívida social do País com determinadas pessoas, cuja defasagem educacional, tanto pelo não ingresso na escola como pela evasão, tem relação direta com a exclusão social e reforça sua existência. A partir da perspectiva dos sujeitos, constatou-se que a EJA possui identidade própria e requer a adoção de um processo de ensino-aprendizagem adequado que colabore para o desenvolvimento humano e respeite as peculiaridades dos seus sujeitos. Além de oportunizar ao educando desenvolver habilidades mínimas e privilegiar os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos, a EJA deve também estar a serviço da justiça social.

Afirmar a EJA como um direito social, inserido na dimensão daqueles fundamentais da pessoa humana, e ainda como um direito público subjetivo cuja prestação obrigatória por parte do Estado pode ser exigida é afirmar que há um dever dos poderes públicos de garantir a jovens e adultos o acesso à educação.

Foi possível compreender que a EJA se insere em uma perspectiva igualitária do direito à educação, em que se reconhece que algumas pessoas estão em contextos de vida e trabalho desiguais, que resultaram em menor possibilidade de acessar oportunidades de escolarização. E essa desigualdade provoca o Estado a atuar para assegurar a igualdade material, para além da garantida na lei, aquela que se efetiva na vida das pessoas, que reconhece as desigualdades fáticas e atua para efetivar a igualdade real na vida daqueles em situação desigual. Afinal, essa desigualdade vai além da renda, e manifesta-se no acesso desigual ou mesmo na falta de acesso

universal a direitos fundamentais, como a educação. Nesse contexto, foi possível verificar ainda que a EJA possui três funções estruturantes – a reparadora, a equalizadora e a qualificadora – e deve ser pautada pelos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade. Em outra perspectiva, também foi possível compreender a necessidade de serem reconhecidos os processos de aprendizagens informais e a consequente diversidade de conhecimentos que os educandos trabalhadores levam para a sala de aula da EJA.

Acerca dos sujeitos da EJA, foi possível constatar que existem diversidades – etária, racial, espacial, geracional, cultural, dentre outras –, mas que elas têm em comum a integração de grupos vulnerabilizados. Os fatores socioeconômicos possibilitam identificar os sujeitos da EJA conduzidos a cursar a educação básica na vida adulta em razão de singularidades das suas condições de vida, marcadas por ausência de acesso a direitos básicos. Por outro lado, há ainda uma crescente juvenilização das turmas de EJA, cada vez mais formadas por jovens cuja trajetória escolar anterior foi interrompida. Um fator importante é que muitos sujeitos da EJA são trabalhadores que apresentam uma relação conflituosa entre educação e trabalho, que começou na infância e resultou em infrequência, abandono ou evasão escolar. Nesse ponto, a pesquisa também refletiu sobre a relação entre trabalho infantil, abandono e/ou evasão escolar e o modo como a ausência da educação formal pode limitar o acesso a um trabalho decente na forma conceituada pela OIT. Constatou-se que, se as pessoas não adquirem conhecimentos e habilidades necessários para acessarem melhores postos de trabalho na vida adulta, lhes restarão apenas as ocupações menos remuneradas, sem proteção social e até em situações de extrema exploração – como é o caso do trabalho escravo.

A presente pesquisa também abordou a política pública de educação de jovens e adultos, a partir de uma breve análise sobre o desenvolvimento da EJA no decorrer da história do Brasil e sobre a luta pela institucionalização da EJA como política pública no intuito de democratizar o acesso à educação em qualquer tempo da vida. Reconhece-se que a EJA já assumiu várias perspectivas, desde as políticas emergenciais e pontuais até a sua utilização como plataforma de governos ou ações com foco única e exclusivamente na elevação de escolaridade. E, na atualidade, ainda não superou a perspectiva de uma política de caráter supletivo, compensatório e emergencial, implantada na prática de forma improvisada, complementar e precária. Nesse ponto foram apresentados teóricos que fazem análises da EJA e apontam, entre outros aspectos, a falta de compromisso da EJA de assegurar qualidade para a educação ofertada a esse público, composto majoritariamente pela classe trabalhadora. Todavia, ainda que persistam desafios e fragilidades das políticas de EJA adotadas no Brasil, foi possível concluir que tal fato não exime sua importância nem a obrigação do Estado de disponibilizar a oferta gratuita a esse direito.

O estudo concluiu que sujeitos da EJA são identificados como pessoas que, quando afastadas da escola, em regra, é porque estão trabalhando. Ademais, em seus cotidianos, essas pessoas acumulam vivências, experiências e aprendizados diversos que levam para a sala de aula, espaço que precisa estar preparado para lidar e dialogar com esses conhecimentos e essas realidades, e mesmo integrá-los. As leituras de mundo, as experiências e os saberes acumulados pelos sujeitos da EJA em vivências fora da escola, inclusive nas mais diversas condições de trabalho, precisam ser reconhecidos, incorporados e discutidos em sala de aula.

Considerando que Aracatu, *locus* da pesquisa, apresenta altos índices de trabalhadores resgatados, em outros municípios brasileiros, do trabalho análogo ao de escravo, a pesquisa debruçou-se na análise dessa prática. Iniciou-se a partir da escravidão colonial, quando tal exploração – inicialmente de indígenas e posteriormente, de forma intensa, de africanos traficados e seus descendentes – era legal, legitimada pelo Estado. Tais pessoas foram desumanizadas pelo trabalho, tratadas como coisa, um bem a ser explorado, uma propriedade de outrem, de seus donos, que os compravam para serem seus equipamentos de trabalho e assim gerar as suas riquezas e as riquezas do País.

Desse modo, o desenvolvimento econômico do País teve como base a utilização intensiva da força de trabalho escrava, e, mesmo com o reordenamento do mundo do trabalho após abolida a escravidão, não mudou a ideia de que ainda seria possível a exploração extrema de algumas pessoas pelo trabalho. Os mais de 300 anos de escravidão legalizada marcaram profundamente a sociedade brasileira, enaturalizou-se que algumas pessoas continuassem a ser desumanizadas pelo trabalho em prol do lucro de outrem. Novas formas de controle e submissão de pessoas, especialmente pessoas negras, perpetuaram-se em uma sociedade desigual, em que as relações sociais são permeadas por discriminação e preconceito raciais, além de interesses econômicos que se sobrepõem a princípios constitucionais como a dignidade humana, a igualdade e a liberdade.

