

CAPÍTULO 4

Estudantes e docentes da EJA como sujeitos de direitos e as relações ensino-aprendizagem

Sonia Rummert
Adriana Barbosa
Flavia Rodrigues

Introdução

Ao abordarmos, neste Capítulo, estudantes e docentes como sujeitos da EJA, formados nas relações inerentes ao universo escolar, pretendemos sublinhar a importância de compreender a relação ensino-aprendizagem como expressão indissociável e dialética de um dos princípios da teoria do conhecimento fundamentada no materialismo histórico e na qual estão em permanente processo de transformação e em intercâmbio os sujeitos sociais. Conhecer, com a maior amplitude possível, as circunstâncias sócio-históricas no âmbito das quais cada um desses sujeitos sociais se constrói, se reconhece e se transforma constitui pilar fundamental dos processos educativos, em particular na Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos, ainda, que a compreensão do sujeito docente como um ser que também aprende no ato de ensinar não desqualifica seu papel social nem simplifica ou apaga o caráter único e essencial do exercício pleno do fazer educativo; ao contrário, sublinha a especificidade técnica e profissional de nosso trabalho. Assim, como Antonio Gramsci, na primeira metade da década de 1930, também consideramos que: “a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (Gramsci, 1999, p. 399).

Essas considerações iniciais pretendem destacar tanto a riqueza e as dificuldades inerentes às relações ensino-aprendizagem quanto as possibilidades e limites que as condições de produção da vida propiciam e impõem à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no espaço-

tempo escolar. Para tanto, se faz necessário retomar a categoria totalidade, conforme a apresentação deste livro, bem como as reflexões acerca da questão da diversidade para compreendermos as particularidades que as diferentes formas de existência conferem à Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e a seus sujeitos.

Como expressão de tempos históricos que se entrelaçam e de diferentes processos de correlações de forças, as condições objetivas de vida se apresentam como condicionantes das expectativas dos(as) estudantes e dos(as) docentes da EJA. Suas influências são fortes determinantes das marcas da educação escolar pública propiciada pelo Estado porque moldam expectativas, maior ou menor mobilização, e luta pelo direito à educação, bem como por condições adequadas de ingresso, acolhimento e permanência que efetivamente se adequem às necessidades e características dos estudantes e às condições dignas de trabalho docente.

É fundamental, assim, ter claro que a escola pública constitui espaço de profícua luta pelo direito à educação. Isso porque, como espaço de convergência de estudantes e docentes, com seus condicionantes sócio-históricos, é capaz de constituir uma das instâncias propulsores de lutas coletivas pautadas, mesmo nos marcos do Modo de Produção Capitalista (MPC), pela conquista e manutenção dos direitos assegurados à classe trabalhadora pela Constituição Brasileira, ela própria expressão de correlações de forças e lutas, como o são todos os instrumentos legais.

Para darmos continuidade a nossas reflexões sobre os sujeitos de direitos da EJA é necessário nos determos nas questões relativas às formas de produção da existência, às particularidades do Estado do Rio de Janeiro e, em específico, da Região Metropolitana onde vivem os docentes aos quais foi destinado nosso curso e os discentes que partilham esse mesmo território e constituem o sentido fundamental de nosso trabalho. Com esse objetivo, se seguirão considerações decorrentes da análise de resultados relativos aos questionários direcionados a docentes e discentes durante o processo formativo.

Condições de produção da vida e sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

A educação escolar de jovens e adultos, destinada às pessoas que não concluíram a educação básica na idade socialmente considerada adequada, destina-se primordialmente às frações da classe trabalhadora que, ao longo de toda a existência, foram alvo de diferentes processos discriminatórios de expropriação de direitos. Essa condição de discriminação da classe trabalhadora não é recente, e seus paradigmas centrais encontram a gênese, tal como se configura em nosso tempo histórico, no próprio emergir do MPC. Antonio Gramsci, intelectual italiano ao qual foi negado, na infância, o direito à educação em decorrência de sua origem de classe, afirmava acerca da educação da classe trabalhadora na Itália, em 1916, ao defender o direito universal à educação: “Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade” (Gramsci *apud* Nosella, 1992. p. 20).

No caso brasileiro, esse processo de discriminação de negação de direitos é histórico, como vimos nos Capítulos anteriores, e de formas multifacetadas se perpetua até a atualidade, requerendo muitas frentes de luta para ser efetivamente superado. Entre essas muitas frentes de luta, destacamos aqui uma das que nos convoca à reflexão acerca de nossa própria concepção de mundo e de nosso fazer docente, com todos os desafios que constitui.

Para tanto, faremos referência ao documentário *Nunca me sonbaram*, dirigido por Cacau Rhoden e lançado em junho de 2017 pela Maria Farinha Filmes¹. O título reproduz uma declaração de Felipe

¹ O vídeo apresenta contribuições relevantes de vários depoimentos e reflexões de estudantes e de alguns dos profissionais da educação consultados. Entretanto, não devemos ignorar o fato de que seu financiamento adveio da Fundação Unibanco, histórica agência de incentivo dos processos de privatização da educação que, desde a década de 2010, visam submeter o ensino médio à lógica dos interesses mercadológicos, associando-se a agências empresariais como: o Instituto Alfa Beta, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Itaú, entre

Lima, estudante do ensino médio em uma escola pública de Nova Olinda, no Ceará, que afirmou ao ser entrevistado:

Como meus pais não foram bem-sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um sociólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. “Tô” aprendendo a sonhar (Nunca me sonharam, 2017).

O depoimento de Felipe Lima apresenta um conjunto de elementos para reflexão. O primeiro se refere à dualidade educacional que, como expressão da dualidade estrutural, se materializa na desigualdade de condições de acesso ao conhecimento, que deveriam ser asseguradas a todas as pessoas, sem subordinação a nenhum critério discriminatório explícito ou velado.

