Monique Azevedo da Silva

OS/AS TRABALHADORES/AS ESTUDANTES DA EJA E AS DESIGUALDADES DE CLASSE E RAÇA NO ESPAÇO URBANO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

NAVEGANDO

OS/AS TRABALHADORES/AS ESTUDANTES DA EJA E AS DESIGUALDADES DE CLASSE E RAÇA NO ESPAÇO URBANO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Monique Azevedo da Silva

OS/AS TRABALHADORES/AS ESTUDANTES DA EJA E AS DESIGUALDADES DE CLASSE E RAÇA NO ESPAÇO URBANO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2026

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena

Copyright © by autor, 2026.

SILVA, Monique Azevedo da. Os/as trabalhadores/as estudantes da EJA e as desigualdades de classe e raça no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-183-0
DOI -10.29388/978-65-6070-183-0

1. Trabalho 2. Educação 3. Raça. 4. Rio de Janeiro. 5. Classe Social I. Monique Azevedo da Silva. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

NAVEGANDO
Navegando Publicações
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

EDITORES
Lurdes Lucena - Esamc - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU – Brasil

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

PESQUISADORES BRASILEIROS

Anderson Brettas - IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil
Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil

Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ – Brasil

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - (I.S.M.T.), Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Car. de Guat. - Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimés / Univ. de la Reunión - France
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA.
Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colégio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Aut. de Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai
Yoel Cordoví Núñes - Instituto de História de Cuba v Cuba – Cuba

Dedico este livro aos/às estudantes da Educação de Jovens e Adultos

PREFÁCIO

> "É preciso partir do saber que o aluno trabalhador traz consigo, de sua história de vida, numa relação dialética entre a realidade e o conhecimento."
>
> Márcia Spyer Resende *(1986)*.

Neste ano em que celebramos os 40 anos da publicação de *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*, de Márcia Spyer Resende, torna-se impossível não reconhecer a atualidade e a urgência das reflexões propostas pela autora. Quatro décadas depois, as questões levantadas por sua obra permanecem pulsantes no cenário educacional brasileiro, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda hoje, seguem necessárias pesquisas, políticas públicas e práticas educativas comprometidas com a consolidação da EJA como um direito territorial profundamente relacionado às condições concretas de vida, trabalho, circulação e permanência dos sujeitos nos territórios. É justamente nesse horizonte de reflexão e compromisso político-pedagógico que a obra *Os/as trabalhadores/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos e as desigualdades de classe e raça no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro*, se insere. Ao retomar o debate sobre as relações entre educação, trabalho, raça e território, a autora Monique Azevedo da Silva atualiza questões históricas da EJA e evidencia como as desigualdades urbanas seguem produzindo barreiras concretas ao direito à educação das classes populares.

Ao abordar as trajetórias de trabalhadores e trabalhadoras estudantes da EJA na cidade do Rio de Janeiro, a autora nos conduz por um percurso marcado pela sensibilidade intelectual, pelo rigor analítico e, sobretudo, pelo compromisso ético com os sujeitos historicamente invisibilizados pelas desigualdades sociais brasileiras. Ao longo destas páginas, somos convidados a compreender que o acesso e a permanência na escola não podem ser interpretados como escolhas exclusivamente individuais. A obra evidencia, de maneira

profunda, como as desigualdades socioespaciais e raciais moldam as possibilidades de viver, trabalhar, circular e estudar na cidade. Os deslocamentos longos, o cansaço produzido pelas extensas jornadas de trabalho, a violência cotidiana, a precarização das condições de vida e as barreiras raciais aparecem não como elementos periféricos, mas como dimensões centrais da experiência escolar dos sujeitos da EJA.

A autora constrói um diálogo consistente com importantes referenciais teóricos críticos, ao mesmo tempo em que permite que as vozes dos/das estudantes ocupem lugar de destaque na produção do conhecimento. Nesse sentido, esta obra não fala apenas sobre os sujeitos da EJA; ela fala com eles e a partir deles.

"Sabe o que estava pensando hoje, professora? Que eu sou um escravo, se eu não trabalhar, vou passar fome. O rico ganha dez, doze mil reais por mês e se não trabalhar dois mês não passa fome. Eu, se não trabalhar, não como. Será possível que eu vou ser escravo até morrer?" (João, 2023).

"Professora, a aluna Regina é considerada uma escrava. Ela dorme no emprego em um colchão no chão porque o patrão tem um segundo quarto que usa como despensa. Ela tem que dormir no trabalho porque a passagem dela é cara e o patrão não quer pagar a passagem da semana toda porque ela mora em São Gonçalo. Ela chega atrasada aqui porque ele obriga ela a colocar a janta" (Antônia, 2023).[1]

Mais do que um estudo acadêmico, este livro constitui um importante convite à reflexão sobre o direito à educação e à cidade. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais, compreender os desafios enfrentados pelas classes populares para concluir sua escolarização é também reconhecer a urgência de políticas públicas intersetoriais comprometidas com justiça social e equidade racial.

A obra que se apresenta não oferece respostas simplificadas, mas provoca questões fundamentais para pesquisadores/as, professores/as, gestores/as e todos aqueles comprometidos com a defesa da educação pública. Trata-se de uma leitura necessária, capaz de ampliar olhares e sensibilidades sobre as múltiplas formas pelas

---

[1] Excertos do livro com trechos dos sujeitos da EJA.

quais a desigualdade atravessa a vida cotidiana e os percursos escolares de jovens e adultos trabalhadores/as. Ao leitor e à leitora, fica o convite para percorrer estas páginas com atenção e abertura. Que as reflexões aqui construídas fortaleçam o debate sobre educação, democracia e direito à vida digna. Por fim, cabe também um reconhecimento especial aos/às professores/as da educação básica, que, mesmo diante de condições frequentemente adversas, sustentam cotidianamente o compromisso com a educação pública. Da mesma forma, esta obra homenageia os sujeitos da EJA, trabalhadores e trabalhadoras que transformam a escola em espaço de resistência, esperança e reinvenção da vida. São suas trajetórias, lutas e permanências que reafirmam, diariamente, a educação como direito e como possibilidade de construção de outros futuros possíveis.

"Professora, quando me deram um documento no banco para preencher, eu chorei. Não sabia escrever. Hoje eu sei" (José, 2023).

Ana Giordani[2]
Professora da Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro, maio de 2026.

Referência

RESENDE, Márcia Spyer. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Loyola, 1986.

---

[2] Geografia (UFSM/2008), Mestre em Geografia (UFSM/2010), especialista no curso "O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade" (UFRGS/2012) e Doutora em Geografia (UFRGS/2016). Professora do Departamento e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Geografia (UFSM/2008), Mestre em Geografia (UFSM/2010), especialista no curso "O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade" (UFRGS/2012) e Doutora em Geografia (UFRGS/2016). Pesquisa a interface Geografia e Educação. Tem experiência na área de Geografia Escolar, principalmente nos seguintes temas: cibercultura, políticas educacionais, ensino e aprendizagem na perspectiva da diferença. Atuou como leitura crítica na Avaliação do Plano Nacional Livro Didático (PNLD/2016). Realizou a assessoria pedagógica no Curso de Formação de Professores para a Produção de Material Didático para a Diversidade (UFRGS/2014). Professora visitante no POSGEO/UFGRS (2019).

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Desde a minha formatura do Ensino Médio, em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, e a cada passo que dou em minha trajetória acadêmica, o meu pai costuma dizer que eu não concluí o que estava fazendo, e sim que venci mais uma etapa. Preciso começar esses agradecimentos dizendo que cresci ouvindo isso de um pai que não obteve o seu diploma de Ensino Fundamental. Assim, agradeço aos meus pais, que foram tão importantes para o meu percurso até aqui. À minha mãe, que desde sempre sonhou em estudar e se formar pelo Carmela Dutra (escola pública de formação de professores), mas que, por razões diversas, não foi possível se concretizar. Sinto a necessidade de dizer que, mesmo ambos não tendo concluído a Educação Básica, acreditaram na importância da educação escolar, incentivando os seus filhos ao acesso a ela.

A partir deste acesso à Educação, foi possível publicar este livro, fruto da pesquisa de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Dessa maneira, cabem aqui mais alguns agradecimentos: à Vida que me inspira, em seus detalhes mais sutis; ao meu amado marido Carlos Alexandre, que me incentiva diariamente com o seu amor e companheirismo na busca pelo que acredito; às relações de amizade que nos fortalecem e nos mantêm "vivos" quando mais precisamos; ao doutor, professor e querido orientador Enio Serra, que mesmo em momentos difíceis, sabemos, segurou em nossas mãos com sabedoria e tranquilidade, fazendo o caminho se tornar mais leve; aos abraços e palavras sinceras; aos professores das disciplinas realizadas.

Meu carinhoso agradecimento à banca: Professora Doutora Alessandra Nicodemos Oliveira Silva e Professora Doutora Ana Cláudia Carvalho Giordani pelo tempo, avaliação e contribuições valiosas a este trabalho.

À equipe docente e gestora da escola onde a pesquisa foi realizada. Aos/Às trabalhadores e trabalhadoras que entrevistei.

À companhia da minha cachorrinha no curso da escrita. *Hope* foi adotada durante a pandemia e trouxe ares de esperança em momentos difíceis.

Por fim, a todas as pessoas que se fizeram presentes na concretização deste trabalho.

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando. Intervenho, intervindo, educo e me educo."