A discussão sobre o trabalho escravo perpassa a discussão do racismo estruturado na sociedade brasileira, e a categoria trabalho não pode ser compreendida nos dias de hoje sem analisar o passado escravocrata do País. A partir disso, é possível compreender como, mesmo proibida desde 1888 e mesmo considerada crime desde o ano de 1940, a submissão de pessoas ao trabalho escravo permanece no País até os dias atuais. O capitalismo vale-se da exploração de mão de obra barata, de trabalhadores de segunda categoria, que formam no Brasil uma reserva de pessoas, normalmente negras e nordestinas, que, por necessidade de sobrevivência, acabam se submetendo às formas mais aviltantes de trabalho. Ainda que a cor da pele da pessoa explorada não seja o que direciona na atualidade a escolha das vítimas, é inegável que o passado

escravocrata brasileiro, associado à forte influência que o racismo científico teve no Brasil, explica porque as formas atualizadas de escravidão não apenas existem mas continuam tendo como maiores vítimas as pessoas negras.

Ainda que o Brasil tenha avançado na legislação e nas políticas públicas de proteção do trabalhador – incluindo a garantia de condições de trabalho e a ampliação paulatina depois de 1888 dos direitos trabalhistas –, o trabalho em condições análogas às de um escravo permanece acontecendo no Brasil. Definida como crime no artigo 149 do Código Penal, a prática envolve alguns elementos: trabalho forçado, jornada exaustiva, condições degradantes e restrição de locomoção e servidão por dívida, não sendo necessário que todos esses elementos estejam presentes – basta um deles para a caracterização do trabalho escravo contemporâneo. Também foi apresentado, no estudo em questão, o conceito de tráfico de pessoas para trabalho escravo, já que, no Brasil, há importantes fluxos de migração interna para o trabalho – com casos recorrentes de trabalho escravo associados a esse contexto, e o *locus* da pesquisa também vivencia essa migração. Verificou-se que, no País, desde 1995, quando os dados começaram a ser coletados pelo governo federal, milhares de trabalhadores foram submetidos, em todos os estados, ano após ano, ao trabalho análogo ao de escravo, nas mais diversas atividades econômicas e cadeias produtivas, sendo que prevalecem as ocorrências no meio rural. O perfil geral das vítimas no Brasil é de homens, negros, jovens (18 a 29 anos), de baixa escolaridade e nordestinos.

A metodologia da pesquisa foi delimitada e envolveu teorias, métodos e técnicas de pesquisa capazes de produzir o conhecimento que levasse à resposta ao problema de pesquisa.

As análises supracitadas, ao longo da pesquisa, contribuíram para desvelar melhor o problema central do estudo e, destacadamente, subsidiaram as investigações no campo, realizadas com os profissionais da educação do município de Aracatu. Nessa direção, foram realizadas as rodas de conversa presenciais que focaram na capacidade de cada integrante do grupo de produzir novas informações e também de fornecer elementos para uma nova percepção da realidade, a partir da exposição de vivências e práticas relacionadas ao problema de pesquisa. As narrativas dos sujeitos da pesquisa possibilitaram a compreensão de como se organizam as propostas educacionais e as práticas pedagógicas na EJA a partir da realidade local fortemente marcada pela migração sazonal para o trabalho de potenciais estudantes da EJA. Nas rodas de conversa essas pessoas puderam expor suas perspectivas, que refletiram seu fazer teórico-metodológico.

Por meio da análise de conteúdo e da triangulação dos dados – qualitativos, com os dados numéricos extraídos de diferentes fontes –, foram analisados todos os elementos colhidos

no percurso metodológico, a partir da identificação das categorias de análise. Dito de outro modo, foi realizada a interseção entre os referenciais teóricos e outros autores agregados à pesquisa, os dados de fontes oficiais e os dados de campo. A realidade de Aracatu foi analisada, e os resultados apresentaram a pobreza e os desafios no mundo do trabalho, que levam, como consequência, à ocorrência, ano após ano, da migração interna sazonal, evidenciada como um elemento marcante da realidade do município. A falta de oportunidade de trabalho e a estagnação econômica marcam a realidade local. E a verificação dos impactos da migração evidenciou que esses números não representam melhoria dos indicadores sociais do município, nem que há mobilidade social ascendente para trabalhadores migrantes. O recurso gerado pela migração garante o sustento das famílias no município pelo resto do ano até a próxima migração. Todavia, os indicadores sociais e a manutenção do município com parte significativa da população em situação de pobreza e extrema pobreza, com alta dependência de programas de transferência de renda do governo federal, demonstram que pessoas permanecem vivendo em condições tais no município e que, pela necessidade, acabam por aceitar qualquer tipo de trabalho.

No que se refere à educação, os dados relacionados a Aracatu atestam que há um longo caminho a ser percorrido para que o município atinja os indicadores esperados para uma educação de qualidade. Os indicadores de educação de Aracatu estão abaixo das metas previstas e dos indicadores do estado da Bahia. E o perfil dos resgatados do trabalho escravo naturais e residentes em Aracatu assemelha-se ao perfil do público para o qual foi construída a política pública de EJA. Foi possível identificar a inter-relação entre as pessoas de baixa escolaridade e as pessoas historicamente discriminadas vivendo em contextos de vulnerabilidades que, em Aracatu, migram para trabalhar por falta de oportunidades em seu local de residência. A baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional também limitam as oportunidades, tanto nos poucos postos de trabalho disponíveis no município como no local para onde migram. Essas pessoas ficam restritas ao desempenho de determinadas funções, sem possibilidade de escolha, e excluídas daquelas oportunidades que exigem maior qualificação e maior remuneração, na cidade ou no campo.

Outro elemento identificado foram os padrões culturais de exploração, que naturalizam que as formas mais exploratórias de trabalho permaneçam acontecendo, já que são direcionadas a pessoas para as quais as ideias de dignidade humana e cidadania ainda não se aplicam de forma plena no Brasil, como é o caso de pessoas negras e de pessoas pobres. E o desconhecimento dos seus direitos coloca essas pessoas ainda mais vulneráveis a serem submetidas a situações exploratórias de trabalho. Sem formação adequada e sem serem estimuladas a analisar de forma

crítica a realidade em que estão inseridas, podem naturalizar situações exploratórias de trabalho, sem conhecimento de que podem e devem reivindicar seus direitos. Nesse ponto, destaca-se a importância de colocar na EJA o trabalho como princípio educativo, que possibilita formar jovens e adultos trabalhadores para atuarem como cidadãos. Mesmo que a educação, sozinha, não seja e nem possa ser colocada como a solução para o problema do trabalho escravo, já que são necessárias ações em várias outras áreas, não se pode deixar de reconhecer que ela possui um papel importante com sua tarefa político-pedagógica.