As desigualdades nas condições de acesso e de permanência na escola são, até a atualidade, regidas pela própria base estruturante do MPC, sintetizada pela exploração do trabalho pelo capital. Ao trabalho explorado não cabe sonhar, mas produzir, sempre e cada vez mais. O sonho não cabe ao mundo do trabalho capitalista, a não ser quando subordinado à lógica da mercadoria.

outras. Análise sobre o Novo Ensino Médio e suas relações estreitas com as demandas do modo de produção capitalista, em detrimento dos interesses e reais necessidades da classe trabalhadora, pode ser encontrada no artigo *Nunca Me Sonharam e o sequestro das histórias*, de Fernando Cássio (2017, s.p) e em vários estudos de Mônica Ribeiro da Silva, como, por exemplo, a entrevista *A reforma do Ensino Médio no Brasil* (2023) e o vídeo *Ponto de Pauta 69: novo ensino médio*, com Monica Ribeiro da Silva, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes>. Especificamente sobre o ensino médio na EJA, ver o artigo de Caio Gerbelli e Jaqueline Ventura, *A EJA fora do lugar* disponível em: <https://diplomatique.org.br/eja-educacao-jovens-adultos/>.

Ao afirmar “não me sonharam”, Felipe Lima questiona a lógica do sistema que disseminou, também em sua classe social, a crença de que a chamada pobreza, como são nomeados os processos de expropriação, era (e é) decorrente da incapacidade pessoal ou derivada naturalmente da origem de classe. A afirmação de Lima denuncia, assim, a naturalização de múltiplos preconceitos derivados do escravismo, do patrimonialismo e do patriarcalismo, armas fundamentais para a legitimação dos múltiplos processos de expropriação de direitos inerentes ao capitalismo e que perpassam os pilares de nossa herança colonial.

Gramsci, quando desenvolve suas reflexões acerca do que somos como seres humanos e do alcance restrito da questão “O que é o homem?”, chama atenção para a necessidade de ir além e indagar: “o que é que o homem pode se tornar?” (Gramsci, 1999, p. 411-412). Uma vez que as pessoas se situam historicamente, constituindo um complexo de relações sociais em permanente processo de formação, a questão “o que é o ser humano” é insuficiente para explicitar a complexidade do real.

Mais do que isso, quando temos como referência a educação e os processos ensino-aprendizagem que lhe dão materialidade, a indagação sobre o que os/as estudantes podem se tornar nos convoca, como docentes, a refletir sobre como os sonhamos. Como os concebemos? Que projetos de futuro somos capazes de vê-los construir e como podemos contribuir para isso como docentes? Como nossas concepções concorrem para ajudá-los a lutar contra processos historicamente legitimados de negação de direitos? Ou, ao contrário, mesmo sem a percepção clara desses processos de discriminação, concorremos para que eles se reafirmem? Tais indagações também exigem reflexão sobre nós mesmos como expressão da sociedade desigual em que nos constituímos como seres humanos, com todas as contradições a isso inerentes. Também implica em nos indagarmos: o que podemos nos tornar?

Trata-se, assim, de nos reconhecermos como trabalhadores, que, no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, dirigimo-nos

a outros trabalhadores desempenhando um trabalho social, conforme Vieira Pinto (1982), a quem Paulo Freire se referia como “meu mestre brasileiro”. Ao nos reconhecermos como trabalhadores sociais, (Pinto, 1982), também podemos encontrar caminhos de reflexão para um conjunto de perguntas que Freire e as diversas teorias críticas acerca do currículo nos apresentam no texto: “Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem? Que é ensinar? Que é aprender? Que é o saber de experiência feito? Que é o professor? Qual o seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase-feita?” (Freire, 1997, p. 135-136).

As questões formuladas por nós e por Freire evidenciam a necessidade inquestionável de que cabe à educação escolar, embora não apenas a ela, acolher a diversidade que natural e obrigatoriamente abriga, trabalhando continuamente no sentido de socializar os conhecimentos necessários à compreensão das particularidades dos sujeitos (estudantes e docentes) que compõem a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e da sociedade.

As condições de produção da existência na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

A profunda desigualdade socioeconômica do atual Estado do Rio de Janeiro possui antecedentes que precedem a transferência da capital do país para Brasília, em abril de 1960, dando origem ao estado da Guanabara e sua posterior fusão com o antigo estado do Rio de Janeiro, em março de 1975, quando se tornou sua capital. Por não ser possível analisar aqui toda a complexidade desses antecedentes e das consequências da fusão dos dois estados, nos deteremos, de forma breve, somente no Rio de Janeiro, quando ainda capital do Brasil, a partir do vídeo documentário *Rio dos Trabalhadores*. O documentário, debatido com os docentes ao longo do curso, possibilitou a reflexão sobre “o mundo do trabalho, compreendido como o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as

relações de trabalho, suas condições de vida, as lutas de emancipação e a identidade de classe dos trabalhadores” (Ciavatta, 2020, p. 34). O vídeo nos convida, ainda, à reflexão sobre a memória das lutas e resistências da classe trabalhadora, apresentando, também, o registro de greves e movimentos ocorridos na cidade desde o ano de 1900, como a greve dirigida pelo Grêmio Popular dos Estivadores, a greve dos trabalhadores de calçados e a greve dos cocheiros, chegando até a formação do Partido Comunista Brasileiro em 1922.

O vídeo documentário, produzido e dirigido por Maria Ciavatta e Paulo Castiglioni, foi realizado a partir de vasta pesquisa em rico acervo fotográfico, com ênfase no constituído pelo alagoano Augusto Cesar de Malta Campos, nomeado pelo prefeito do Rio, Pereira Passos, fotógrafo oficial da transformação urbana da cidade nas primeiras décadas do século XX. Nesse período, verificou-se acelerada, porém traumática e elitista, “modernização” urbana, com a demolição de centenas de prédios, sobretudo nas ruas centrais da cidade, movimento que ficou conhecido como Bota Abaixo. Também foram destruídos elementos fundamentais das manifestações da diversidade cultural dos trabalhadores, como, por exemplo, seus espaços religiosos alcunhados de forma racista como “casa dos pretos”. Esse processo “modernizante” representou momento marcante da expropriação dos trabalhadores, incidindo de forma mais intensa nas frações mais subalternizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Em decorrência, grande parte desses trabalhadores e suas famílias que residiam nos velhos casarões, em sua maioria adaptados como cortiços, refugiaram-se nos morros mais próximos ou menos distantes do centro, originando as primeiras favelas da cidade. Um exemplo distinto, mas que se ampliou no Bota Abaixo, é o do Morro da Providência, para o qual inicialmente acorreram soldados envolvidos na Guerra de Canudos, no interior da Bahia, e trazidos para o Rio, sem receber nenhuma ajuda do Estado para sua sobrevivência, em 1897. A eles foram se somar os expulsos da modernização, aos quais nenhum direito tampouco foi assegurado.