Paulo Freire

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos CIEP - Centro Integrado de Educação Pública
CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
CREJA - Centro de Referência para a Educação de Jovens e Adultos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação GEJA - Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MULTIRIO - Empresa Municipal de Multimeios PEJ - Programa de Educação Juvenil
PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação RCLE - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido RMRJ - Região Metropolitana do Rio de Janeiro
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação
SEPE - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro SME - Secretaria Municipal de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
VLT – Veículo Leve sobre Trilhos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções acadêmicas que relacionam a EJA às desigualdades socioespaciais, classe e raça..... 26

Quadro 2: Informações referentes aos trabalhos selecionados sobre desigualdades urbanas com abordagem interseccional..... 27

Quadro 3: Informações referentes aos trabalhos selecionados que relacionam desigualdades urbanas com temas da Educação 28

Quadro 4: Número de matrículas na escola (2018 a 2025)..... 87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: População por situação do domicílio na cidade do Rio de Janeiro 44
Figura 2: População residente em favelas na cidade do Rio de Janeiro 44
Figura 3: População por cor ou raça na cidade do Rio de Janeiro 45
Figura 4: População de pessoas de 18 anos ou mais por nível de escolaridade na cidade do Rio de Janeiro 45
Figura 5: População por sexo na cidade do Rio de Janeiro 46
Figura 6: População autodeclarada negra por estado 51
Figura 8: Mapa da cidade do Rio de Janeiro localização das escolas por CREs 81
Figura 9: Placa de inauguração da escola 84
Figura 10: Carteiras nas salas de aula 85
Figura 11: Carteiras nas salas de aula 86
Figura 12: Novas carteiras em algumas salas de aula 86
Figura 13: Faixa etária dos/as respondentes 88
Figura 14: Gênero dos/as respondentes 89
Figura 15: Autodeclaração racial dos/as respondentes 89
Figura 16: Estado de nascimento dos/as respondentes 90
Figura 17: Local de nascimento dos/as respondentes por regiões do Brasil 90
Figura 18: Bairro de moradia dos/as respondentes (cidade do Rio de Janeiro) 91
Figura 19: Faixa etária em que os/as respondentes começaram a trabalhar 92
Figura 20: Primeira ocupação remunerada dos/as respondentes 93
Figura 22: Quantidade de dias na semana que os/as respondentes trabalham 94
Figura 23: Grau de escolaridade do pai dos/as respondentes 96
Figura 24: Grau de escolaridade da mãe dos/as respondentes 97

Figura 25: Local de onde os/as respondentes vêm antes de chegar à escola..... 97

Figura 26: Principais dificuldades apresentadas para chegarem à escola 98

Figura 27: Nuvem de palavras de respostas do grupo focal relativas ao acesso à EJA 111

Figura 28: Nuvem de palavras de respostas do grupo focal relativas à permanência na EJA..... 118

Figura 29: Nuvem de palavras de respostas do grupo focal relativas à conclusão na EJA..... 121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

1 - A EJA E A CLASSE TRABALHADORA 33

1.1 Quais trabalhadores/as? Em qual escola? 35

1.2 trabalho-moradia-escola: os percursos dos/as trabalhadores/as estudantes no espaço urbano 39

1.3 Em qual contexto urbano? O Rio de Janeiro em questão 43

2 - O DIREITO NEGADO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM RACIAL SOBRE CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLA 52

2.1 - Um recorte temporal 54

2.2 Sobre lutar e resistir: o movimento negro no acesso à educação 59

3 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE REPARAÇÃO HISTÓRICA 63

3.1 O programa de educação de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro 71

4 - DO ACESSO À CONCLUSÃO: OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS IMPACTOS DA DESIGUALDADE SOCIAL NA METRÓPOLE CARIOCA 75

4.1 Levantamento de dados: o questionário 76

4.2 Levantamento de dados: o grupo focal 79

4.3 O estudo de caso: a escola 81

4.4 Análise dos resultados: o questionário 88

4.4.1 Dados pessoais 88

4.4.2 Os/as estudantes e o trabalho 91

4.4.3 Os/as estudantes e a Educação 96

4.5 Análise dos resultados: o grupo focal 99

4.5.1 Acesso à escola, desigualdades socioespaciais e relação de classe e raça 100

4.5.2 Permanência: a cidade que exclui 111

4.5.3 Conclusão: o difícil caminho 118

CONSIDERAÇÕES FINAIS 122
REFERÊNCIAS 124
SOBRE A AUTORA 138
MINICURRICULO ORIENTADOR 139

INTRODUÇÃO

Desde 2001, quando completei o Ensino Médio, em Formação de Professores, venho me dedicando a "viver" a educação em todos os sentidos. Para mim, isso significa que estar na sala de aula, em contato diário com diversos saberes, desperta ainda mais o meu interesse em continuar estudando, tanto para aprimorar o cotidiano pedagógico, quanto para ouvir, aprender e partilhar experiências.

Isso é mencionado porque, ao longo de dezoito anos no magistério da prefeitura do Rio de Janeiro, quatorze deles atuando especificamente no Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA, como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tenho refletido sobre a situação de pessoas que tiveram o acesso à escolarização negado pelo Estado e pelo modo de produção capitalista que expropria direitos sociais dos mais básicos, dentre eles o direito à educação. Esses sujeitos foram colocados à margem da sociedade, contribuindo, historicamente, para a perpetuação de uma sociedade injusta e desigual.

Durante essa minha trajetória, venho ouvindo relatos de trabalhadores/as estudantes que passam por dificuldades diárias para permanecerem na escola. Vamos chamá-los aqui primeiramente de trabalhadores e trabalhadoras, porque, antes deles/as se tornarem estudantes, já possuem ou possuíram alguma relação com o mundo do trabalho, fazendo deles parte da classe trabalhadora. Então, trago nesta minha jornada experiências vivenciadas no "chão da escola", as quais me permitem uma profunda reflexão do cotidiano. São relações estreitas com os sujeitos que ocupam as salas de aula da EJA: jovens, adultos e idosos que trabalham e estudam, em um processo de ida e volta para o trabalho, escola e moradia.

Alguns assuntos são constantes em sala de aula, como o cansaço devido a longas jornadas de trabalho, falta de emprego ou trabalho informal e precário, problemas no trajeto escolar e transporte público, como horários reduzidos, ausência de linhas, superlotação,

custo da passagem, congestionamentos, distância entre o trabalho e sua moradia, violência urbana, recorrentes faltas d'água e energia em suas casas, saneamento básico, insegurança alimentar e inúmeras outras mazelas enfrentadas no cotidiano.

Essas histórias compartilhadas livremente, em diversos contextos pedagógicos, me impulsionam a buscar os motivos de muitos abandonarem ou se afastarem da educação formal, quando em algum momento já tiveram acesso a ela. Parece provável que muitas das adversidades apresentadas por esses educandos, atravessados por problemas relacionados a todo o funcionamento de uma cidade como o Rio de Janeiro, possam contribuir para a permanência ou não na escola de jovens, adultos e idosos.

Ao tentar relacionar essas narrativas com uma base teórica a fim de compreender como essas dificuldades podem ser traduzidas em categorias conceituais, busquei aprofundamento em textos de autores/as que defendem que a educação precisa ser discutida também como um direito territorial. A partir desse conhecimento, fui levada a me debruçar sobre pesquisadores que vêm discutindo políticas públicas de EJA dentro de uma perspectiva socioespacial e que trabalham com indicadores como trabalho, moradia, mobilidade, saúde, educação, violência em contexto urbano e refletem sobre ausências de políticas pensadas para as especificidades da EJA, como raça, classe, idade, entre outros.

Os marcadores sociais de classe e raça são predominantemente destacados na EJA, indicando que, ao longo da nossa história como país, os processos de colonização e de dominação geraram desigualdades profundas no acesso à educação. Segundo a PNAD 2023, em relação à cor e raça, 3,2% das pessoas brancas de 15 anos ou mais não são alfabetizadas. Entre as pessoas pretas ou pardas, o percentual é de 7,1%. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas brancas é de 8,6%, enquanto a das pessoas pretas ou pardas chega a 22,7%. Diante desse percentual, é possível observar que, no Brasil, o analfabetismo está também relacionado à idade e à raça. Quanto maior for a idade, maior a proporção de não

alfabetizados, e isso significa a herança de um passado cruel que vem perpetuando a negação ao direito escolar. Isso reforça que é incontestável que, ao se falar em EJA, há que se debruçar sobre a história do país e estabelecer um recorte racial sobre a participação da população negra, outrora escravizada, na formação da sociedade brasileira (Pereira, 2021).

O Estado deveria oferecer a estes sujeitos condições e estruturas condizentes para sua permanência, garantindo assim a conclusão da educação básica. No entanto, não é isso que parece ocorrer: há uma discussão permanente sobre o número de matrículas nas escolas da EJA, que vem diminuindo com o passar dos anos. Segundo o Censo Escolar de 2023, houve 27% menos matrículas nos últimos cinco anos (de 2018 a 2023). Soma-se a isso a incoerência de 1.008 municípios brasileiros não ofertam a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024).

Para demonstrar a relevância desses dados, é necessário um olhar atento para o seguinte quadro: cerca de 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não sabem ler e escrever (Censo Demográfico, 2022) e existem, aproximadamente, 68 milhões de pessoas (população de 18 anos ou mais) que não frequentam a escola ou não possuem a educação básica concluída (PNAD Contínua, 2023). Esses registros demonstram que, apesar de as matrículas nas escolas da EJA estarem diminuindo, a demanda pela escolarização sempre se fez presente na história desse país.

Com base nesse histórico e intensa participação dos movimentos sociais, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) garante a educação como um direito e dever do Estado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo número 37, institui a EJA como modalidade da Educação Básica "destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria".

Na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, o PEJA é um programa destinado a esses estudantes e caracteriza-se como uma política pública educacional, tendo sua estrutura regulamentada pelo

Conselho Municipal de Educação, por meio do Parecer 06/2005 (Rio de Janeiro, 2005). Nessas escolas que ofertam o PEJA estudam trabalhadores e trabalhadoras, em sua maioria negras e negros, que veem na modalidade uma nova ou primeira oportunidade de acesso à educação formal. Entretanto, e considerando o que é frequentemente relatado nas aulas, os contextos social e espacial, considerando o cotidiano da cidade dentro do qual as escolas estão inseridas, parecem relacionados a esse processo de escolarização. Serra (2012, p. 3) aponta que "as dificuldades do dia a dia recaem sobre as pessoas que mais sofrem com os problemas urbanos".

Para além destas e inúmeras outras adversidades encontradas na Educação de Jovens e Adultos, os estudantes dessa modalidade de ensino também foram bastante afetados durante a pandemia que se instaurou no ano de 2020, provocada pela Covid-19. Como apontam Nicodemos e Serra (2020), "a condição de classe e de trabalhador de baixa renda [levou] a maior parte dos educandos da EJA a situar-se entre a população mais vulnerável aos efeitos da pandemia da covid-19" (p. 874). Na escola municipal onde a pesquisa é realizada (modalidade ofertada desde 2012), o número de estudantes passou de 111 alunos matriculados no início de 2020 para 78 em 2021, ano em que houve o retorno ao ensino presencial; 62 alunos no início de 2022 e 52 em 2023, o que pode representar os impactos da pandemia na vida desses/as trabalhadores/as.

Para complementar esse quadro, o SEPE[3] e o Fórum EJA-RJ[4] receberam, no final de 2022 e início de 2023, inúmeras denúncias sobre fechamentos de turmas, gerando cada vez mais rumores de desmonte e pouco investimento a esta modalidade de ensino na cidade do Rio de Janeiro. Esse cenário já vinha se construindo em âmbito nacional quando, nos primeiros meses do governo Bolsonaro, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

[3] Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

[4] Os fóruns de EJA constituíram-se, a partir de 1996, como espaço de encontro e mobilização dos diferentes segmentos que atuam nessa modalidade, na defesa da EJA como política pública (COSTA; MACHADO, 2017, p. 56).

Inclusão (SECADI). Essa subpasta do Ministério da Educação foi criada, em 2004, por demanda de movimentos sociais, sendo responsável por ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Diante do exposto, deve-se ressaltar a importância da existência e resistência das escolas que ofertam a educação para jovens, adultos e idosos, como demonstra Arroyo (2017), começando por focar nos personagens desses deslocamentos ou por vê-los como percursos dos personagens pobres, trabalhadores/as empobrecidos das cidades, mulheres/negros/as. Assim, o que se pretende com este estudo é trazer esses sujeitos da EJA para o centro do debate.