A pesquisa constatou que em Aracatu há apenas duas turmas de EJA: uma em uma escola municipal e voltada para o Ensino Fundamental, com 42 estudantes matriculados em 2022; e outra em uma escola estadual, voltada para o Ensino Médio, com 33 estudantes matriculados em 2022. Ambas estão localizadas na zona urbana do município, elemento que dificulta o acesso a tais turmas por parte dos residentes na zona rural. Esse cenário não é condizente com os dados de analfabetismo, evasão, abandono e baixo rendimento escolar apontados pelos dados oficiais sobre educação no município. Além disso, os dados acerca dos resgatados apontam para uma maioria de jovens e adultos analfabetos ou de baixa escolaridade e que foram resgatados em atividades rurais. E a progressiva ausência de estudantes que migram nas turmas de EJA foi detectada e apontada pelos sujeitos da pesquisa. Há, por parte dos sujeitos da pesquisa, o conhecimento de que esses jovens e adultos potenciais estudantes da EJA existem, contudo, a interpretação acerca da ausência deles é lida, conforme a narrativa desses sujeitos, apenas pelo fato de que os estudantes não buscam se inserir na escola. Isto é, pela perspectiva de um desinteresse ou uma desmotivação por parte dos interessados, mas sem que tais narrativas apontassem para uma reflexão acerca do papel da política educacional nesse processo. Na prática, constata-se que a escola se ajusta, sem questionamentos, àquela realidade posta no município.

Ante os elementos colhidos durante a pesquisa e tendo como base as narrativas dos profissionais professores entrevistados, foi possível apreender que as ações docentes desenvolvidas para os estudantes da EJA em Aracatu se organizam a partir de algumas práticas. A primeira perspectiva refere-se a práticas pedagógicas que reforçam a ideia de que o trabalho migrante sempre é algo bom e gera riqueza e crescimento. Nessa perspectiva, são exaltados os ganhos econômicos decorrentes da migração para o trabalho, que seriam muito benéficos para o município e para os trabalhadores. A partir dessa compreensão, não se adotam estratégias para que os educandos percebam de maneira crítica a realidade de trabalho dos trabalhadores migrantes, ainda que tal fato seja um elemento marcante da realidade do município. Especialmente quando os dados apontam que a migração não gera riqueza, enfrentamento da

desigualdade ou desenvolvimento econômico no município, que permanece, ano após ano, ciclos após ciclos migratórios, com os mesmos indicadores sociais de pobreza e vulnerabilidade dos seus munícipes.

As outras práticas são as que se ajustam à ordem do capital, em que são adotadas estratégias de adaptação ou flexibilização em razão da dinâmica migratória de educandos trabalhadores que permanecem por três a quatro meses do ano letivo fora da escola. Nessas hipóteses, percebe-se que a escola se ajusta – sem promover uma formação dos educandos que permita que os próprios migrantes compreendam criticamente suas realidades – de uma forma na qual ela própria acaba integrando a estrutura que viabiliza essa dinâmica migratória. No caso de Aracatu, trata-se de uma realidade que envolve contextos de educação e trabalho permeados por outros elementos como a migração sazonal e a vulnerabilidade de trabalhadores do município ao tráfico de pessoas para o trabalho escravo. E a migração apresenta-se, de acordo com a narrativa dos sujeitos da pesquisa, como a única possibilidade de auferir renda para alguns trabalhadores, especialmente da zona rural. Foi possível concluir, por todos os elementos colhidos na pesquisa, que o fenômeno da migração organiza as relações sociais em Aracatu, e isso gera impacto direto na EJA. Mas esse impacto configura-se em adaptação para se adequar à demanda do capital, que exige a ausência da sala de aula por determinado período de trabalhadores – os quais são os mesmos sujeitos da EJA e os quais muitas vezes se afastam definitivamente da escola. Essa conformação da EJA pode ser percebida, inclusive, no discurso que não problematiza para dentro, para o papel da política educacional, a ausência, na escola, dos trabalhadores – rurais, migrantes, negros, pobres – analfabetos ou de baixa escolaridade.

A partir das rodas de conversa, foi possível evidenciar que as práticas desses profissionais não compreendem o fenômeno da vulnerabilidade ao trabalho escravo associada à migração como um problema social. Os sujeitos da pesquisa integram uma conjuntura e assim se encontram, inseridos na realidade local – vivenciam em seus cotidianos e em suas comunidades uma perspectiva cultural e histórica que fundamenta o intenso fluxo migratório em um município de pequeno porte. Para quem está inserido no município sem maiores subsídios para refletir criticamente a realidade, como os sujeitos da pesquisa, a migração assume outras formas, em uma perspectiva benéfica, de oportunidade para os trabalhadores. Por isso, mesmo com os dados apontando o município de Aracatu como o segundo, dentre os 5.570 municípios brasileiros, em número de pessoas traficadas para fins de trabalho escravo, o risco de ocorrência dessa violação associada ao fluxo intenso de migrantes não foi pautado como um problema social grave do município e que atinge o potencial público da EJA.

Os vínculos tensos entre escolarização de jovens e adultos trabalhadores migrantes, migração para o trabalho e riscos de trabalho escravo não apareceram nas narrativas dos sujeitos como elementos que precisam ser discutidos em sala de aula nas turmas de EJA. Ainda que haja conhecimento do problema, não se constatou no estudo a consciência da gravidade por parte dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, foi identificada a ausência de práticas pedagógicas da EJA voltadas para os trabalhadores adultos que migram sazonalmente para atuar em atividades rurais. Aracatu possui números consideráveis de pessoas analfabetas e de baixa escolaridade, altos índices de evasão escolar e de distorção idade-série e índices abaixo das metas para todos os indicadores de educação apresentados. Concomitantemente a isso, o perfil das pessoas resgatadas do trabalho escravo no município é de pessoas maiores de 18 anos analfabetas ou de baixa escolaridade. De acordo com a narrativa dos sujeitos, a migração para o trabalho permanece intensa no município, contudo o número de educandos trabalhadores migrantes nas turmas de EJA estaria diminuindo de forma significativa. Pela pesquisa, constatou-se o potencial público da EJA existente no município, mas que não está frequentando a escola. A perspectiva apontada na narrativa volta-se a esses sujeitos, que não teriam interesse na educação, e, por essa falta de procura da parte deles, não são disponibilizadas turmas de EJA no município.