Mais de 100 anos depois do Bota Abaixo modernizante, a cidade registra intensas transformações, embora permaneçam intocadas as bases da distribuição desigual da riqueza e da negação da universalização do direito às condições dignas de produção da existência. Tal processo se estendeu a toda a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, que gradativamente perdeu suas características rurais, vivenciando desordenadas e, no mais das vezes predatórias, ações de urbanização marcadas pelo acirramento das desigualdades socioeconômicas.

Felipe Lima, à época do depoimento, residia em Nova Olinda, município do estado do Ceará, localizado na microrregião do Cariri, na qual estão 23 municípios que integram a lista dos mais pobres do estado (Gazeta do Cariri, 2018). Essa condição de “pobreza”, na realidade expressão da profunda desigualdade socioeconômica que caracteriza o Brasil, constitui, em toda a sua força material, um grave limite ao acesso às condições básicas de vida digna, apesar de ser esse um direito humano, ignorado pela dinâmica socioeconômica dominante. Interferindo de forma brutal na existência daquela população, também lhe restringe os sonhos.

Certamente, as particularidades sócio-históricas do Cariri diferem em muitos e relevantes aspectos das históricas condições de produção da existência da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Entretanto, as marcas de profunda desigualdade se fazem presentes, com suas particularidades, no cotidiano de todos.

Tampouco podemos ignorar o fato de que, embora as duas regiões expressem grande diversidade, o processo de expansão do capital, em particular nos países de capitalismo dependente, torna gerais e profundas desigualdades de toda ordem, geradas pelas condições históricas, econômicas, políticas e sociais das suas macro e microrregiões, de cada município e, também, no interior de cada um deles. Assim, a produção e a distribuição da riqueza ocorrem de maneira desigual e combinada e, nesse processo, é o trabalho, cada vez mais aviltado e vítima de diversas formas de opressão, que gera a riqueza desigualmente distribuída e altamente concentrada.

No caso específico do Estado do Rio de Janeiro, devemos lembrar que tratamos do segundo estado mais rico do país, com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 779,9 bilhões (IBGE, 2022). Teoricamente, o PIB, que representa a soma de todos os bens e serviços produzidos em uma economia durante um tempo determinado, concorre para avaliar o crescimento, ou não, de uma economia, bem como o padrão de vida da população. No caso brasileiro, porém, o PIB não representa, como consequência, a melhoria das condições da classe trabalhadora devido à desigualdade estrutural do país, permanentemente realimentada de formas diversas. Isso se evidencia ao compararmos a posição de riqueza do estado com o fato de que o Rio de Janeiro é o terceiro estado mais desigual de todo o Brasil, sendo superado, apenas, pela Paraíba e por Roraima (IBGE. Pnad, maio de 2023).

Tampouco é demais registrar que a renda média do trabalhador fluminense é menor do que a média nacional, sendo que o rendimento médio mensal domiciliar por morador no Brasil cresceu 6,9%, enquanto no nosso estado o crescimento foi de 4% (IBGE. Pnad, maio de 2023). A taxa de desocupação do estado do Rio de Janeiro, a maior entre os estados da Região Sudeste, também evidencia o aprofundamento das desigualdades. Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo possuem, respectivamente, 7,8%, 5,8% e 6,4% de sua população fora do mercado de trabalho, enquanto o estado do Rio registrou, no segundo semestre de 2023, 11,3% (IBGE: PNAD Contínua, 2023).

As discriminações e diferentes formas de negação de direitos se fazem fortemente presentes em todos os municípios que integram a Região Metropolitana, os quais, embora distintos por suas particularidades históricas, políticas e econômicas, partilham fortes características periféricas em que prevalece a expropriação permanente e se agudizam as precárias condições do existir de formas cada vez mais explícitas. A Região Metropolitana representa 74% da população do Estado, com aproximadamente 12,2 milhões de habitantes (IBGE, 2015). Com esse contingente populacional, constitui também espaço de pressão social marcado por grandes contradições, pois o crescimento econômico não

se reverte em políticas públicas que busquem atender as necessidades básicas da população, que não são tratadas como direitos.

Como exemplo das desigualdades e das contradições que expressam, podemos mencionar o fato de que, diariamente, dois milhões de moradores de toda a Região Metropolitana do Rio precisam se deslocar até a capital para acessar oportunidades de emprego, estudos, lazer, atendimento à saúde, entre outros. Tal deslocamento forçado evidencia a distribuição profundamente desigual na Região, tanto de equipamentos urbanos básicos quanto de meios de produção da existência essenciais (Mapa da Desigualdade, 2020).

Também para ilustrar esse cenário, apresentamos, a seguir, alguns indicadores sociais referentes aos 12 municípios de origem profissional dos docentes cursistas².

QUADRO 1: Indicadores de desigualdade na Região Metropolitana do Rio de Janeiro

A DESIGUALDADE SOCIAL EM NÚMEROS												
MUNICÍPIOS	BELFORD ROXO	CACHOEIRAS DE MACACU	DUQUE DE CAXIAS	ITABORAÍ	MAGÉ	MARICÁ	MESQUITA	NITERÓI	NOVA IGUAÇU	RIO DE JANEIRO	SÃO GONÇALO	TANGUÁ
INDICADORES SOCIAIS												
EMPREGOS FORMALIS POR 100 HABITANTES em 2018	6,7	13	16	12,3	8,2	13,7	8,3	33,2		33,9	9,9	11,4
SANEAMENTO (ESGOTO)	16%	35,45	1,1%	1,5%	4,7%	22,4%	50,3%	97,7%	15,4	63,5%	3,9%	0,0%
INTERNET BANDA LARGA NO DOMICÍLIO	24,2%	30,4%	41,8	21,0%	31,7%	19,1%	45,4%	7111,1%	42,7%	71,9%	23,2%	17,9%
DIFERENÇA SALARIAL ENTRE BRANCOS E NEGROS	12,2%	11,1%	27,2%	10,3%	8,0%	15,5%	1,2%	19,0%	14,0%	de 41% até 10%	5,8%	12%
DIFERENÇA DE IDADE MÉDIA AO MORRER ENTRE NEGROS E BRANCOS	7 Anos	5 anos	7 anos	10 anos	9 anos	9 anos	7 anos	13 anos	7 anos	10 anos*	8 anos	9 anos
TOTAL DE LEITOS HOSPITALARES PÚBLICOS DISPONÍVEIS A CADA 10 MIL HABITANTES	3,0	16,8	8,0	12,7	5,8	6,6	7,7	12,4	6,3	10,5	4,5	3,5