Nesse sentido, o problema da pesquisa da dissertação decorre de duas questões principais: 1) de que maneira o acesso, a permanência e a conclusão de trabalhadores/as estudantes de uma escola de educação de jovens, adultos e idosos podem ser afetados pelas desigualdades socioespaciais da cidade do Rio de Janeiro? 2) como o marcador social de raça se relaciona com as dificuldades encontradas no espaço urbano, especificamente em um bairro da Zona Sul da cidade onde a pesquisa é realizada? Reguera e Serra (2019), ao analisarem espacialmente a relação entre oferta e demanda por EJA na cidade do Rio de Janeiro, indicaram que as regiões do Centro, Zona Sul e Tijuca costumam atrair muitos trabalhadores e trabalhadoras devido à maior oferta de emprego, porém, constataram baixa oferta de escolas com PEJA, o que "revela a dificuldade que a classe trabalhadora enfrenta ao procurar uma escola que atenda suas necessidades e a pouca sensibilidade política do poder público para garantir o direito de todos à educação" (p. 158).

Partindo desse ponto e considerando a minha atuação como docente há quatorze anos trabalhando nessa região, o objetivo principal da pesquisa é analisar de que maneira o acesso, a permanência e a conclusão de trabalhadores/as estudantes de uma escola localizada na Zona Sul são influenciados pelas desigualdades socioespaciais e raciais

na cidade do Rio de Janeiro. Em sentido específico, com o estudo se pretende compreender de que modo as adversidades do espaço urbano enfrentadas no cotidiano por trabalhadores/as estudantes, como violência, mobilidade urbana, distância entre o trabalho e moradia, oferta de emprego, precarização do trabalho, entre outras, podem estar relacionadas ao acesso, à permanência e à conclusão na escola e como o marcador social de raça se relaciona nessa interseccionalidade. Como objetivo específico, pretende-se identificar as principais dificuldades e desafios motivadores para a escolarização desses sujeitos, considerando suas especificidades de classe e raça em um contexto de forte segregação socioespacial.

Apesar de haver um considerável número de pesquisas dedicado à Educação de Jovens e Adultos, o estado da arte na relação das dificuldades urbanas enfrentadas por estudantes da educação básica em diálogo com desigualdades socioespaciais, raça e classe ainda carece de investigação na compreensão dos desafios relacionados ao acesso, à permanência e à conclusão de trabalhadores/as estudantes da modalidade. Assim, revela-se a importância de análise mais aprofundada sobre este tema, principalmente por focar nos sujeitos da EJA, sendo os protagonistas deste estudo.

Na tentativa de demonstrar a relevância do recorte temático, foram realizadas as seguintes buscas, no período de produções acadêmicas de 2011 a 2024. Na correspondência de busca, optou-se por utilizar "todos os termos" ou "qualquer termo" (este apresentando alguma relação com o estudo) em todos os campos (título, autor, assunto ou resumo):

Quadro 1: Produções acadêmicas que relacionam a EJA às desigualdades socioespaciais, classe e raça

FONTES	DESCRITORES			
	Acesso, permanência, conclusão, EJA	**Desigualdades socioespaciais, EJA**	**Classe, raça, desigualdades espaciais**	**Programa de Educação de Jovens e Adultos PEJA**
Portal de Periódicos da CAPES	3 artigos	1 artigo	4 artigos	10 artigos
Base Scielo	Nenhum artigo	Nenhum artigo	1 artigo	2 artigos
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	15 dissertações; 2 teses	1 tese	7 dissertações; 5 teses	16 dissertações; 4 teses

Fonte: Capes, Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2011-2024). Elaborado pela autora.

Após o levantamento dos títulos, alguns trabalhos foram selecionados a partir dos descritores que efetuam relação com espaço urbano e interseccionalidade:

Quadro 2: Informações referentes aos trabalhos selecionados sobre desigualdades urbanas com abordagem interseccional

TÍTULO	PRODUÇÃO ACADÊMICA	AUTOR/A	UNIVERSIDADE	ANO
Espaço urbano e relações sociais de gênero, pertencimento étnico- raciais e classes sociais: uma análise da situação das empregadas domésticas em condomínios em Campos dos Goytacazes	Dissertação	Andreza Rohem Gualberto	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2019
A produção social do espaço urbano e o direito à moradia das mulheres: uma análise interseccional das relações sociais de gênero, raça e classe na Cidade do Rio de Janeiro	Dissertação	Daiane da Silva Pacheco Nery	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2020
Desigualdades de classe, raça e gênero no acesso ao transporte e ao espaço urbano em cidades brasileiras: análises empíricas e métodos para políticas e planejamento	Tese	Tainá Andreoli Bittencourt	Universidade de São Paulo	2023

Fonte: Capes, Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2011-2024). Elaborado pela autora.

Esses trabalhos selecionados convergem ao tratarem as desigualdades urbanas mediante uma perspectiva interseccional; analisam como marcadores sociais de gênero, classe e raça podem afetar o acesso ao transporte, moradia e serviços (saúde e educação) dentro de uma abordagem territorial. No entanto, de um modo geral, Santos (2022) destaca que "os estudos sobre as relações raciais no Brasil historicamente pouco atentaram para as dimensões espaciais inerentes aos fenômenos abordados" (p. 12).

Cabe aqui ressaltar que, apesar de pesquisas evidenciarem que a EJA é majoritariamente ocupada por mulheres, este trabalho concentra-se na interseccionalidade de classe e raça, embora a questão de gênero esteja constantemente demarcada no texto e presente nas abordagens sociais discutidas. Contudo, devido a tamanha potência do tema, isso requereria uma investigação mais abrangente que ultrapassaria os limites do previsto nesta dissertação. Considero a necessidade de pesquisas futuras sobre a dimensão de gênero e seus impactos neste campo de pesquisa.

Outros trabalhos foram selecionados, fazendo a relação com a educação.

Quadro 3: Informações referentes aos trabalhos selecionados que relacionam desigualdades urbanas com temas da Educação

TÍTULO	PRODUÇÃO ACADÊMICA	AUTOR/A	UNIVERSIDADE	ANO
A mobilidade espacial docente: uma análise da precarização do trabalho	Dissertação	Gleyce Assis da Silva Barbosa	Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO)	2020
Políticas públicas da educação de jovens e adultos no território usado do Rio de Janeiro	Tese	Emilio Reguera Rua	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2021

Implicações socioespaciais da restrição da oferta do ensino público estadual no Rio de Janeiro	Tese	Suzana Campos Silva	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2023

Fonte: elaborado pela autora

Como contribuição a esta pesquisa, a dissertação "A mobilidade espacial docente: uma análise da precarização do trabalho", da autora Gleyce Assis da Silva Barbosa, nos apresenta como as desigualdades socioespaciais podem impactar no acesso à educação quando aponta que escolas em áreas mais vulneráveis, por exemplo, têm maior rotatividade de docentes. A tese de doutorado "Políticas públicas da educação de jovens e adultos no território utilizado do Rio de Janeiro", do autor Emilio Reguera Rua, analisa como a oferta e a distribuição da EJA na cidade do Rio de Janeiro são influenciadas por um modelo que perpetua desigualdades territoriais, além de identificar que a falta de oferta em algumas áreas dificulta o acesso para os sujeitos que mais precisam da EJA. A tese de doutorado "Implicações socioespaciais da restrição da oferta do ensino público estadual no Rio de Janeiro", da autora Suzana Campos Silva, sugere que a redução da oferta de vagas faz parte de uma estrutura urbana e territorial que prioriza outros usos do solo, forçando outros deslocamentos para os alunos. Esses trabalhos selecionados mostram que a relação entre território, políticas públicas e educação é um campo importante para aprofundar as discussões sobre a garantia do acesso, permanência e conclusão da educação básica.

Com base nesses pressupostos, a presente dissertação se estrutura em quatro capítulos. O capítulo 1, que tem como título "A EJA e a classe trabalhadora", propõe situar os sujeitos da EJA a partir da perspectiva de classe, colocando em diálogo o perfil desses sujeitos, os deslocamentos entre trabalho-moradia-escola e as características do espaço urbano do Rio de Janeiro, estendendo alguns dados para a RMRJ e o estado.

Em sequência, é preciso dizer que as disciplinas oferecidas pelo PPGE/UFRJ no primeiro semestre do ano de 2024 - Seminário de

Dissertação e Antirracismo e Educação - foram fundamentais na construção da reflexão e escrita do capítulo 2, que recebe o título "O direito negado à educação no Brasil: uma abordagem racial sobre condições de acesso à escola". As aulas me motivaram a fazer um levantamento histórico sobre a interdição da população negra no acesso à educação formal. Em Seminário de Dissertação, o ponto de partida foi a contribuição da Professora Doutora Jussara Marques de Macedo ao trabalho por meio da indagação: "onde estava o negro nessa sociedade, na história da educação?". Na disciplina Antirracismo e Educação, todo o referencial teórico utilizado pelo Professor Doutor Amílcar Araújo Pereira enfatiza uma história que não pode ser apagada: "não é possível discutir a luta de classes no Brasil sem incorporar a participação da população negra escravizada" na nossa sociedade. Em consonância ao que Jamil Cury traz no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (Brasil, 2000), é possível dizer que as raízes do não acesso a graus elevados de letramento "são de ordem histórico-social e que esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, indígenas reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais" (p. 6).

No capítulo 3, a discussão está direcionada estritamente para a EJA e tem como título "A educação de jovens, adultos e idosos como política de reparação histórica". Ressalta-se que, para grande parcela da população na história do nosso país, a educação foi perversamente negada, devendo ser reparada mediante políticas públicas, tais como a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, é apresentado o PEJA[5] da cidade do Rio de Janeiro.

No capítulo 4, "Do acesso à conclusão - resultados da pesquisa", são analisados tanto os dados quantitativos coletados na escola, por meio de gráficos, como os dados qualitativos à luz da análise temática.

Quanto aos referenciais teóricos da pesquisa, são colocados em diálogo os que discutem a EJA como consequência de desigualdades

[5] O PEJA é aqui apresentado por sua importância histórica e por ser o contexto no qual está inserida a escola pesquisada.

sociais geradas pelo modo de produção capitalista, que constantemente exclui os direitos básicos da classe trabalhadora mais precarizada. Os/as seguintes autores/as dão o suporte à pesquisa: Paulo Freire (2020 [1968]) ao identificar a classe trabalhadora como oprimida; Ricardo Antunes (2020), ao trazer o conceito atualizado e ampliado de classe trabalhadora; Miguel Arroyo (2017), sobre as identidades e os itinerários dos/das trabalhadores/as estudantes da EJA; Lélia Gonzalez (2020), ao discutir a divisão racial do trabalho e interseccionalidade; Milton Santos (2002), ao destacar a segregação socioespacial em uma perspectiva urbana; Renato Emerson dos Santos (2013), ao abordar o racismo estrutural e suas manifestações no espaço urbano; Maria Margarida Machado (2017), sobre a luta pela educação como direito; Cláudia Borges Costa (2017) e a importância das políticas públicas de Jovens e Adultos.