A política pública de EJA em Aracatu, segundo a pesquisa, está afastada de trabalhadores rurais vulneráveis ao trabalho escravo. O presente estudo não identificou na narrativa dos sujeitos da pesquisa o fato de que, até o momento, a política pública de EJA no município adote estratégias para mobilizar essas pessoas para o retorno aos estudos. É inegável que a demanda existe, e ela é atestada nos indicadores sobre analfabetismo, abandono escolar e baixa escolarização. Entretanto, o número muito reduzido de turmas e de pessoas matriculadas nas duas únicas turmas existentes no município aponta para uma EJA que não atende aos seus fins, já que não alcança uma parte importante de seu público-alvo: jovens e adultos com vivências marcadas pelo trabalho.

Assim, o direito fundamental à educação ainda precisa chegar a Aracatu e a quem nem ao menos foi dado o conhecimento de que tem “direito a esse direito”. Aliás, a educação como direito para algumas dessas pessoas é suplantada pelo trabalho – normalmente precoce, precário, informal – como uma necessidade. Trabalho, com risco de ser em situação de violação, nada tem a ver com o direito social ao trabalho. Sem esquecer que muitos, nos seus itinerários laborais, estão vulneráveis a situações de trabalho análogo ao de escravo, antítese do conceito de trabalho decente e que configura um crime pela legislação pátria.

A partir da análise de todos os elementos coletados no desenrolar da pesquisa, foi possível elaborar uma proposta de intervenção. Assim, tendo como base o referencial teórico e considerando o contexto local, a proposta de intervenção propôs-se a desenvolver formação que contribuísse para que os profissionais da educação reconfigurassem a perspectiva pela qual compreendem e abordam a categoria trabalho. A proposta envolve um processo formativo dos educadores que contribua para que possam abordar a formação cidadã dos educandos como classe trabalhadora. Com isso, espera-se que eles, educandos, tenham elementos para analisar de forma crítica os contextos de trabalho em que estão inseridos. Isso representa colocar a centralidade do trabalho como ponto principal das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da centralidade do trabalho na vida de muitos educandos da EJA.

Ademais, a proposta interventiva ratifica o quanto a educação pode contribuir para quebrar a alienação do trabalho. Compreende-se, de um lado, que a educação sozinha não pode enfrentar os desafios do combate a violações como o trabalho escravo, mas, por outro lado, ela está entre as políticas públicas que possuem um papel importante nas estratégias de enfrentamento. A escola é o *locus* que deve se ocupar da formação integral dos sujeitos. Ela é um espaço privilegiado, onde a política pública está próxima das pessoas, e possui um ambiente privilegiado de diálogo e trocas, o que favorece abordar, nas práticas pedagógicas, o trabalho como elemento central na formação dos sujeitos.

O objetivo da formação proposta foi qualificar a atuação dos profissionais de educação municipal, especialmente os professores da EJA, para abordarem nas práticas pedagógicas o trabalho como elemento estruturante da educação de jovens e adultos. Assim, esperou-se estimular a inclusão da temática trabalho na política educacional, na gestão escolar, nos currículos e nas práticas pedagógicas voltados para a EJA.

O trabalho escravo contemporâneo no Brasil representa um projeto de sociedade inconcluso, em que pessoas têm suas “cidadanias mutiladas”, como nomeia Santos(1996/1997). As vítimas são pessoas para as quais a própria ideia de humanidade é negada; e que ainda são coisificadas pelo trabalho. São pessoas sem direito à educação ou ao trabalho decente, submetidas à forma mais aviltante e odiosa de exploração do trabalhador. Isso escancara o fato de que a sociedade brasileira segue em involução, ainda apegada à pior parte da sua história, em que qualquer projeto de desenvolvimento sustentável não encontrará bases para se concretizar. Seria de se esperar que tal realidade estivesse em evidência em qualquer política pública que lidasse diretamente com essas possíveis vítimas ou que, potencialmente, devesse tê-las como público-alvo. Mas, em Aracatu, essa inter-relação ainda não acontece como deveria. Ainda que haja conhecimento do problema, não se constatou no estudo a consciência

da gravidade por parte dos sujeitos da pesquisa. Essa constatação não diz respeito apenas a Aracatu, mas a toda uma rede de enfrentamento no País, que, na prática, encontra-se distante dos locais onde as vítimas ou potenciais vítimas do crime residem. Muitas vezes, essa rede comunica-se “para dentro”, os atores falam repetidamente entre si, mas ainda não conseguem alcançar os locais onde precisa ocorrer a mudança necessária para romper o ciclo de vulnerabilidade dos trabalhadores.

A escola é um espaço privilegiado de socialização; um espaço onde há uma maior aproximação e interação cotidiana da política pública com pessoas vulneráveis. Assim, pode ser um espaço importante para problematizar, junto com os educandos, suas realidades e colocar como elemento central o trabalho. E, por meio das práticas pedagógicas adotadas com educandos trabalhadores migrantes, ao levar para a sala de aula o trabalho, é possível que eles reflitam e possam identificar contextos em que há situações que não são permitidas, como, por exemplo, possíveis casos que possam configurar hipótese de trabalho escravo. A EJA, ao desenvolver as práticas pedagógicas com base nas vivências dos educandos, poderia contribuir para um processo de conscientização através de uma educação cidadã, que eleva a escolaridade, qualifica para o trabalho e oferta uma formação em direitos humanos que possibilita ao educando refletir sobre o mundo do trabalho e, assim, poder reivindicar seus direitos e compreender a que condições de trabalho jamais pode ser submetido. Quando se constata que os jovens e os adultos que deveriam estar nas turmas de EJA no município nelas não se encontram, conclui-se que, nesse local, perde-se a oportunidade de ofertar a essas pessoas um espaço de extrema importância para o fortalecimento do exercício da cidadania, onde também poder-se-ia refletir com elas quais trabalhos encontram em suas jornadas migratórias. Pelo relato dos sujeitos da pesquisa, as vivências desses estudantes, em toda a sua complexidade, dureza e contradição, não estão incorporadas nas práticas pedagógicas.