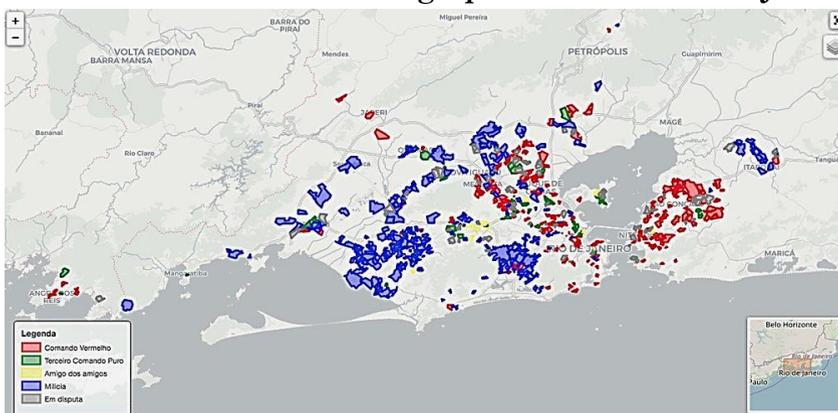
Fonte: Elaboração das autoras a partir de Casa Fluminense (2020)

² Belford Roxo, Cachoeiras de Macacu, Duque de Caxias, Itaboraí, Magé, Maricá, Mesquita, Niterói, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, São Gonçalo e Tanguá.

Esse quadro, apesar de apresentar apenas alguns indicadores, revela a recorrente ausência do Estado enquanto instância responsável por proporcionar o bem-estar da sociedade, assegurando-lhe os direitos básicos, conforme preceito constitucional. É corrente nos estudos, sobretudo do campo da sociologia, a menção à ausência e à omissão do Estado. Essa ausência, associada à difusão do ideário de valorização humana pelo padrão de consumo e às imensas fragilidades jurídicas, legislativas e do poder executivo, constitui um amálgama altamente propício ao desenvolvimento desordenado da criminalidade, sobretudo a organizada, como nos universos do tráfico e das milícias.

Assim, a captura de crianças e jovens para seus quadros e a insegurança que atinge sobretudo as regiões em que vivem as frações mais destituídas de direitos da classe trabalhadora e que impede o funcionamento de serviços públicos essenciais, como o de atendimento à saúde e a educação escolar, perpassam o cotidiano numa disputa desigual por dignas condições de produção da vida. Essa é, sem dúvida, uma triste síntese da violência que marca a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, como evidencia o mapa a seguir.

FIGURA 1 - Controle de grupos armados na RMRJ



Fonte e elaboração: Fogo Cruzado, GENI-UFF, NEV-USP, Pista News Foto: Disque-Denúncia.

Sujeitos da EJA como representantes da diversidade de vozes silenciadas pela desigualdade estrutural da sociedade brasileira

Características socioeconômicas da RMRJ, como as apresentadas acima, expressam, de forma geral, alguns dos condicionantes dos processos de produção da existência de estudantes e docentes da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, e condicionam as escolas e as redes de ensino, como já abordado. Para uma aproximação maior dessa realidade, tendo como referência os profissionais cursistas e seus estudantes, buscamos conhecer aspectos do perfil desses sujeitos da EJA a partir de questionários específicos para cada grupo, nos valendo de algumas questões em comum³. Após a análise dos dados, os resultados de maior relevância foram apresentados e discutidos coletivamente com base na literatura do campo.

Consideramos, ao propor essas atividades, que conhecer o perfil dos estudantes e profissionais da EJA constitui importante ferramenta de trabalho, concorrendo, mesmo que corroborando outras informações e experiências concretas, para a compreensão da complexidade social e das histórias individuais das pessoas que integram a EJA. Também pode concorrer para a percepção comum de serem, todos, integrantes de diferentes frações da classe trabalhadora. Trata-se, portanto, de reconhecer os profissionais que atuam na EJA e os estudantes jovens e adultos da classe trabalhadora como representantes da diversidade de vozes silenciadas pela desigualdade estrutural da sociedade capitalista dependente brasileira.

Num primeiro momento, apresentaremos um quadro com dados de identificação que possibilitam diferentes possibilidades de

³ Os questionários dirigidos aos dois grupos eram constituídos por questões que seguiram o padrão de múltipla escolha, de escolha de mais de uma opção ou de respostas livres objetivas de resposta única ou múltiplas. Foram respondidos por 59 profissionais que participaram do curso de extensão e por 113 de seus estudantes da EJA, dos quais 97,3% de escolas de redes municipais. O questionário relativo aos estudantes foi aplicado pelos professores cursistas em suas respectivas unidades escolares, no segundo semestre de 2022. Após o tratamento dos dados, sintetizados sob a forma de gráficos e tabelas, acompanhados de números absolutos e/ou percentuais, foram selecionados os de maior relevância para serem analisados no decorrer do curso, a partir da literatura do campo. Aos docentes, foi encaminhada a tabulação completa relativa a cada um dos dois segmentos.

reflexão, sobre aspectos comuns aos sujeitos da EJA. Destacamos, aqui, identidade de gênero, cor/raça⁴ e faixas etárias.

QUADRO 2

SEGMENTO INDICADORES	DISCENTES	DOCENTES
IDENTIDADE DE GÊNERO		
Mulher cis ou trans	61,9%	69,5%
Homens cis ou trans	22,1%	18,6%
Não binário	12,4%	5,7%
Outros	3,6%	6,2%
COR/RAÇA		
Branca	25,7%	52,5%
Parda	37,2%	22%
Preta	35,4%	23,7%
Não desejo informar	1,7%	1,8%
FAIXA ETÁRIA⁵	15 a 18 anos: 16,0% 19 a 22 anos: 9,0% 23 a 29 anos: 10,6% 30 a 41 anos: 17,7% 42 a 49 anos: 12,6% 50 a 57 anos: 18,0% 58 a 69 anos: 8,8% 70 anos ou mais: 7,2%	25 a 30 anos: 5,0% 31 a 35 anos: 8,8% 36 a 40 anos: 16,9% 41 a 45 anos: 20,0% 46 a 50 anos: 23,7% 51 a 55 anos: 16,9% 56 a 60 anos: 6,8% 61 a 65 anos: 1,7%

Fonte: Questionário discente. Elaboração das autoras

Os dados acima corroboram análises de estudiosos do campo e apresentam várias lacunas que requerem estudos futuros. Por exemplo, nos mais diversos países, pesquisas apontam para a elevada feminização do magistério, derivada, em larga medida, da desvalorização

⁴ De acordo com o critério de cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pessoas que se autodeclararam pretas e pardas são consideradas negras no Brasil.