No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa é realizada por meio do estudo de caso em uma escola que oferta o Programa de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, localizada no bairro Botafogo, cidade do Rio de Janeiro. Foram produzidos e analisados dados quantitativos e qualitativos a fim de "proporcionar uma visão global do problema e de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados" (Gil, 2002, p. 55). Assim, por ser uma "investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de sua vida real" (Yin, 2001, p. 32), foi possível analisar relatos reais, possibilitando futuramente novas pesquisas e abordagens maiores na temática.

Como procedimento de coleta de dados quantitativos, um questionário foi disponibilizado opcionalmente para todos/as os/as estudantes da escola. A estrutura desse instrumento foi cuidadosamente pensada a partir das características dos sujeitos da pesquisa.

Na etapa seguinte da pesquisa, foi realizada a técnica de coleta de dados chamada de grupo focal. Foram dois momentos compostos ao todo por oito trabalhadores/as estudantes, tendo como prioridade o que Gatti (2005) chama a atenção: que os participantes possuam

algumas características em comum e que devam ter "alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas" (p. 7). Assim, com base nas respostas fornecidas ao questionário, foram selecionados os respondentes que manifestaram interesse em participar do grupo focal; estudantes que declararam ter ocupação de trabalho; estudantes que declararam enfrentar dificuldades para chegar ou permanecer na escola; estudantes que se declaram pretos, pardos ou indígenas[6].

Cabe destacar que, este estudo é baseado nos relatos dos sujeitos da EJA. Pretende-se que os resultados possam contribuir com outras pesquisas e temáticas de significativa relevância social.

[6] Inicialmente, este foi um critério. Porém, ao se analisar perfis de estudantes que mais apresentavam dificuldades em chegar/estar na escola, somente uma se declarou como pessoa branca. Porém, ao ser convidada pessoalmente, não aceitou participar do segundo momento, disse que "iria pensar", não tendo a pesquisadora insistido para tal. Todas das pessoas que declararam enfrentar dificuldades em chegar/estar na escola

1.
A EJA E A CLASSE TRABALHADORA

"Professora, a gente não trabalha para viver, só pra sobreviver mesmo"
(José, 2025)[7]

O conceito clássico de classe trabalhadora remonta ao século XIX nas obras de Marx e Engels ao se referirem a um grupo social que, desprovido dos meios de produção, necessita vender a sua força de trabalho para sobreviver. Costa (2013, p. 71) afirma que, "apesar de os autores terem concentrado seus estudos científicos na crítica da economia política e não terem se preocupado com as especificidades da educação escolar, é importante salientar que o trabalho constitui um princípio educativo por excelência". A autora afirma haver uma certa atualidade quanto ao que Marx e Engels pontuaram na primeira metade do século XIX:

> O trabalho, atividade vital, a vida produtiva, aparece agora para o homem como o único meio que satisfaz uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, entretanto, é a vida genérica. É vida criando vida. No tipo de atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida (Marx, Engels, 2001, p. 116 apud Costa, 2013, p. 71).

No contexto atual, Ricardo Antunes apresenta o que chama de conceito ampliado de classe trabalhadora devido às mudanças ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo. O autor explica que "um desenho contemporâneo da classe trabalhadora deve englobar, [...] a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho em troca de salário, seja na indústria, na agricultura e nos serviços" (Antunes, 2020, p. 33). Nessa

[7] As epígrafes trazidas nos capítulos ou subcapítulos são relatos de estudantes feitos nos anos de 2023, 2024 e 2025. As suas identidades foram preservadas, sendo escolhidos outros nomes pela pesquisadora. Além disso, procurou-se preservar as marcas da oralidade em seus discursos.

direção, os/as trabalhadores/as sofrem consequências profundas que desestruturam suas vidas, seus direitos, incluindo suas condições de saúde (Antunes, 2020). São trabalhadores/as que constituem a "classe-que-vive-do-trabalho" como "seres sociais que vivem da venda da força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção" (2020, p. 95).

Costa (2013) menciona que as mudanças nas características da classe trabalhadora são perceptíveis em tempos de globalização, que vivencia o poder destrutivo do sistema capitalista. "Além da lógica perversa de intensificação da exploração dos trabalhadores, impõe-se a essa classe uma situação de subemprego e desemprego de grande parte da população" (p. 71).

E, os sujeitos da EJA fazem parte majoritariamente dessa classe trabalhadora que acompanha as mudanças no mundo do trabalho e são os que mais sofrem as suas consequências. Costa (2013, p. 60) sinaliza que, ao se refletir sobre a EJA, significa "falar de jovens e adultos, trabalhadores-alunos, que formam sendo formados ao longo da história, no seio das relações sociais de produção, marcadas pela exclusão e marginalização da maioria da população".

Ao propor a relação da classe trabalhadora com a educação, Freire (2000) a identifica como um agente de transformação social e defende que a educação é um caminho para a libertação. Diante do acesso a uma educação crítica, problematizadora, em contraponto à educação bancária, o sujeito pode lutar contra a opressão do capitalismo:

> Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, "aceitam" fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua "convivência" com o "regime opressor" (Freire, 2020, p. 71).

Nesse sentido, a escola que foi uma vez negada é a mesma que requer na vida desses trabalhadores/as como caminho para a libertação

ressaltada por Freire (2020 [1968]). E é a mesma que seguimos na luta por ela como direito a esses/as trabalhadores/as que constituem a EJA.

1.1 Quais trabalhadores/as? Em qual escola?

Em meados do ano de 2024, qual foi a minha surpresa ao ter solicitado uma refeição por aplicativo e o entregador ter sido um ex-aluno, que não teve a sua permanência na escola garantida pelo Estado e pelo modo de produção capitalista, tendo de trocar o seu horário de estudo por horas trabalhadas para uma plataforma que não garante nenhum direito trabalhista? Imediatamente, levei-me à reflexão sobre as reais dificuldades desses estudantes, que são muitas vezes lançados a optar entre a sua sobrevivência e a conclusão de seus estudos. Na visão de Arroyo (2017, p. 57) "quando até as bases do viver e do trabalhar são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destrói suas identidades sociais. A incerteza invade até a sua volta aos estudos."

Borges (2016) destaca que "o principal objetivo do jovem e adulto que retorna aos estudos é a inserção e a ascensão no trabalho. Essa é a mola mestra que ora o traz para a escola, ora o retira dela" (p. 70). Também é uma questão de "sobrevivência" dentro de uma sociedade de base capitalista, como demonstra o relato da epígrafe que abre o capítulo.

Uma outra reflexão comum na educação de jovens, adultos e idosos diz respeito ao tempo em que mulheres trabalhadoras domésticas, em sua maioria negras, dispõem do convívio com a sua família, já que precisam abdicar de suas vidas, muitas vezes, porque passam a semana na casa de seus empregadores, indo para seus lares somente aos finais de semana. Isso pode acontecer porque ora não recebem o valor integral da passagem, seja porque são submetidas à exploração do trabalho, seja porque "o seu conhecimento de oprimidos [as], se encontra, contudo, prejudicado pela 'imersão' em que se acham 'na realidade opressora' (Freire, 2020, p. 44), seja pelo que Bento (2022, p. 20) chama a atenção para a herança escravocrata e "seus impactos

positivos para as pessoas brancas", tratando-se de uma 'herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente", seja pela "ideologia patriarcal [que] também legitima a incorporação da mulher ao mercado de trabalho assalariado em posições subalternas e/ou com remunerações mais baixas" (Mattos, 2019, p. 62).

Muitas dessas pessoas que passam a semana em seus locais de trabalho representam uma demanda pelas escolas da EJA próximas aos centros urbanos, áreas onde geralmente a oferta de emprego costuma ser maior. Reguera e Serra (2019) apontam haver que se pensar nas dificuldades que essa classe trabalhadora enfrenta ao encontrar uma escola que atenda às suas necessidades, tendo em vista que "nem sempre a maior demanda se apresenta onde os trabalhadores moram, mas em áreas próximas aos locais de trabalho" (p. 47). Os referidos autores destacam que:

> Esse quadro, por sua vez, reflete questões relacionadas à organização do espaço urbano, como a distância entre a moradia e os principais centros e subcentros da cidade, onde há mais possibilidade de se encontrar trabalho, e a mobilidade urbana, prejudicada em função do precário sistema de transporte da metrópole carioca (p. 47).

Diante dessas reflexões, é importante lembrar que os sujeitos da EJA pertencem a uma classe trabalhadora que tem como característica uma alta precarização e informalidade, é predominantemente negra, com baixa renda e escolaridade, tratados, muitas vezes, "à margem das políticas urbanas, da urbanização" (Arroyo, 2017, p. 36). Assim, alguns marcadores sociais, como raça, classe, local de moradia e baixa escolaridade, se relacionam. Essa intersecção é marcada por desigualdades históricas. Como lembra Marx (apud Mattos, 2019, p. 62), "diferentemente das outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém um elemento histórico e moral" em nossa sociedade.

O historiador Marcelo Badaró Mattos, em seu livro "A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo" (2019), destaca que o conceito

de classe trabalhadora inclui todos que vendem a sua força de trabalho e reflete que:

> Um dos problemas recorrentes da análise marxista desde os tempos de Marx e Engels reside em tentar contornar o significado de heterogeneidade da classe e das distintas experiências históricas de opressão e alienação, combinadas de maneiras também distintas à exploração por meio de uma afirmação simples da prioridade analítica do conceito de classe sobre outros, como o de gênero ou raça (p. 58).

O autor destaca que a opressão de gênero e raça, por exemplo, não deve ser tratada isoladamente na categoria de classe trabalhadora, principalmente porque está imbricada no centro do capitalismo. E o que isso tem a ver com os sujeitos da EJA?

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2023), os alunos identificados como pretos/pardos representam 77,7% da EJA de nível fundamental e 70,7% da EJA de nível médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 19,6% da EJA de nível fundamental e 26,9% da EJA de nível médio. Em relação aos motivos de evasão escolar, de acordo com o IBGE (2023), para 53,4% dos homens, o principal motivo para deixar a escola foi a necessidade de trabalhar, assim como para as mulheres (25,5%).

Em relação a trabalho e renda, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em seu Boletim Especial, do dia 20 de novembro de 2024, apontou alguns números que precisam ser considerados: uma em cada seis mulheres negras trabalha como empregada doméstica. O rendimento médio das mulheres que trabalham como empregadas sem carteira assinada é de R$ 461,00 a menos que o salário-mínimo. O rendimento médio das pessoas negras é 40% inferior ao das pessoas não negras. Segundo o mesmo Boletim, "as estatísticas socioeconômicas do Brasil mostram que, historicamente, a situação das pessoas negras é pior do que a do restante da população.