Sem o devido conhecimento da complexidade e gravidade do problema, os profissionais não são levados a refletir sobre os riscos a que os educandos e os demais munícipes estão expostos e o modo como podem apoiar na prevenção para que as violações não ocorram. A ausência de formação dos sujeitos da pesquisa na temática do trabalho – contextualizado para a realidade local, onde se insere naturalmente a pauta do trabalho escravo – contribui para manter o *status quo*, em que a falta de informação e reflexão sobre as dimensões do fenômeno trabalho, bem como a invisibilidade dessa problemática para as políticas públicas, dentre elas as educacionais, perpetua a vulnerabilidade dos sujeitos da EJA, o que colabora para que situações de exploração aconteçam.

A gestão escolar e os demais profissionais da educação em Aracatu precisam receber subsídios técnicos e teóricos que os apoiem a serem protagonistas de uma mudança de postura para transformar a forma como a política de EJA está sendo desenvolvida no município e partir, agora, da centralidade do trabalho e da compreensão da realidade dos sujeitos, a fim de trazê-los de volta para a escola; e que permitam a eles propor elementos nas práticas pedagógicas que ressignifiquem o processo de ensino e aprendizagem e as correlacionem ao trabalho decente, apoiando, assim, a prevenção de violações de direitos.

A educação, então, dentro das suas possibilidades e respeitando os seus limites, deve colaborar para combater qualquer naturalização na sociedade acerca da exploração e da precarização das condições de trabalho, especialmente de pessoas vulneráveis. Ao partir da compreensão da realidade, é possível, através de um processo informativo e participativo, como consta na proposta de intervenção, propor elementos que contribuam para a formação dos professores da EJA e que ressignifiquem as práticas pedagógicas, correlacionando-as com o trabalho decente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO/BID, 2002.

AÇÃO do MPT por trabalho escravo garante R\$ 250 mil para ação social em Aracatu-BA. **Ministério Público do Trabalho na Bahia.** Notícias do MPT-BA. *Online.* 2021. Disponível em: <https://www.prt5.mpt.mp.br/informe-se/noticias-do-mpt-ba/1719-acao-do-mpt-por-trabalho-escravo-garante-r-250-mil-para-acao-social-em-aracatu-ba> Acesso em: 13 set. 2023.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, Walter de. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Adriana de. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 8, p. 129-147, 2016.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro: Jandira, 2020.

ALONSO, Angela. O abolicionismo como movimento social. **Novos Estudos – Cebrap**, São Paulo, v. 33, n. 3, nov. 2014. Edição 100.

ALVES, Raissa Roussenq. **Entre o silêncio e a negação: uma análise da CPI do Trabalho Escravo sob a ótica do trabalho “livre” da população negra.** 2017. 152 folhas. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

AMORIM, Antonio. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], n. 35, 67-82, 2017.

AMORIM, Antonio; SANTOS, Carla Liane N. dos; CASTAÑEDA, José Antonio Serrano. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; MOURA, Tania Maria Melo. A especificidade curricular na Educação de Jovens e Adultos: ainda um desafio. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, 109-116, 2012.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In:* **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2008. p. 221-230.

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

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARROS, Alice Monteiro de. Trabalhadores Intelectuais. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3.^a Região**, Belo Horizonte, v. 39, n. 69, p. 147-165, jan./jun.2004.

BELTRAMELLI NETO, Silvio. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2021.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BORJA, Gláucia Lara; SILVA, José Humberto da. **Relatório da visita ao município de Aracatu-Bahia**. Projeto de Combate ao Trabalho Escravo. Salvador: Avante, 2019.

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. **Trabalho decente**: análise jurídica da exploração, trabalho escravo e outras formas de trabalho indigno. São Paulo: LTr, 2010.

CADASTRO ÚNICO. **gov.br**. [20--]. *Online*. Disponível em:<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/cadunico> Acesso em: 13 set. 2023.

CAMPOS, André Gambier. **Direito ao Trabalho**: considerações gerais e preliminares. Texto para Discussão 1587. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, mar. 2011. p. 18.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**.7. ed. Coimbra: Livraria Almeida, 2003.

CARUSO, Antonio Cruz; POSTHUMA, Anne Caroline. Subsídios para a formulação de políticas públicas de juventude no Brasil. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**, Brasília, n. 70, ano 26, 123-136, 2020. Ipea/Ministério do Trabalho.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de: Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAVACO, Carmen. Fora da escola também se aprende: percursos de formação experiencial. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 20, 125-147, 2003.

CAVALCANTI, Tiago Muniz. **Sub-humanos**: o capitalismo e a metamorfose da escravidão. São Paulo: Boitempo, 2021.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, jun. 2010.

CORRÊA, Gabriel. Trabalho escravo: 2.575 pessoas foram resgatadas em 2022. **Agência Brasil**. 25 jan. 2023. *Online*. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-01/trabalho-escravo-2575-pessoas-foram-resgatadas-em-2022> Acesso em: 3 abr. 2023.

CORROCHANO, Maria Carla; ABRAMO, Laís Wendel. Juventude, educação e trabalho decente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 47, p. 110-129. UnB.

COSTA, Emília Viotti. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, ago. 2008.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2011.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 29-39, 2019.

DANTAS, Tânia Regina; NUNES, Eduardo José Fernandes; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Formação de professores e práticas educativas na EJA. *In*: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (org.). **Educação de jovens e adultos**: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 183-204.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

DOURADO, Luiz Fernando (coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, Clarice. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

ESTATÍSTICAS DE GÊNERO. Metadados. *Online*. [20--]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,1,2,-2,-3,128,129&ind=4728> Acesso em: 12 jan. 2023.

EVASÃO escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos. Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão. **Instituto Unibanco**. *Online*. 2023. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=professores_evasao Acesso em: 27 abr. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 34-42.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870/1910). Campinas: Editora Unicamp, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. *Online*.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2013b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1. sem. 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 12-39, jul. 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. *In*: BROCANELLI, Noelma (coord). **Racismo no Brasil**. São Paulo; Peirópolis: ABONG, 2002.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; SILVA, Simone Gonçalves da. Trabalho e educação: debates em torno do princípio educativo e das políticas educacionais para o ensino médio de jovens e adultos. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 17, n. 34, p. 272-294, set-dez. 2019.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. *In*: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo. (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos, a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos**. Tradução de Sérgio Haddad. Education for youth and adults, for the promotion of na active citizenship, and for the development of a culture and aconscience of peace and human rights. Agenda for the future six years later – International Council for Adults Education (ICAE) Report. Montevideo: ICAE, 2003.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000.