⁵ O questionário discente contemplava 17 faixas etárias agrupadas aqui para fins de exposição, e diferiam das faixas dos docentes pelas especificidades do segmento.

socioeconômica da profissão. Em nosso caso, esse grupo corresponde a 69,5% das pessoas docentes. Também é fundamental considerar a trajetória histórica da formação docente no Brasil, onde, como afirma Ferreira (2017), o predomínio de mulheres se construiu juntamente com as primeiras escolas normais, visando em especial à atuação nas séries iniciais da educação básica:

Por volta do final do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais, as mulheres têm a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos e de ingressar em uma carreira profissional, favorecendo alterações no seu destino de mulher-esposa e mudando a configuração de uma profissão, até então exclusivamente masculina (Ferreira, 2017, p. 1).

Também se destaca o fato de que, entre estudantes, as mulheres constituem ampla maioria, representando 61,9% do universo pesquisado. Esse elevado percentual expressa uma realidade que se reconhece em quase todas as escolas como retrato das múltiplas experiências femininas de negação do acesso à educação desde as séries iniciais.

Estudos específicos atribuem, no caso brasileiro, causas como a negação explícita ou velada ao direito à educação das mulheres na faixa etária socialmente legitimada, que ainda persiste, sobretudo, em regiões com menores índices de desenvolvimento socioeconômico; as exigências que atingem predominantemente as mulheres, desde a infância, quanto às tarefas de cuidado familiar; a gravidez precoce, derivada da ausência de informações sobre o controle da natalidade ou, ainda, de opções religiosas ou de situações de violência sexual. Cabe salientar, assim, que o patriarcado, enquanto sistema político, constitui uma forma de exploração da força de trabalho exercida pelo sexo masculino, de um modo geral, sobre a força de trabalho do sexo feminino.

Segundo dados do IBGE, “As mulheres dedicaram, em média, 21,3 horas por semana com afazeres domésticos e cuidado de pessoas em 2018, quase o dobro do que os homens gastaram com as mesmas

tarefas – 10,9 horas” (IBGE, 2019). Essa desigualdade impacta a vida das mulheres em vários aspectos, dentre eles o acesso e a permanência na educação básica, o que pode justificar a expressiva presença das mulheres na EJA. Porém, tais variáveis e suas repercussões ainda carecem de aprofundamento e ampliação das pesquisas.

A questão relativa à cor/raça e sua estreita relação com o racismo estrutural e as ainda fortes marcas das relações escravocratas constituem causa extremamente significativa da negação de direitos à ampla fração da classe trabalhadora. Tal relação fica evidenciada, em nosso caso, no fato de, no grupo docente, haver predomínio de pessoas brancas. Entretanto, registramos a presença de 45,7% docentes autodeclarados da cor negra ou parda, evidenciando seus múltiplos esforços para superar algumas das muitas interdições sociais.

Tampouco devemos ignorar que o magistério, de baixo prestígio social, na atualidade apresenta possibilidades de acesso e de formação completamente distintas daquelas destinadas à formação da classe dominante. Almeida (2018) destaca que relações construídas socialmente são permeadas pelo racismo estrutural que, historicamente, vem sendo forjado na sociedade brasileira, colocando o negro em lugar de subalternidade perante os brancos. Ou seja, os brancos possuem privilégios que são negados à população negra, e isso é estruturalmente produzido e, até hoje, reproduzido. Dessa forma, a relação entre classe, raça/etnia e gênero baliza o perfil dos sujeitos que compõem as turmas de EJA na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, vítimas de um sistema socioeconômico que possui, nessa divisão, a base para aprofundar as desigualdades sociais e econômicas do país.

No que se refere às faixas etárias, alguns aspectos merecem ser destacados. Um primeiro se relaciona ao intenso processo de juvenilização da EJA, derivado da Lei 9394/96, cujo artigo 38 legitimou a negação do direito de pessoas bastante jovens permanecerem na educação básica regular, desconsiderando a importância da rica vivência escolar necessária à sua formação. A afluência dessas pessoas a essa modalidade de ensino constitui objeto de significativa preocupação por parte dos profissionais da educação, sobretudo com

o atendimento das necessidades específicas desse grupo etário. No caso particular, 16% dos/as 113 estudantes entrevistados/as tinham de 15 a 18 anos, evidenciando uma expulsão precoce da educação básica regular, em específico do ensino médio.

Os dados também indicam que a EJA vem recebendo um número cada vez maior de estudantes oriundos do ensino regular, como informa o Censo Escolar no período de 2020 (Inep, 2021). O Censo registrou a migração do ensino regular para a EJA de aproximadamente 230 mil estudantes com histórico de abandono e repetência escolar. Uma das possibilidades para o fato é que algumas escolas e redes de ensino pensem a EJA como uma espécie de “depósito” do ensino regular, por considerarem mais fácil e menos oneroso encaminhar esse público para a modalidade, pois a legislação, como vimos, legitima essa prática a partir dos 15 anos de idade.

Sabemos, porém, que a presença de jovens na EJA não pode estar mecanicamente articulada apenas a essa migração compulsória. Essa parcela de discentes mais expropriados requer ser acompanhada por políticas que incentivem e apoiem as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, ações que considerem as especificidades, potencialidades e expectativas desses sujeitos. Tais necessidades, entretanto, não podem ser simplificadas e restritas à manutenção de uma sociedade dividida em classe e excludente, cuja formação de parte expressiva da classe trabalhadora se faz a partir da lógica de uma certificação destinada a uma possível, mas não assegurada, inserção dos estudantes do mercado de trabalho simples⁶.