É um resquício da escravidão que, mesmo reconhecido, se mantém na sociedade." (p. 2). Além disso, "a taxa de desocupação da população negra é sempre superior à do restante dos trabalhadores".

> No 2º trimestre de 2024, o rendimento médio dos negros era de R$ 2.392, valor 40% inferior ao dos demais trabalhadores (R$ 4.008). No caso das mulheres negras, as discriminações racial e de gênero se reforçam mutuamente. O rendimento médio delas era de R$ 2.079, valor que corresponde a menos da metade do rendimento médio dos homens não negros (R$ 4.492) (2024, p. 7).

Ao situar esses sujeitos trabalhadores como classe social, Arroyo (2017) os identifica como personagens pobres, das cidades, mulheres, negros/s que "não são aqueles que se deslocam nos automóveis, são outros sujeitos e outros deslocamentos". Vêm de outros trabalhos, de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalho e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes" (p. 23). Para Rua (2021, p. 56):

> [...] na condição de pertencentes à classe trabalhadora, com diferentes inserções no mundo do trabalho, esses estudantes representam atualmente a crise pela qual passa o trabalho na sociedade capitalista. Da precarização oficializada em contrarreformas trabalhistas e educacionais recentes ao desemprego estrutural, são esses os que mais sofrem com os resultados das desigualdades sociais, e são esses indivíduos os que mais recorrem à educação formal, a projetos de educação não formal, a cursos técnicos com a intenção de mudar a fatalidade da precariedade e de informalidade que caracterizam a maior parte dos trabalhadores brasileiros.

Esses estudantes carregam consigo suas histórias de dificuldades em permanecer nas salas de aula, tratando-se de pessoas cada vez mais segregadas e expropriadas de direitos. Como reforça Arroyo (2023), "reconhecer os jovens-adultos como passageiros em itinerários do trabalho para a EJA nos obriga a interrogar, a nós e a eles, de que trabalhos chegam e a que trabalhos voltarão" (p. 52).

1.2 trabalho-moradia-escola: os percursos dos/as trabalhadores/as estudantes no espaço urbano

> "Desculpa o atraso, professora. O ônibus não passava de jeito nenhum" (Maura, 2025)

> "Eu estou no meu direito de não pagar a passagem. O motorista diz gritando: o que é isso? - Eu respondo: é a minha declaração. Eu passo constrangimento. O motorista sai com o ônibus. [...] Muito desagradável. Você sai correndo do trabalho pra ter que enfrentar essas batalhas pra estar na escola." (Mercedes, 2025)

> "Eu dei entrada no pedido [do cartão] em fevereiro. Meu cartão só chegou em maio. Eu passei muito por isso. Os motoristas saem com toda força. Eu já estava pensando em desistir. [No ponto,] se tivessem umas cinco ou seis pessoas eu até entrava, mas se eu estivesse sozinha não dava." (Sônia, 2025)

Muitos relatos levados às aulas pelos estudantes estão relacionados ao "funcionamento" da cidade. Entre os processos de deslocamento de onde residem, trabalham e estudam, os sujeitos da EJA são atravessados por inúmeras situações inerentes ao espaço urbano. O que se propõe aqui é um esforço para a articulação do que é ouvido na prática escolar com uma abordagem da Geografia que, embora não seja a área de formação da pesquisadora, se traduz na compreensão do que está sendo analisado no que diz respeito ao acesso, permanência e conclusão da educação básica de jovens, adultos e idosos e como esses se relacionam na interseccionalidade de classe e raça no espaço urbano.

> Num movimento mais recente, a afirmação do espaço na teoria social (sobretudo nas vertentes críticas) [...] vem frutificando no campo das relações raciais alguns trabalhos (de geógrafos e de não-geógrafos) mobilizando instrumentos conceituais consagrados da análise espacial (como, entre outros, "espaço", "lugar" e, principalmente, "território"). Mais uma vez, tal tendência é influenciada por (ou, intrinsecamente vinculada a) uma crescente mobilização de tais instrumentos nas próprias lutas de grupos antirracismo (Santos, 2022, p. 12).

Destaca-se que "a interpretação de indicadores educacionais por meio das ferramentas analíticas disponibilizadas pela ciência geográfica compõe um campo de conhecimento relativamente recente no meio acadêmico brasileiro, a chamada Geografia da Educação" (Reguera; Serra, 2019, p. 43). Os estudos e pesquisas dessas áreas do conhecimento auxiliam na análise de diferentes fenômenos educacionais em uma perspectiva crítica, considerando a educação como direito de todos (Reguera; Serra, 2019), confirmando assim a educação pública como um direito territorial (Giordani; Girotto, 2021).

> Pensar a educação nesses termos é compreender que o direito à educação, na história da formação socioespacial brasileira, é resultado da luta contra a expropriação espacial que marca essa formação e que produz contínuos processos de espoliação de direito, inclusive, do direito aos territórios (do trabalho, da moradia, do lazer, do descanso etc.) (Giordani; Girotto, 2021, p. 321).

Portanto, este direito não pode ser desvinculado do espaço onde as pessoas vivem, trabalham, estudam, se deslocam. "Trata-se de uma Geografia da Educação que concebe o espaço geográfico como produção social e condição *sine qua non* para compreensão e superação de desigualdades [...]" (Reguera; Serra, 2019, p. 44).

Para tanto, os estudos de Milton Santos (2002) se fazem "presentes" em duplo sentido neste trabalho. A pesquisa encontra apoio em seu arcabouço teórico ao reforçar que o uso do território e o espaço geográfico são produtos sociais; que modo de produção, formação social e espaço são categorias interdependentes e as desigualdades se materializam no espaço por meio da segregação urbana, de diferentes distribuições de infraestruturas e serviços, por exemplo. Tudo isso perpetua ainda mais a segregação social e indica cada vez menos acesso a oportunidades e direitos. Santos (2002, p. 11) reflete que:

> [...] a atividade econômica e a herança social distribuem os homens desigualmente no espaço, fazendo com que certas

> noções consagradas, como a rede urbana ou de sistema de cidades, não tenham validade para a maioria das pessoas, pois o seu acesso efetivo aos bens e serviços distribuídos conforme a hierarquia urbana depende do seu lugar socioeconômico e também do seu lugar geográfico.

Assim, o território e o acesso à escola precisam ser pensados quando nos deparamos com os relatos da epígrafe, por exemplo, e de como o espaço urbano está segregado também dentro de uma perspectiva racial. Giordani e Girotto (2022) ressaltam haver uma "materialidade dos territórios e dos sujeitos, marcada pelas desigualdades (de classe, de raça, de gênero etc.) que se expressam também espacialmente" (p. 324). Santos (2022) enfatiza que "cresce a preocupação acerca das dimensões espaciais das relações raciais. No campo da geografia, ciência que analisará fenômenos sociais por meio de sua dimensão espacial, estudos vêm rompendo um silêncio hegemônico por décadas" (p. 1).

A partir disso, é necessário pensar na dinâmica urbana não somente a partir de onde os habitantes da cidade moram, como também do ponto de vista dos deslocamentos que efetuam nas cidades, entendendo que "as possibilidades de apropriação da cidade pelos agentes são diferenciadas segundo sua posição na estrutura social, que se expressa na estrutura urbana" (Santos Junior, 2011, p. 71).

Os/As trabalhadores/as estudantes da EJA estão inseridos/as nessa estrutura de cidade. "A divisão territorial do trabalho influencia diretamente sobre a distribuição dos sujeitos da EJA no espaço" (Rua, 2021, p. 55). Na prática, Arroyo (2017) nos lembra que as identidades desses trabalhadores/as começam nos pontos de ônibus. Um encontro da classe trabalhadora. Os moradores mantidos às margens das cidades, da sociedade, da renda, do trabalho, carregam símbolos por serem "passageiros-periféricos" (p. 33). O autor ressalta uma estreita conexão entre segregação de classe: social, racial, espacial e escolar.

> Nesses contrastes entre os lugares de seu viver e os lugares de trabalho, nos centros, nos bairros [...], vindo e voltando [...], ou tratados à margem das políticas urbanas, da urbanização e das

> políticas agrárias, que autoimagens constroem e levam? Ao fazer esses percursos de tais contrastes espaciais e humanos, terminam fazendo seus percursos sociais, raciais. De trabalhadores/as (Arroyo, 2023, p. 36).

Reguera e Serra (2019) consideram que, no contexto urbano, "o direito à educação se insere na perspectiva do direito à cidade" (p. 49). Guimarães (2017) reforça este direito, inclusive sob um ponto de vista jurídico.

> A garantia do bem-estar dos habitantes da cidade relaciona-se à dignidade da pessoa humana, um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1o, III, Constituição Federal), bem como à construção de uma sociedade livre, justa e solidária e à promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, que são objetivos da mesma (art. 3o, I e IV, Constituição Federal). E, neste aspecto, nenhuma política pública relacionada a direitos fundamentais pode afastar-se de tais preceitos (p. 639).

A autora ressalta que Henri Lefebvre foi quem primeiro formulou o conceito do direito à cidade e enfatiza que os movimentos sociais e organizações que trabalham com temas urbanos fazem constantemente exigências em relação a esse direito. Lefebvre (2001) critica o espaço urbano como mercadoria e que este não deve ser visto como um instrumento de acúmulo de capital. O autor aponta que a classe (operária), a qual chamamos de classe trabalhadora em um sentido ampliado (Antunes, 2020), é a "única capaz de pôr fim a uma segregação dirigida essencialmente contra ela" (Lefebvre, 2001, p. 113).

> O direito à cidade só pode se revelar como direito à vida urbana transformada e renovada, o que "pressupõe uma teoria integral da cidade e da sociedade urbana que utilize os recursos da ciência e da arte. [E] [s]ó a classe operária pode se tornar o agente, o portador ou o suporte social dessa realização (Lefebvre, 2001, p. 118, apud Reguera; Serra, 2019, p. 49).

Neste ponto, Reguera e Serra (2019) compreendem que a realização do direito à cidade não será possível sem a garantia do direito

à educação (p. 49). E, para o fortalecimento de uma política urbana justa, é necessário enxergar que os sujeitos vivenciam desigualdades urbanas de formas desiguais nos territórios (Tavares, 2019).