INDICADOR Permanência Escolar. **QEduConteudos**. 20 out. 2021. *Online*. Disponível em: <https://conteudos.qedu.org.br/academia/indicador-permanencia-escolar/> Acesso em: 13 set. 2023.

INFRACONSTITUCIONAL. *In*: Glossário. Conselho Nacional do Ministério Público. 2015. *Online*. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/institucional/476-glossario/8003-infraconstitucional> Acesso em: 12 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 21 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. 2017. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/> Acesso em: 21 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Aracatu** – Bahia- Brasil. 2021. *Online*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/aracatu> Acesso em: 12 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Aracatu** – Bahia- Brasil. 2023a. *Online*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/aracatu> Acesso em: 12 março 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto interno bruto dos municípios**. 2023b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?t=pib-por-municipio&c=2902005> Acesso em: 23 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Relação Anual de Informações Sociais – RAIS**. 2023c. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/mte/relacao-anual-de-informacoes-sociais-rais> Acesso em: 23 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Informativa do IDEB 2021**. Brasília: INEP, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf Acesso em: 13 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2021b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2021**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023.

KLEPKA, Verônica. Do trabalho para a EJA: práticas sociais e formação de professores no/do/para o campo. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, p.418–447 set./dez. 2021.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 133-171, dez. 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MALUF, Sahid. **Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2016.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, páginas, jul. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, Roberto Borges. **Desigualdades raciais e políticas de inclusão social**: um sumário da experiência brasileira recente. Santiago: CEPAL/Nações Unidas/División de Desarrollo Social, 2004. (Série Políticas Sociales, n. 82).

MATTOS, Wilson Roberto. **Negros contra a ordem**: astúcias, resistências, e liberdades possíveis(Salvador-BA 1850-1888). Salvador: EDUNEB: EDUFBA, 2008.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 9-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, FAMÍLIA E COMBATE À FOME. **Bolsa Família e Cadastro Único**. 2023. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/ri/pbfcad/index.html> Acesso em: 23 out. 2023.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social– Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NOGUEIRA, Verena Sevá. Trabalho assalariado e campesinato: uma etnografia com famílias camponesas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 19, n. 39, p. 241-268, jan./jun. 2013.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE ECONOMIA CATARINENSE. **Valor adicionado bruto de Santa Catarina**. *Online*. 2023. Disponível em: [https://necat.ufsc.br/valor-adicionado-bruto-de-santa-catarina-ibge/#:~:text=O%20Valor%20Adicionado%20Bruto%20\(VAB,tamanho%20total%20de%20uma%20economia](https://necat.ufsc.br/valor-adicionado-bruto-de-santa-catarina-ibge/#:~:text=O%20Valor%20Adicionado%20Bruto%20(VAB,tamanho%20total%20de%20uma%20economia) ./ Acesso em: 13 set. 2023.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC-Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Santana de. Educação de Jovens e Adultos: macro/micropolíticas e etnométodos para permanência estudantil na Educação Básica. **Revista Brasileira de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 7, p. 22-40, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral. Paris: ONU, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 12 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Nações Unidas Brasil. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2023. *Online*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> Acesso em: 12 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por Acesso em: 26 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação de adultos**: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro. Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por Acesso em: 26 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana contra o racismo, a discriminação racial e formas correlatas de intolerância**. [20--]. Disponível em: https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A-68_Convencao_Interamericana_racismo_POR.pdf Acesso em: 23 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Combatendo o trabalho escravo contemporâneo: o exemplo do Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Perfil dos Principais Atores Envolvidos no Trabalho Escravo Rural no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Uma década de promoção do trabalho decente no Brasil: uma estratégia de ação baseada no diálogo social**. Genebra: OIT, 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Atuação da Inspeção do Trabalho no Brasil para a Erradicação do Trabalho Análogo ao de Escravo – Balanço 2020**. Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT). Coordenação-Geral de Fiscalização do Trabalho (CGFIT). Divisão de Fiscalização para Erradicação do Trabalho Escravo (DETRAE). Brasília: Subsecretaria de Inspeção do Trabalho (SIT); Organização Internacional do Trabalho, 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Panorama de la exclusión de la protección social em salud en América Latina y el Caribe**. Reunión regional tripartita de la OIT con la colaboración de la OPS. México: OPAS, 1999. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/42728> Acesso em: 7 dez. 2022.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006.

PAVIANI, Neires M. S.; FONTANA, Niura M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. e20190041, 2020.

PRELÚDIO. Intérprete: Raul Seixas. Compositor: Raul Seixas. *In*: GITA. Intérprete: Raul Seixas. [S. l.]: Philips (atual Universal Music), 1974. Faixa 10. 1 CD.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Compilação de Instrumentos Internacionais de Direitos Humanos**. Provedoria dos Direitos Humanos e Justiça. [20--]. *Online*. Disponível em: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2011/06/Compilation-of-HR-instruments-and-general-comments-2009-PDHJTtimor-Leste-portugues.pdf> Acesso em: 24 mar. 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Índice de**

Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Brasília: PNUD/ IPEA/ FJP, 2013. (Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013).Disponível em:[file:///C:/Users/andre/Downloads/Livro_O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano%20Municipal%20Brasileiro%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/Livro_O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano%20Municipal%20Brasileiro%20(1).pdf) Acesso em: 19 set. 2023.

QUERO ir para casa, diz mulher encontrada em trabalho análogo à escravidão em Pedregulho, SP. **G1.** Ribeirão e Franca. 17 jun. 2021. *Online.* Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2021/06/17/quero-ir-para-casa-diz-mulher-encontrada-em-trabalho-analogo-a-escravidao-em-pedregulho-sp.ghtml> Acesso em: 13 jan. 2022.

RADAR SIT: 314 trabalhadores foram resgatados de trabalho escravo em 2021. **gov.br.** Ministério da Economia. 13 maio 2021. *Online.* Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2021/trabalho/maio/radar-sit-314-trabalhadores-foram-resgatados-de-trabalho-escravo-em-2021> Acesso em: 3 abr. 2023.