Trata-se, ao contrário, de concorrer para a formação humana emancipatória, fundamentada em políticas de formação democrática a partir da socialização das bases do conhecimento científico. Não é demais lembrar o caráter conservador da negação de acesso ao conhecimento, corroborando a hegemonia burguesa que se perpetua também na distribuição desigual de acesso e da qualidade da educação.

⁶ Referimo-nos aqui à formulação de Marx que qualifica como trabalho simples aquele que requer, para sua execução, pouca ou nenhuma escolaridade efetiva.

Tal perspectiva, evidencia a importância da educação como espaço de luta, no qual é possível propiciar, a cada um e a todos, as condições de conhecer as múltiplas possibilidades da vida e as suas potencialidades sufocadas ou, mesmo, desconhecidas – ou ainda, como diria Rancière, das muitas vidas que lhes são roubadas (Rummert, 2006, p. 139).

Muitos dos aspectos relativos às condições sociais da produção da existência na RMRJ, embora alarmantes, atingem de formas muito profundas e distintas a classe trabalhadora e a classe dominante. Não é necessário detalhar o fato de ser o conjunto da classe trabalhadora, em toda a diversidade que a caracteriza, aquela que efetivamente é atingida pelas múltiplas experiências de precarização existencial. Assim, se evidencia uma experiência de classe comum a todos os participantes da pesquisa, sejam profissionais ou estudantes. A centralidade do conceito de classe social é relevante para compreender como pessoas pertencentes a grupos sociais que representam a classe trabalhadora, marcadas por situações adversas, produzem e recriam cotidianamente a própria existência. Para tanto, a imensa maioria da população da RMRJ, bem como a maioria da população do país, no mais das vezes sobrevive em condições cada vez mais precárias, dependendo, para isso, “da venda, em condições cada vez mais adversas e perversas, de sua força de trabalho” (Rummert, 2014, p. 11).

Assumir o conceito de classe não significa uniformizar os sujeitos, mas tornar claro que, apesar das diferenças e das mais diversas experiências de homens, mulheres, negros etc., existe uma realidade comum, expressa pela produção da vida de todas as pessoas que integram as escolas de EJA, como é o caso das existentes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Não é demais retomar a metáfora da floresta para nos compreendermos, em nossa individualidade socialmente construída, como parte da totalidade constituída pelas escolas de EJA da RMRJ, as quais, por sua vez, fazem parte de outras, com diferentes graus de amplitude e complexidade.

Contudo, identificar nas frações diversas da classe trabalhadora grupos mais fragilizados do que outros concorre para a compreensão da complexidade das histórias vividas pelas pessoas que a integram. Apesar das dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos profissionais da EJA, não podemos desconsiderar que a situação dos estudantes é ainda mais complexa e precarizada, pois boa parte não possui vínculo empregatício ou direitos trabalhistas e sociais assegurados, e tampouco recebe o necessário para produzir e manter sua subsistência, o que ficou claro com os dados fornecidos pelos questionários.

Os dados resultantes da pesquisa convergem para as características do cenário nacional, como evidencia o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) ao informar que, em 2021, havia no país 14,4 milhões de pessoas desempregadas, sendo que a taxa dos que atuavam no trabalho informal chegava a 39,6% da população ocupada, ou seja, 31 milhões de sujeitos. Os trabalhadores sem carteira assinada chegavam a 9,8 milhões. Essa realidade adversa, expressa também nos dados dos discentes, fragiliza grupos mais expropriados e subalternizados da classe trabalhadora, pois a eles é negado o mínimo para garantir a dignidade humana (Dieese. 2021).

No caso específico dos estudantes da EJA, algumas informações sistematizadas na pesquisa corroboram as apresentadas acima no que se refere aos dados relativos à inserção ou não no mundo do trabalho, bem como sobre o fato de que, por situações de carência diversas, metade dos estudantes é atendida por diferentes programas sociais.

QUADRO 3 – Formas de produção da existência de discentes da EJA da RMRJ

VÍNCULOS DE TRABALHO	
Aposentado	5,5%
Emprego com carteira assinada	9%
Emprego sem carteira assinada	18,6%
Trabalho por conta própria	19,5%
Desempregado(a)	25,8%
Nunca trabalhou	8%
Trabalho doméstico	12,6%
Pensionista	0,9%
QUANTAS HORAS VOCÊ TRABALHA POR DIA	
Não trabalha	43,4%
Até 8 horas	17,7%
De 8 a 10 horas	26,5%
De 10 a 20 horas	8%
Sem resposta	4,4%
FAIXA SALARIAL	
Nenhuma	35,4%
Até R\$ 500,00	13,3%
De R\$ 501,00 a R\$ 1.212,00 ⁷	27,4%
De R\$ 1.213,00 a R\$ 2.224,00	12,4%
Igual ou superior a R\$ 2.225,00	4,4%
Não desejo informar	10,6%
BENEFICIÁRIO(A) de PROGRAMA SOCIAL?	
Não	51,3%
Sim	48,7%

Fonte: Questionário discente. Elaboração das autoras

O nível de escolarização majoritariamente baixo dos pais é outro fator que denuncia a origem de classe dos estudantes, podendo inclusive influenciar nas suas trajetórias de vida e de estudo devido às impossibilidades de serem “sonhados” para além dos limites impostos pela classe dominante. No caso específico dos discentes, algumas

⁷ Valor do salário-mínimo em 2022, no mês/ano da aplicação do questionário.

informações sistematizadas na pesquisa corroboram essas considerações no que se refere às razões apontadas, por exemplo, para terem interrompido o estudo, bem como as relativas à escolaridade dos pais.