1.3 Em qual contexto urbano? O Rio de Janeiro em questão

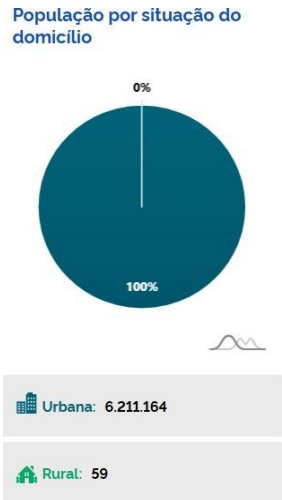
> "Só quem mora longe sabe a guerra que é pra estar aqui todas as noites" (Rosa, 2025)

De acordo com o IBGE[8], a população estimada do município do Rio de Janeiro, em 2024, foi de 6.729.894 pessoas, representando 39,08% da população do estado (17.219.679 habitantes)[9]. A cidade foi sede da Corte, Município Neutro no Império e Distrito Federal desde a Proclamação da República até a criação de Brasília, em 1960. Posteriormente, durante cerca de dez anos foi estado da Guanabara até a fusão com o antigo estado do Rio de Janeiro, em 1975 (Fávero; Andrade; Brenner, 2007).

Em relação às características dessa população, os dados a seguir, elaborados pelo Panorama do Censo 2022, que contabilizou 6.211.223 pessoas residentes na cidade naquele ano, expressam bem alguns de seus contrastes sociais:

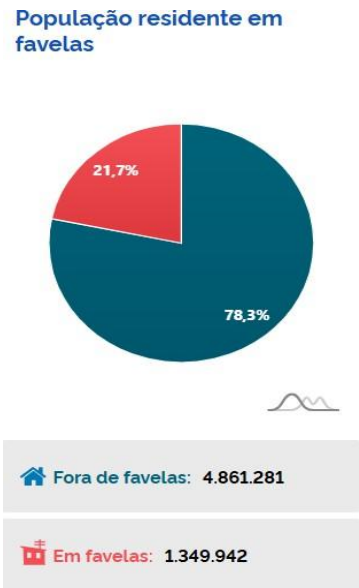
[8] https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama
[9] Estimada em 2024. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama

Figura 1: População por situação do domicílio na cidade do Rio de Janeiro



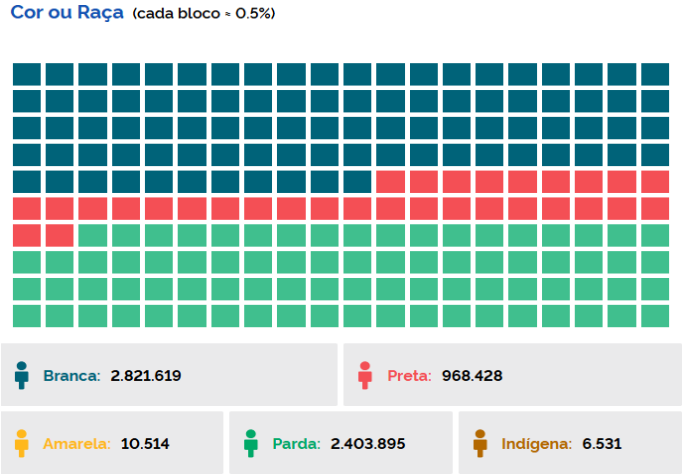
Fonte: Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/Acesso em 20 de maio de 2025

Figura 2: População residente em favelas na cidade do Rio de Janeiro



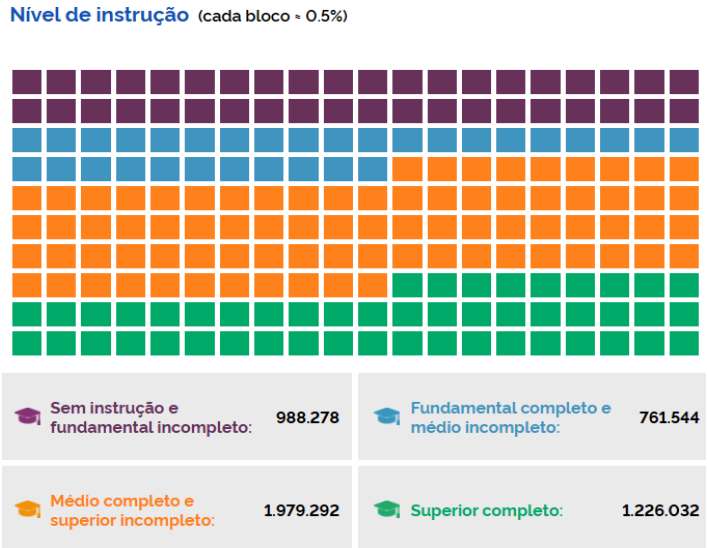
Fonte: Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/Acesso em 20 de maio de 2025

Figura 3: População por cor ou raça na cidade do Rio de Janeiro



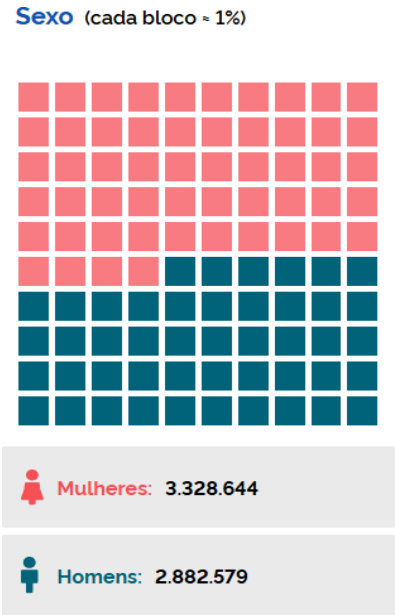
Fonte: Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/Acesso em 20 de maio de 2025

Figura 4: População de pessoas de 18 anos ou mais por nível de escolaridade na cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/Acesso em 20 de maio de 2025

Figura 5: População por sexo na cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/Acesso em 20 de maio de 2025

Esses indicadores mostram que a população da cidade é predominantemente urbana, com um percentual expressivo de moradores em favelas e comunidades urbanas. Mais da metade da população se declara negra (pretos e pardos) e há um quantitativo elevado de pessoas sem a Educação Básica concluída.

Tanto no município como em toda a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, a população enfrenta muitas dificuldades relacionadas à vida cotidiana urbana. Dentre essas estão: a violência, mobilidade, transporte público, saneamento básico, impactos ambientais, entre outros. Segundo o Boletim Desigualdades nas Metrópoles (Salata; Ribeiro, 2023, p. 6):

> A despeito de seu protagonismo econômico, social e político, as regiões metropolitanas vêm enfrentando enormes desafios, como a questão da violência urbana, das condições de moradia,

> do acesso e qualidade dos serviços públicos e, de um modo geral, das barreiras para o exercício pleno da cidadania por parcela considerável de seus habitantes.

Neste trabalho, optou-se por citar a RMRJ porque há que se considerar que:

> Dos 16 milhões de habitantes do Estado do Rio de Janeiro, conforme dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), 74% (quase 12 milhões) residem na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ). Destes, 62% com idade entre 15 e 70 anos trabalham na capital do estado. Por ser a unidade da federação mais metropolitana do país, o forte fluxo de pessoas entre as áreas periféricas e o centro da cidade do Rio, torna a questão da mobilidade urbana crucial para se discutir o mercado de trabalho e o desenvolvimento da região (Machado et al., 2016, p. 2).

O Mapa da Desigualdade, elaborado pela Casa Fluminense, organização da sociedade civil que debate políticas públicas nas periferias urbanas para redução das desigualdades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e utiliza dados obtidos mediante fontes governamentais, aponta que "diariamente, 2 milhões de moradores de toda a Região metropolitana do Rio precisam se deslocar até a capital para acessar oportunidades de emprego, estudos, lazer, hospitais, entre outros" (Casa Fluminense, 2020, p. 9).

A região é composta por 22 municípios que possuem características que refletem as desigualdades sociais e territoriais presentes no estado: Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Niterói, Maricá, Itaboraí, São Gonçalo, Cachoeiras de Macacu, Petrópolis, Nova Iguaçu, Seropédica, Rio Bonito, Tanguá, Magé, Guapimirim, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti, Paracambi, Japeri, Queimados, Belford Roxo e Itaguaí.

Como constantemente veiculado, a RMRJ, assim como o estado, se caracteriza por zonas violentas. Segundo dados do Instituto de Segurança Pública/RJ, houve 1.438 homicídios por letalidade violenta na capital do Rio de Janeiro, enquanto no estado 4.292 pessoas

foram mortas em 2023 (IPEA, 2025). O total, somando pretos e pardos, chega a 70,5%, e pessoas brancas, 20.4%.

De acordo com o Atlas da Violência (2025), é necessário problematizar a existência de um padrão no tratamento diferenciado quando se propõe a realizar um recorte da segurança pública contra pessoas negras. "Naturalizar que a violência letal esteja endereçada à população negra equivale a não reconhecer que há uma arquitetura estatal que sustenta essa dinâmica" (IPEA, 2025, p. 73). Somando-se a isso, segundo reportagem realizada pela Agência Brasil[10], no ano de 2024, com base em dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, entre 2022 e o primeiro semestre de 2024, foram registradas aproximadamente 840 ocorrências de operações policiais somente na capital. Dentre essas, 522 foram em horário escolar, ocasionando, em muitos casos, o fechamento das unidades.

De acordo com o "1º Boletim Técnico Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas", elaborado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), em parceria com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com cooperação da Unesco no Brasil, "as escolas que tiveram o calendário escolar interrompido devido a episódios violentos estão, em sua maioria, localizadas em áreas urbanas" (MEC, 2024, p. 20). O relatório destaca uma relevante disparidade no estado do Rio de Janeiro em relação aos demais estados: 586 unidades informaram a ocorrência de ao menos uma situação de tiroteio ou bala perdida no ano de 2021 (13,5% das escolas do estado) e aponta que "esses episódios não somente interrompem as atividades escolares, mas também geram um ambiente de medo e insegurança que reverbera para além dos muros das escolas. A sensação de insegurança afeta a frequência escolar" (MEC, 2024, p. 21).

Entre as principais desigualdades enfrentadas pelos habitantes da RMRJ, o Mapa da Desigualdade (Casa Fluminense, 2020) destacou

---

[10] https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2024-08/mpf-pede-diretrizes-sobre-fechamento-de-escolas-por-causa-da-violencia

alguns indicadores: 1) renda: "A renda média dos moradores de Niterói é [...] 4,5 vezes maior que a dos moradores de Japeri [...]" (p. 12); 2) utilizo do solo: "o município de Cachoeiras de Macacu tem somente 1,08% do seu território ocupado por áreas edificadas. No caso de São João de Meriti, este número chega a 95%" (p. 15); 3) salário médio: "o município do Rio de Janeiro concentra as vagas de emprego com salários mais altos, estimulando que trabalhadores saiam de seus municípios de residência em busca destas vagas" (p. 16); 4) gênero e cor: "na média da RMRJ, o salário das mulheres negras equivale à metade do de homens brancos" (p. 18); 5) tratamento de esgoto: "segundo o INEA, há 437 estações de tratamento de esgoto na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mas 134 estão inoperantes (p. 29), entre outras.