REPÓRTER BRASIL. **Caderno temático “Meia infância - O trabalho infanto-juvenil no Brasil hoje”.** Equipe do programa Escravo, nem pensar! Repórter Brasil: São Paulo, 2014.

REPÓRTER BRASIL. **Escravo, Nem Pensar!** No Sul e Sudeste do Pará. Experiências educacionais de prevenção ao trabalho escravo. Equipe do programa Escravo, nem pensar! Repórter Brasil: São Paulo, 2016.

REPÓRTER BRASIL. **Trabalho escravo e gênero:** quem são as trabalhadoras escravizadas no Brasil? Equipe do programa Escravo, nem pensar! Repórter Brasil: São Paulo, 2020.

RUMMERT, Sonia Maria. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalha-dores brasileiros no Século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação,** Feira de Santana, n. 2, p. 35-50, 2007.

SAKAMOTO, Leonardo (org.). **Escravidão contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2020.

SANCEVERINO, Adriana Regina. O trabalho como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos: mediações imanentes para um currículo que se pretende emancipador. **EJA em Debate,** Florianópolis, ano 6, n. 10, 2017.

SANTANA, Aurelane Alves; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. Trabalho escravo e desenvolvimento capitalista: do escravismo colonial ao escravismo contemporâneo no Brasil.*In:* ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA VIRTUAL, 14., 2021, *Online.* **Anais [...].** [S. l.]: ANPEGE, 10-15 out. 2021.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA Sonia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência e Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655-664, fev. 2020.

SANTOS, Milton. *Cidadanias Mutiladas*. In: LERNER, Júlio (ed.). **Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**: conteúdo, trajetória e metodologia. Belo Horizonte: Fórum, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 69, p. 119-136, dez. 99.

SECRETARIA DO PLANEJAMENTO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Política Territorial**. Abordagem Territorial na Bahia. [20--]. *Online*. Disponível em: <https://www.seplan.ba.gov.br/politica-territorial/> Acesso em: 14 nov. 2022.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico/93**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ: CCBB, 1996. p. 41-58.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: BROCANELLI, Noelma (coord). **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, 2002. p. 17-44.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2019.

SILVA, José Humberto da; SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Trajetórias de formação da juventude trabalhadora brasileira: das promessas às incertezas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 158-185, out./dez. 2020.

SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. *Online*.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor** – Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil, Sudeste, século XIX. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SOMENTE em 2023, 523 vítimas de trabalho análogo à escravidão foram resgatadas. **gov.br**. Secretaria de Comunicação Social. 9 mar. 2023. *Online*. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/03/somente-em-2023-523-vitimas-de-trabalho-analogo-a-escravidao-foram-resgatadas> Acesso em: 3 abr. 2023.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006.

SOUZA, Celso Antônio Spaggiari; FREITAS, Rita de Cássia Santos. Gênero, migração e trabalho temporário: vidas em trânsito pelas lavouras de café do Sul de Minas Gerais. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios*, 28., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: [S. n.], 27-31 jul. 2015.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021.

SUBSECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO. **Portal da Inspeção do Trabalho**. Painel de Informações e Estatísticas da Inspeção do Trabalho no Brasil. *Online*. [20--]. Disponível em: <https://sit.trabalho.gov.br/radar/> Acesso em: 14 ago. 2022.

TABNET. **Índice de Gini da Renda Domiciliar Per Capita – Bahia**. [20--]. *Online*. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/giniba.def> Acesso em: 13 mar. 2022.

TAXA de desemprego recua para 5,8% em Minas e fica inferior à nacional. **Agência Minas**. 28 fev. 2023. *Online*. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/taxa-de-desemprego-recua-para-5-8-em-minas-e-fica-inferior-a-nacional> Acesso em: 13 set. 2023.

TELLES, Edward E. **O Significado da raça na sociedade brasileira**. Tradução de: Ana Arruda Callado. Princeton; Oxford: Princeton University Press, 2012.

THEODORO, Mário; DELGADO, Guilherme. **Política social**: universalização ou focalização – subsídios para o debate. políticas sociais. Acompanhamento e análise. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 7 ago. 2003.

TOLOSA, Dora E. R.; MENDES, René. Avaliação das condições de trabalho dos servidores braçais de instituição pública. Working conditions of municipal employees: risk factors and measurement of morbidity, 1987. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, n. 25, v. 2, p. 139-149, abr. 1991.

TOMICCH, Dale W. **Pelo prisma da escravidão: trabalho, capital e economia mundial**. Tradução de: Antonio de Pádua Donesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PARANÁ. Legislação. **Instruções Normativas**. 2022. *Online*. Disponível em: <https://www.tre-pr.jus.br/legislacao/compilada/instrucoes-normativas-tre-pr> Acesso em: 13 set. 2023.

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. Comissão de Erradicação do Trabalho Infantil e de Estímulo à Aprendizagem (CETI). **50 perguntas e respostas sobre trabalho infantil, proteção ao trabalho decente do adolescente e aprendizagem**. Brasília: TST, maio 2016.

WESTIN, Ricardo. **Senado e Câmara aprovaram Lei Áurea em 5 dias**. Senado Notícias, 7 maio 2018. *Online*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/senado-e-camara-aprovaram-lei-aurea-em-5-dias/senado-e-camara-aprovaram-lei-aurea-em-5-dias> Acesso em: 13 set. 2022.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. O que é?- Índice de Gini. **Desafios do Desenvolvimento**, ano 1, ed. 4, 1 nov. 2004. *Online*. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28 Acesso em: 13 mar. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241-273, 30 jun. 2015.

LEGISLAÇÃO

BAHIA. Governo do Estado. **Lei Ordinária n.º 1708, de 12 de julho de 1962**. Cria o município de Aracatu, desmembrado do de Brumado. Salvador: Governo do Estado, 1962. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-1708-de-12-de-julho-de-1962> Acesso em: 14 set. 2023.