QUADRO 4 – Razões para a interrupção dos estudos e a escolaridade familiar

RAZÕES PARA DEIXAR DE ESTUDAR	
Para auxiliar a família	13,56%
Para sustentar a família	22,6%
Para se sustentar	24,8%
Porque não tinha interesse em estudar	11,3%
Porque engravidou	12,4%
Devido à reprovação	3,4%
Outras questões familiares	19,2%
Outra situação	31,6%
ESCOLARIDADE DO PAI	
Não sei informar	36,6%
Analfabeto/não alfabetizado	1,8%
Ensino fundamental incompleto	32,1%
Ensino fundamental completo	7,1%
Nunca estudou em escola formal	13,3%
Ensino médio incompleto	4,5%
Ensino médio completo	3,6%
Ensino superior completo	0,9%
ESCOLARIDADE DA MÃE	
Não sei informar	24,7%
Analfabeta/Não alfabetizada	-
Ensino fundamental incompleto	40,7%
Ensino fundamental completo	6,2%
Nunca estudou em escola formal	15,9%
Ensino médio completo	8,8%
Ensino médio incompleto	0,9%
Ensino superior completo	1,76%
Ensino superior incompleto	0,9%

Fonte: Questionário discente. Elaboração das autoras

Como sabemos, as condições de vida dos/as discentes diferem, em muitos e relevantes aspectos, daquelas que caracterizam a situação dos docentes, mesmo os que vivem em regiões mais precarizadas. Entretanto, apesar de os profissionais estarem em condições mais favoráveis do que os estudantes da EJA, também eles integram a classe trabalhadora e vivenciam, ou vivenciaram, outras formas de opressão em seu cotidiano, dentre elas: as históricas consequências do patriarcalismo, com suas formas de violência de gênero; do patrimonialismo, com as múltiplas formas de apropriação do público; e as cada vez mais intensas formas de precarização do trabalho.

Essas últimas se expressam, por exemplo, nas jornadas exaustivas e em condições precárias de trabalho, salários defasados, contratos temporários, fechamento de turmas e escolas, formação inicial e continuada não condizente com as especificidades dos sujeitos da modalidade que constituem seu universo de trabalho etc. Tais condicionantes dificultam ou mesmo inviabilizam as possibilidades de um trabalho qualitativo e coadunado com uma formação crítica e emancipadora nas escolas de EJA. São essas marcas que se apresentam, sinteticamente, no perfil de profissionais da educação da RMRJ, das quais destacamos algumas a seguir.

No conjunto de 59 respostas dadas por profissionais da educação, 40 (ou 69%) deles eram docentes e os outros 19 se distribuíam entre as funções de direção, coordenação e liderança (25%), além de profissionais de apoio. O pequeno quantitativo de profissionais de apoio, apenas 7%, expressa a realidade de muitas das escolas de EJA, visto que, à pergunta sobre o que consideram necessário para melhorar as condições de trabalho, 54,2% dos cursistas indicaram como uma das necessidades, precisamente, a “existência de profissionais de apoio qualificados” para o trabalho na EJA.

O tema da qualificação docente para atuar na EJA merece estudo próprio por sua relevância e complexidade. Cabe, entretanto, ressaltar o fato de que apenas 15,3% cursaram disciplinas específicas

em seu processo formativo regular. Esse percentual bastante reduzido evidencia, como mostram diversos estudos, que a Educação de Jovens e Adultos ainda não tem sua importância compreendida nem é respeitada como direito na maioria das instituições de ensino superior do país, no âmbito das licenciaturas. Por outro lado, é bastante positivo e enriquecedor o fato de que 23,7% dos profissionais buscaram formação específica em cursos de pós-graduação, estrito ou lato senso.

Porém, o que ainda prevalece é a formação apenas em cursos realizados pelas redes de ensino e universidades, com atividades de extensão, no âmbito da formação continuada. Entretanto, sabemos que muitas vezes esses cursos não se coadunam com as necessidades específicas da modalidade, objetivando com frequência apenas o cumprimento de metas ou determinações legais. A falta de especificidade de formação se evidencia no destaque dado à formação dos próprios cursistas que, em maioria, ou seja, 69,5%, informam não possuir formação específica para atuar na EJA.

Destacamos, finalmente, as insatisfatórias condições salariais em 61% das respostas, bem como a necessidade de haver tempo para o estudo e o planejamento, aspiração assinalada por 54,2% dos que responderam ao questionário. Esses aparecem como os problemas mais relevantes a serem superados, em busca de melhores condições de trabalho na modalidade, consideradas boas apenas para 30,5% das pessoas que participaram da pesquisa. Já 40,7% apontam essas condições como razoáveis, e 23,8% as consideram ruins ou péssimas.

QUADRO 5: Sobre as condições de trabalho docente

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	
Razoáveis	40,7%
Boas	30,5%
Ruins	15,3%
Péssimas	8,5%
Não respondeu ou não soube responder	4,5%
O QUE CONSIDERA NECESSÁRIO PARA MELHORAR AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EJA (resposta múltipla)	
Salário melhor	61%
Formação específica	69,5%
Turmas homogêneas	6,8%
Turmas menores	13,6%
Material didático apropriado	61%
Prédios específicos para a EJA	15,3%
Proposta de trabalho específica preparada por especialistas	33,9%
Proposta de trabalho específica preparada pela escola	45,8%
Tempo para estudar e para planejamento	54,2%
Maior apoio da Secretaria de Educação	44,1%
Existência de profissionais de apoio qualificados	54,2%

Fonte: Questionário discente. Elaboração das autoras

Um último aspecto a ser destacado neste Capítulo se refere à participação em movimentos organizados no âmbito da sociedade civil, tanto de estudantes quanto de profissionais da educação. Por um lado, há expressiva e justa insatisfação quanto às condições de vida pela precarização do mundo do trabalho, com as consequentes formas precárias de contratação, inclusive de profissionais temporários, para atuar como docentes nas redes públicas, ou a ausência de registros formais dos trabalhadores, dos quais os estudantes são uma expressão.

Por outro lado, constata-se que, de acordo com as respostas dadas à questão relativa à participação nos movimentos ou nos sindicatos, a adesão dos dois segmentos é bastante reduzida. Esse quantitativo parece se configurar como mecanismo de afastamento das agências sociais que requerem a força de sua base para buscar êxito nas

reivindicações e lutas coletivas. Tal postura fica clara no fato de que 72,9% dos profissionais declararam não participar de seus sindicatos. Também merece destaque o fato de que 57,6% desses profissionais afirmaram não participar das formas coletivas de luta ou de espaços coletivos que militam para assegurar a Educação de Jovens e Adultos como direito a todos que dela necessitam. Do mesmo modo, os discentes informaram, em grande maioria, não participar de nenhum sindicato ou organização social, perfazendo um total de 92 de um universo de 113 pessoas que responderam ao questionário.