Um indicador importante sobre o deslocamento e mobilidade da população diz respeito ao transporte público. A capital conta com metrô, ônibus, VLT, trens e barcas. Estimável oferta de transportes públicos se estes funcionassem em sua plenitude todos os dias. Uma pesquisa realizada por um aplicativo de mobilidade urbana, o *Moovit*, lançou um relatório global sobre transporte público de 2024, como destaca reportagem realizada por Douglas Corrêa, por meio da Agência Brasil, publicada em 28/01/2025: o Rio de Janeiro ficou entre as cidades com maior tempo médio de deslocamento: 58 minutos. Outra matéria recente publicada por Livia Bruna, por meio da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil, a CTB, caracterizou a realidade do transporte público do Rio de Janeiro como "caro, perigoso, sucateado e ineficaz" (CTB, 2024). Além disso, a jornalista destaca que:

> Mobilidade urbana é um dos grandes desafios da região metropolitana no Rio de Janeiro (RMRJ). Com serviços públicos privatizados, o trabalhador e a trabalhadora passaram a conviver com serviços caros, perigosos e ineficientes. Diariamente, sair de qualquer município da RMRJ para acessar o centro da capital é um desafio hercúleo que toma horas da vida da classe trabalhadora, gerando uma péssima qualidade de vida em uma das regiões mais populosas do país (Bruna, 2024, p. 1).

Diante dessas dificuldades, a classe trabalhadora é a que mais sofre os impactos gerados pela desigualdade de uma metrópole como o Rio de Janeiro. Em uma ou mais etapas de seus deslocamentos entre moradia-trabalho-escola, ao fazer o uso dos transportes coletivos de massa, ela "que suportará o ônus crescente dos congestionamentos viários, dos atrasos, das numerosas baldeações, da insegurança dos transportes clandestinos e alternativos" (Silva, 2012, p. 20).

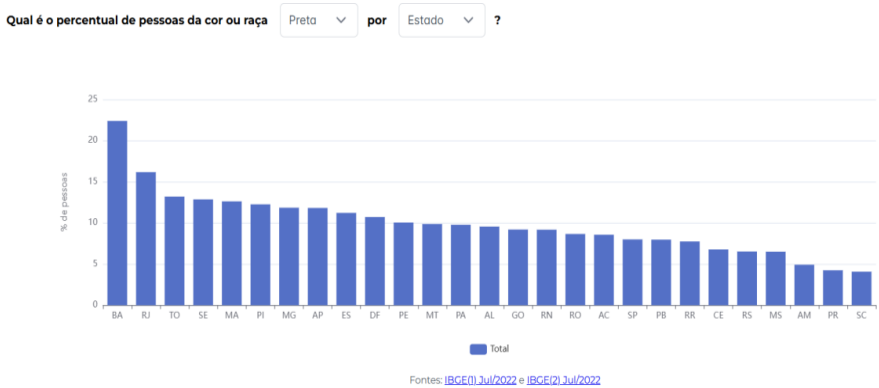
Portanto, é necessária uma reflexão aprofundada sobre quais contextos urbanos estamos falando nesta pesquisa. E quais são os impactos na vida da classe trabalhadora com maior vulnerabilidade social.

> Para a maior parte da população assalariada dos grandes centros urbanos do Brasil, a viagem de casa ao trabalho (movimentação pendular) é desdobrada em várias etapas, que envolvem o uso dos transportes coletivos de massa (ônibus, metrô, trem, etc). São estes trabalhadores, de classes mais baixas, devido a habitarem em locais mais afastados do centro, que incorrem em um ônus crescente com os congestionamentos, atrasos, baldeações e desorganização dos transportes. Para eles, o tempo de deslocamento casa/trabalho é perdido, podendo ter impactos na sua qualidade de vida, bem como na sua produtividade e predisposição para o trabalho (Machado et al., 2016, p. 2).

Esses trabalhadores/as sofrem as consequências da segregação espacial, sendo consequência de políticas que, historicamente, favorecem alguns grupos em detrimento de outros. E, é sempre importante lembrar que o Brasil possui em sua história a marca da escravização da população negra, e que, mesmo depois da abolição, não garantiu a inserção dessa população na sociedade de direitos, o que faz perpetuar ainda mais a segregação socioespacial.

De acordo com o material do InfoGOV, disponibilizado pelo Ministério da Igualdade Racial, com a Enap, baseado em dados de pesquisa e do Censo Demográfico de 2022, o estado do Rio de Janeiro possui a segunda maior população autodeclarada negra.

Figura 6: População autodeclarada negra por estado



Fonte: https://infogov.enap.gov.br/nuvem perguntas/153?raca=Preta&coluna=região. Acesso em: 06 de junho de 2025.

Portanto, as relações raciais também estruturam o espaço urbano e determinam quem tem os melhores acessos aos serviços de educação, saúde, moradia, transporte, segurança pública, saneamento básico, entre outros. Como reflete Santos Júnior, "o desafio é avançar na construção de novos projetos de cidades, novos projetos de sociedade. [...] em uma nova utopia capaz de se traduzir em uma agenda unificadora dos movimentos sociais em torno de uma cidade justa e democrática [...]" (2011, p. 74).

2.
O DIREITO NEGADO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ABORDAGEM RACIAL SOBRE CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLA

> "Sabe o que estava pensando hoje, professora? Que eu sou um escravo, se eu não trabalhar, vou passar fome. O rico ganha dez, doze mil reais por mês e se não trabalhar *dois mês* não passa fome. Eu, se não trabalhar, não como. Será possível que eu vou ser escravo até morrer?" (João, 2023)

> "Professora, a aluna Regina é considerada uma escrava. Ela dorme no emprego em um colchão no chão porque o patrão tem um segundo quarto que utiliza como despensa. Ela tem que dormir no trabalho porque a passagem dela é cara e o patrão não quer pagar a passagem da semana toda, porque ela mora em São Gonçalo. Ela chega atrasada aqui porque ele a obriga a colocar a janta" (Antônia, 2023)

Desde o período colonial, a educação das pessoas negras e indígenas vem sendo marcada por inúmeros processos de exclusão. Para dar início a este capítulo, considerei os relatos de um trabalhador e uma trabalhadora, estudantes da educação de jovens e adultos, negros, que em algum momento de suas vidas tiveram a escolaridade negada.

Ao escutar as palavras "escravo" e "escrava", levo à reflexão de que não é possível discutir luta de classe sem incluir a participação da população negra [outrora escravizada] na formação da sociedade brasileira (Pereira, 2021). Os discursos estão carregados de significados no contexto de um sistema capitalista que teve a sua construção dentro de uma perspectiva colonial.

Conforme aponta Gonzalez (2020), os mais baixos níveis de participação na força de trabalho pertencem à população negra brasileira. A autora aborda a existência de uma divisão racial do trabalho, indicando que, por conseguinte, não é por coincidência "que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da

massa marginal crescente: desemprego, trabalho ocasional, ocupação intermitente", tudo isso "implicando em baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc." (Gonzalez, 2020, p. 46).

Seu João, 56 anos, precisou interromper a frequência à escola por inúmeras vezes. Na última, o fez porque havia "conseguido dois trabalhos como entregador de gelo e galões de água", tendo que se locomover de bicicleta por parte da cidade. A sua indagação e desconfiança sobre um futuro em que pudesse ter garantia de direitos refletem a situação de uma grande parcela da classe trabalhadora constantemente negligenciada pelo Estado.

No relato da estudante Antônia, onde ela "entrega" a situação da colega de turma, pode-se perceber uma indignação em seu discurso quanto ao que a trabalhadora Regina passa em seu local de trabalho. Esta relação de submissão nos remete ao que Bento (2022) chama a atenção para a herança escravocrata e "seus impactos positivos para as pessoas brancas" (Bento, 2022, p. 20). O fato de chegar atrasada para as aulas nos revela que, mesmo trabalhando muitas horas semanais, tendo inclusive que dormir no local durante a semana, ainda encontra "forças" e alguma motivação para permanecer na escola.

Bento (2022) aponta que dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese indicaram, em 2019, que a população negra trabalha mais e ganha menos em todos os estados do Brasil, "a média é de 30% menos em comparação com os não negros, sendo as mulheres negras o grupo mais afetado, visto que trabalham quase o dobro do tempo para obter o salário de um homem branco" (p. 25). Segundo o IBGE, em 2021[11], por meio do estudo *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, que analisa as desigualdades entre brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas em cinco temas (trabalho, distribuição de renda, moradia, educação, violência e representação política), mais da metade (53,8%) dos trabalhadores do país eram pretos ou pardos, mas esses grupos, somados, ocupavam

[11] https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas- e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento, acesso em 15 jul. 2024

somente 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto os brancos ocupavam 69,0% deles. Além disso, o rendimento médio dos trabalhadores brancos (R$ 3.099) superava o de pretos (R$ 1.764) e pardos (R$ 1.814). A taxa de informalidade, no ano, entre pessoas consideradas brancas, era de 32,7%, enquanto entre os considerados pretos era de 43,4% e de 47,0% entre os pardos. Como afirmam Araújo e Silva (2005, p. 65):

> A crueldade a que foram submetidos os negros arrancados de suas regiões de origem, como também muitos de seus descendentes, além de representar um conjunto de violações de direito, gerou para esta população um triste legado: a interdição à educação formal.

Isso demonstra que, para entendermos o presente, é preciso olharmos para o passado. Ainda que, como destaca Cruz (2005, p. 23):

> A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

Para Evaristo (2021), "o nosso conhecimento sobre a história do Brasil nos deixa na ignorância sobre muitos fatos, principalmente em relação à saga africana e à saga indígena" (p. 27). Essa lacuna no discurso oficial da história precisa ser superada. Por isso, neste trabalho, encontro uma oportunidade de escrever parte desta atenção necessária.

2.1 - Um recorte temporal

Para destacar o processo de exclusão ao qual foram designadas as pessoas escravizadas, proponho a reflexão de que, no início do século XIX, com a chegada da família real ao Brasil, já existia uma elite brasileira e europeia acessando universidades, enquanto a população negra não tinha o direito à educação básica. Para Fávero (2000, p.10):

> A instalação da Corte Real no Rio de Janeiro marcou o início da criação de diversas instituições de ensino superior, tais como a Academia Real Militar (1810), que deu origem à Escola Politécnica; o Curso de Agricultura (1812), anexo ao Real Jardim Botânico, no Rio de Janeiro; e os de Química (1817) e de Matemática Superior (1809), em Pernambuco, entre outros.

Como destaca Barros (2016, p. 593), "um dos empecilhos para a escolarização negra seria a legislação que, no século XIX, teria proibido a matrícula e frequência à escola, interditando a escola aos negros". A primeira Constituição (BRASIL, 1824), outorgada pelo imperador Dom Pedro I em 25 de março de 1824, há 200 anos, em seu inciso XXXII, artigo número 179, determinava que a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos; porém, esta cidadania não incluía a pessoa negra escravizada nem os indígenas. Nos incisos do artigo 6º, era atribuído somente aos portugueses, aos filhos de portugueses e libertos, revelando uma contradição na Lei sobre este possível acesso a "todos".