BAHIA. Governo do Estado. **Decreto n.º 13.149, de 8 de agosto de 2011**. Institui o Programa Bahia do Trabalho Decente – PBDT e o Plano Estadual de Combate ao Trabalho Escravo. Salvador: Governo do Estado, 2011. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-13149-de-08-de-agosto-de-2011> Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. **Coleção de Leis do Brasil**: v. 1, pt. 1, p. 142, 1830. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. **Coleção de Leis do Brasil**: 31 dez. 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm#:~:text=LIM581&text=LEI%20N%C2%BA%20581%2C%20DE%204%20DE%20SETEMBRO%20DE%201850.&text=Estabelece%20medidas%20para%20a%20repress%C3%A3o%20do%20tr%C3%A1fico%20de%20africanos%20neste%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. **Coleção de Leis do Brasil**: 31 dez. 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. **Coleção de Leis do Brasil**: v. 1, p. 14, 1885. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888. Lei Áurea. Declara extinta a escravidão no Brasil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1, 14 maio 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Rio de Janeiro, 1890. **Coleção de Leis do Brasil**: p. 2664, 31 dez. 1890. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/389719/publicacao/15629240> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 1313, de 17 de janeiro de 1891. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da Capital Federal. **Coleção de Leis do Brasil**: v. 3, p. 326, 31 dez. 1891. (col. 1). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/392104/publicacao/15722580> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 979, de 6 de janeiro de 1903. Faculta aos profissionais da agricultura e indústrias rurais a organização de sindicatos para defesa de seus interesses. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 138, 8 jan. 1903. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-979-6-janeiro-1903-584238-publicacaooriginal-107004-pl.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 1.637, de 5 de janeiro de 1907. Cria sindicatos profissionais e sociedades cooperativas. **Diário Oficial da União**: p. 251, 11 jan. 1907. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1637-5-janeiro-1907-582195-publicacaooriginal-104950-pl.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto Legislativo n.º 3.724, de 15 de janeiro de 1919. Regula as obrigações resultantes dos acidentes no trabalho. **Coleção de Leis do Brasil**: v. 1, p. 166, 31 dez. 1919. (col. 1). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/598133/publicacao/15798135> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 16.300, de 31 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 3199, 1 fev. 1924. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16300-31-dezembro-1923-503177-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 17.943-a, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. **Coleção de Leis do Brasil**: p. 476, 31 dez. 1927. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 19.433, de 26 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 21604, 2 dez. 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 19.770, de 19 de março de 1931. Regula a sindicalização das classes patronais e operárias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 4801, 29 mar. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 22.872, de 29 de junho de 1933. Cria o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Marítimos, regula o seu funcionamento e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 12917, 30 jun. 1933a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23103-19-agosto-1933-526803-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 23.103, de 19 de agosto de 1933. Regula a concessão de férias aos empregados em estabelecimentos comerciais e bancários e em instituições de assistência privada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 16675, 24 ago. 1933b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23103-19-agosto-1933-526803-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Suplemento, p. 1, 16 jul. 1934. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 62, de 5 de junho de 1935. Assegura ao empregado da indústria ou do comércio uma indenização quando não exista prazo estipulado para a terminação do respectivo contrato de trabalho e quando for despedido sem justa causa, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 12368, 1 jun. 1935. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-62-5-junho-1935-557023-publicacaooriginal-77282-pl.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 185, de 14 de janeiro de 1936. Institui as comissões de salário-mínimo. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1602, 21 jan. 1936. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-185-14-janeiro-1936-398024-norma-pl.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 22359, 10 nov. 1937. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de**

1940. Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1940. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 13059, 19 set. 1946. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 4.214, de 2 de março de 1963. Dispõe sobre o “Estatuto do Trabalhador Rural”. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 3033, 18 mar. 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4214-2-marco-1963-353992-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Constituição de 1967. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 953, 24 jan. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 5.889, de 8 de junho de 1973**. Estatui normas reguladoras do trabalho rural e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15889.htm Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, 1989a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 7.783, de 28 de junho de 1989**. Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1989b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17783.HTM#:~:text=Art.%201%C2%BA%20%C3%89%20assegurado%20o,na%20forma%20estabelecida%20nesta%20Lei. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213compilado.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 12 set. 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.803, de 11 de dezembro de 2003**. Altera o art. 149 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para estabelecer penas ao crime nele tipificado e indicar as hipóteses em que se configura condição análoga à de escravo. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 5.017, de 12 de março de 2004**. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5017.htm Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta de compromisso com a agenda territorial de desenvolvimento integrado da educação de jovens e adultos no Brasil**. Natal: MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **II Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo**. Brasília: SEDH, 2008b. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/documentos/novoplanonacional.pdf> Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008**. Lista das piores formas de trabalho infantil (Lista TIP). Brasília: Presidência da República, 2008c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 7.602, de 7 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Política Nacional de Segurança e Saúde no Trabalho - PNSST. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7602.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.602%2C%20DE%207,e%20Sa%C3%BAde%20no%20Trabalho%20%2D%20PNSST Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Instrução Normativa n.º 2, de 22 de janeiro de 2021. Dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela Auditoria-Fiscal do Trabalho nas situações elencadas. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 153, 12 nov. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-359448244> Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo n.º 1, de 18 de fevereiro de 2021.** Aprova o texto da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, adotada na Guatemala, por ocasião da 43ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, em 5 de junho de 2013. Brasília: Senado Federal, 2021b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/33240350> Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Portaria n.º 1.620, de 13 de maio de 2021.** Atualiza o Pacto Federativo para a Erradicação do Trabalho Escravo. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/portarias/portaria-no-1-620-de-13-de-maio-de-2021> Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Resolução n.º 1, de 30 de agosto de 2021. Aprova o regimento interno da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 74, 28 set. 2021d. Disponível em: https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/resolucao_no_1_regimento_interno_comissao_erradicacao_trabalho_escravo.pdf Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Portaria n.º 3.484, de 6 de outubro de 2021.** Torna público o Fluxo Nacional de Atendimento às Vítimas de Trabalho Escravo no Brasil. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021e. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a->

[informacao/institucional/portarias/portaria-no-3-484-de-6-de-outubro-de-2021](#) Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **Portaria/MTP N° 671, de 8 de novembro de 2021**. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. Brasília: Ministério do Trabalho e Previdência, 2021f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-359094139> Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **Instrução Normativa nº 2 de 28 de novembro de 2021**. Dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela Auditoria-Fiscal do Trabalho nas situações elencadas. Brasília: Ministério do Trabalho e Previdência, 2021g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-359448244> Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 10.932, de 10 de janeiro de 2022**. Promulga a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala, em 5 de junho de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2022/Decreto/D10932.htm Acesso em: 15 set. 2023.