Algumas breves considerações finais

Não é difícil constatar que diferentes formas de precarização da vida atravessam a Educação de Jovens e Adultos, tanto em seus espaços institucionais quanto na existência dos sujeitos discentes e docentes que a constituem. Entretanto, é necessário ressaltar que os problemas constatados, bem como as razões que se encontram em sua gênese, só podem ser superados pela luta por transformações políticas, sociais e econômicas.

Esse processo de transformação, porém, só virá a ocorrer a partir de ações coletivas e articuladas que requerem a luta coletiva na educação, apreendendo sentidos e contradições que estão na raiz do sistema capitalista e nas diversas formas de opressão, exploração e violação de direitos por ele geradas. Não podemos ignorar que a luta pelo direito à educação para jovens e adultos só adquire dimensão necessária se tiver como horizonte as lutas sociais mais amplas, que busquem a transformação social. Consideramos que conhecer o perfil dos profissionais e dos estudantes é de extrema relevância para o debate sobre a educação brasileira – em especial, a Educação de Jovens e Adultos, sob a perspectiva de luta pela educação em sua dimensão realmente democrática, ainda a construir –, e para o reconhecimento da realidade de vida da classe trabalhadora, tal como se apresenta nos espaços escolares.

Não é demais, assim, esclarecer que a análise da Região Metropolitana do Rio de Janeiro não a isola do contexto político,

econômico e social brasileiro, mesmo quando conhecida apenas sob o recorte restrito de discentes e docentes que responderam ao questionário. Entretanto, também sabemos que a leitura crítica da sociedade capitalista se constrói na relação entre o particular e o geral, entre a particularidade e a totalidade, como dimensões que não se dissociam, e que o universo pesquisado também representa particularidades que se inscrevem em totalidades mais amplas. Nesse sentido, a pesquisa sobre o perfil dos profissionais e estudantes buscou ampliar nossa compreensão sobre os sujeitos da EJA.

A aplicação e a análise dos questionários no decorrer do curso tiveram como propósito pedagógico, sobretudo, corroborar a indissociabilidade entre teoria e prática, valendo-nos da pesquisa – e da análise que implica – como parte fundamental do processo formativo dos profissionais da educação que se estende, de forma análoga, aos processos formativos dos discentes. Também se pretendeu destacar a necessidade de buscarmos, apesar dos limites socialmente impostos, uma EJA que concorra para a emancipação humana, o que só pode ser construído por uma educação pública, gratuita e com qualidade social comprometida com essa emancipação numa sociedade democrática, embora dentro dos limites que ainda nos cerceiam.

Cabe também sublinhar que, apesar dos profissionais que deram escopo à análise desta pesquisa não estarem na sua totalidade atuando em lutas e movimentos sociais em prol da EJA, eles se dispuseram a participar de um curso de extensão que se propunha a auxiliar a práxis por meio de uma ação consciente e intencional, podendo vir a concorrer, assim, para transformações políticas e pedagógicas nos seus espaços de atuação.

Finalmente, destacamos que o chamado “problema” da escola e, por extensão, o “problema” da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores são, indissociavelmente, um problema técnico e um problema político, requerendo, para sua superação, a atuação coletiva no interior das escolas e, também, fora delas.

Referências

23 municípios do Cariri estão entre os mais pobres do estado. **Gazeta do Cariri**, dez. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadocariri.com/2018/12/22-municipios-do-cariri-estao-entre-os.html>. Acesso em: 16 set. 2023.

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

CASA FLUMINENSE. **Mapa da Desigualdade**. 2020. Disponível em: https://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

CÁSSIO, F. **Nunca Me Sonharam e o sequestro das histórias**. Carta Capital, 6 mar. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinio/nunca-me-sonharam-e-o-sequestro-das-historias/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ClAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 33-45, 2012.

ClAVATTA, Maria. **O Rio dos trabalhadores**. YouTube, 25 nov. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CuDoo-AdduoA&t=752s>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DIEESE. **Trabalho por conta própria cresce na pandemia e fica mais precarizado**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2022/boletimEmpregoemPauta22.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERREIRA, Andréa. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tópicos de Educação**. Recife. p. 3-61. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/article/download>. Acesso em: 17 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERBELLI, Caio; VENTURA, Jaqueline. ***A EJA fora do lugar disponível em: <https://diplomatique.org.br/eja-educacao-jovens-adultos/>. Acesso em: 26 de dezembro de 2024.***

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v.1. Caderno 10: A filosofia de Benedetto Croce [1932-35]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 277-430.

GRAMSCI, Antonio. Crônicas de Turim [1916]. *apud* NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens em tarefas domésticas. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas>. Acesso em: 29 out. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua**, 2023. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 08 set. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 12 set. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

PINTO, Álvaro. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

RHODEN, Cacao. **Nunca me sonharam**. Maria Farinha Filmes, 2017. 1 vídeo (84 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aE2gOo9rW1w>. Acesso em: 12 nov. 2023.

RUMMERT, Sonia. Formação continuada dos educadores de Jovens e Adultos Trabalhadores. *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, v. 1, p. 123-140, 2006.

RUMMERT, Sonia. Educar, qualificar: caminhos e descaminhos da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Perspectiva** (UFSC), v. 31, p. 405-424, 2014.

SATRIANO, Nicolás. RIO tem 3,7 milhões de habitantes em áreas dominadas pelo crime organizado; milícia controla 57% da área da cidade, diz estudo. G1, 19 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/10/19/rio-tem-37-milhoes-de-habitantes-em-areas-dominadas-pelo-crime-organizado-milicia-controla-57percent-da-area-da-cidade-diz-estudo.ghhtml>. Acesso em: 20 nov. 2023. *Apud* RIOS, M. B. **Jovens sem trabalho e sem escola**: entre experiências de Juvenicídio e de esperança no território de São Gonçalo /RJ. Rio de Janeiro. UERJ. Faculdade de Formação de Professores, 2023.

SEDUFSM ANDES-SN - Universidade Federal de Santa Maria. **Ponto de Pauta 69: “novo ensino médio” com Monica Ribeiro da Silva**. Canal da Seção Sindical do ANDES-SN, 2023. 1 vídeo (36 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MO02yn1oIes>. Acesso em 12 nov. 2023.

SILVA, Monica. R.; FÁVERO, Altair. A.; SILVEIRA, Éder. S. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14467, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14467. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14467>. Acesso em: 9 jan. 2024.