Barros (2016, p. 595) menciona que, na década de 1830, "as primeiras leis e regulamentos da instrução começaram a ser discutidos e aprovados e já interditavam a matrícula e/ou frequência de algumas categorias às aulas". Segundo a autora:

> A província de Minas Gerais foi pioneira. Simultaneamente à obrigatoriedade escolar, a Lei de 28 de março de 1835, determinava: "Somente as pessoas livres podem frequentar as escolas públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos". Em Goiás, a primeira lei sobre instrução, de 23 de junho de 1835, como em Minas, obrigava os pais a dar instrução primária aos meninos, e ressaltava: "Sómente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus regulamentos." No Espírito Santo, "havia uma Lei de 1835 que 'proibia ensinar a ler, e escrever, oficio, Artes [sic], a escravos" (França, 2006, p. 37, apud Barros, 2016, p. 595).

O artigo 10 da Resolução nº 27, de 05 de novembro de 1836, aprovando os Estatutos para as aulas de Primeiras Letras por João José Ferreira d'Aguiar, presidente da então província do Rio Grande do Norte definia:

> Os Professores não admitirão em suas aulas alunos, que não sejam livres: as professoras, porém, podem receber escravas, para o fim tão somente de lhes ensinar as prendas domésticas, não as compreendendo, todavia, na matrícula, de que trata o artigo 16, sob pena de perda do ordenado correspondente a um mês (Bastos; Stamatto; Araújo e Gurgel, 2004, p. 27).

Em 1837, Paulino José Soares de Sousa, presidente da então província do Rio de Janeiro, sancionou a Lei nº 1, que dizia em seu art. 3º: "são prohibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas e 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos" (Brasil, 1837). O parágrafo 3º, do artigo 69, do Decreto nº 1.331, de 1854, estabelecia que "não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas os escravos" (Brasil, 1854). De acordo com Araújo e Silva (2005, p.65), apesar dessa legislação instituir a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte, nas escolas públicas não eram admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas e não havia previsão de instrução para adultos. Isso demonstra que essa medida previa a exclusão dos negros escravizados, adultos e crianças, além de associá-los a doenças contagiosas.

No primeiro Censo Demográfico, em 1872, meio século após a independência, havia 9.930.478 de habitantes no país. Neste contexto, havia 6.856.594 pessoas que não sabiam ler e nem escrever (IBGE, 2022). Em 1878, através do artigo 5º, do Decreto nº 7.031-A, foi permitida a matrícula de negros livres ou libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos (Brasil, 1878). De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 136), "tendo como público-alvo o indivíduo livre e liberto, pode-se inferir que, desde sua origem, as escolas noturnas eram vetadas aos escravos".

Esses acontecimentos evidenciam que a desigualdade social, a qual vivemos hoje, é resultante de inúmeros processos de exclusão, e nos fazem acreditar que a legislação brasileira foi propositadamente forjada para isso. O projeto de educação foi, durante séculos, e continua sendo, voltado a atender aos interesses das classes dominantes.

Nada mudou com a abolição da escravatura. A maioria das pessoas negras encontrava-se à própria sorte, uma vez que foram destituídas de terra, escolaridade, língua, cultura e religião. Havia pouca ou nenhuma perspectiva em mudanças de condições de vida. Muitas precisaram continuar vendendo a sua força de trabalho em troca da sobrevivência. Como discute Florestan Fernandes (1978), ao escrever sobre o negro na emergência da sociedade de classes:

> Diante do negro e do mulato, abrem-se duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano ou abater-se penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de "homem livre" (p. 28).

Para além disso, no final do século XIX, "as teorias raciais modernas e a 'colonialidade' dominavam o pensamento social brasileiro" e, então, "as discussões sobre a construção da nação giravam em torno da questão racial" (Pereira, 2021, p. 59). Nesta conjuntura, foi criado um movimento chamado de eugenista, representando, obviamente, uma ideia distorcida de "seleção natural" aplicada a seres humanos, que propunha um "embranquecimento" da população.

O interesse das elites que governavam o Brasil era construir uma identidade nacional que nada lembrasse pessoas de origem africana e indígena, já que eram consideradas inferiores por teorias raciais da época. Assim, essa elite sugeriu políticas públicas de regulamentação de imigração para o Brasil. Aproximadamente 987 mil imigrantes europeus (Andrews, 1997, p. 97 apud Pereira, 2021) tiveram passagens de navio pagas por subsídios do Estado com o objetivo de miscigenar e embranquecer a população dentro de cem anos.

A educação que se estabelecia na primeira metade do século XX também fazia parte dessa política: o artigo 138 da Constituição Federal, de 1934, determinava que caberia à União, aos Estados e aos Municípios "estimular a educação eugênica" (Brasil, 1934). Fernandes (1978) aponta que "enquanto o estrangeiro via no trabalho assalariado um simples meio de iniciar vida nova na pátria nova, o negro e o mulato convertiam-no em um fim em si e para si mesmo, como se nele e por ele provassem a dignidade e liberdade da pessoa humana" (p. 79). Ao discorrer sobre educação, Dávila (2006) aponta que, entre os anos de 1917 e 1945, os dirigentes da educação pública no Brasil se "empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não brancos que, na virada do século, eram, em sua ampla maioria, excluídos da escola" (p. 21). Ainda de acordo com o autor:

> As elites brasileiras da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não brancos eram, em sua grande maioria, degenerados. Definindo esse estado de degeneração em termos médicos, científicos e científicos-socias, eles clamaram para si próprios o poder de remediá-lo e assumiram para si a questão da educação pública. Definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados (2006, p. 22).

Na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e houve uma mudança de orientação política que apresentou consolidação de reformas e provocou a expansão dos sistemas escolares (Dávila, 2006). Ainda assim, a educação escolar seguia como objeto de disputa e o acesso a ela ainda era restrito a uma pequena parte da população burguesa privilegiada.

2.2 Sobre lutar e resistir: o movimento negro no acesso à educação

Nessa época, muitos movimentos sociais ganharam vulto, reivindicando o acesso à educação para todos.

> Em momentos cruciais da história republicana, podemos encontrar registros dos movimentos de protesto dos negros: o mais emblemático foi o promovido pela Frente Negra Brasileira, em 1931, na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes (Moura, 1983, apud Gonçalves; Silva, 2000, p. 139).

A luta pela alfabetização, instrução e educação foi uma das formas de resistência ao longo da nossa história. Pereira (2017) enfatiza que "onde houve escravidão, também houve a luta contra a escravidão, então a luta contra a escravidão também foi um elemento estruturante, que contribuiu, portanto, para a formação de nossa sociedade" (p. 119). De acordo com Cruz (2005):

> [...] embora não massivamente, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares (Cruz, 2005, p. 23).

De acordo com os autores Gonçalves e Silva (2000), "o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos" (p. 143). E ainda a experiência escolar mais completa deste período foi empreendida pela Frente Negra Brasileira[12], tendo o curso de alfabetização atendido cerca de 4.000 alunos. "Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre

[12] Fundada em 16 de setembro de 1931. Maior e mais amplo movimento negro paulista, a FNB expandiu-se em outros estados brasileiros, entre eles, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco

presente na agenda desses movimentos" (Gonçalves; Silva, 2000, p.139).

Nesse cenário, a Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos (art. 149). E punha o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão (Brasil, 2000, p. 17). Ao se referir no art. 150, ao Plano Nacional de Educação, determinava que ele deveria obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Cury (Brasil, 2000, p. 17) destaca que "esta formulação avançada expressa bem os movimentos sociais da época em defesa da escola como espaço integrante de um projeto de sociedade democrática". O autor cita que:

> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 não defende só o direito de cada indivíduo à sua educação integral, mas também a obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e deve seestender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalhador produtor, isto é, até os 18 anos (2000, p. 17).

Na visão de Gomes (2016), "na conjuntura decorrente da Revolução de 1930, o Manifesto pode ser considerado um elemento político do debate educacional, revelando as disputas políticas em torno de uma área considerada estratégica para muitos: a educação" (p. 113). Além disso, segundo Marini (2017), as mudanças introduzidas nas relações de produção e a concentração mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a alfabetização.

Como nos apresenta Pereira (2021), "a partir da Constituição Federal de 1988, sobretudo em decorrência das lutas históricas do Movimento Negro e dos movimentos indígenas, observamos importantes avanços no sentido da democratização da educação" (p. 62). Em seu artigo 208 (Brasil, 1988), a Constituição determina que: "o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria [...]". E, com

base no histórico de analfabetismo e luta por acesso à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (Brasil, 1996) instituiu a EJA como modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria. Ademais, as reflexões potentes e atuais (Costa; Machado, 2017) efetuadas pelo Conselheiro Jamil Cury, em seu Parecer CNE/CEB n. 11/2000, justificam atenção especial, compreendendo que "o que temos hoje na legislação brasileira é fruto de luta" (p. 58). Como exemplo e resultado de lutas de diversos movimentos sociais, no ano de 2003, foi instituída a Lei nº 10.639 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos Fundamental e Médio. Para Gomes (2008, p. 96):

> [...] a implementação da lei e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico.

Apesar de alguns avanços, a luta pela defesa da educação escolar ainda deve ser uma constante, principalmente quando retomamos o quantitativo de estudantes que, historicamente, não tiveram acesso a ela. Os avanços na história não parecem suficientes "para garantir a implementação de políticas públicas que fomentem práticas promotoras de igualdade, de qualidade, de acesso e permanência nas escolas brasileiras" (Aragão; Rua, 2020, p. 340). O déficit de escolaridade da população mais precarizada e destituída de direitos é reflexo da pouca ou nenhuma boa vontade de um Estado que negou e vem negando esse direito por muito tempo, além das consequências graves de um modelo econômico baseado na acumulação de capital.

Assim, enfatiza-se a importância do olhar atento para a história do nosso país, considerando a necessidade de resistência das escolas que ofertam a educação para jovens, adultos e idosos e a existência de políticas públicas para esses sujeitos já destituídos de direitos. Como

professora dessa modalidade de ensino, sinto a necessidade de promover reflexões sobre a importância dos/das estudantes terem acesso a um conhecimento que contemple uma perspectiva étnico-racial para evidenciar a verdadeira história do nosso país e não um aprendizado sob uma ótica eurocentrada, de classes dominantes nas nossas práticas pedagógicas.

Para finalizar este capítulo, deixo como inspiração a reflexão de Conceição Evaristo (2021, p. 31) quando sinaliza que a sociedade precisa retomar o que chama de "práxis quilombola" como paradigma de luta:

> [...] quando os africanos e seus descendentes, homens, mulheres e crianças escravizados, fugiam para o quilombo, essas pessoas fugitivas da escravização não tinham nenhuma certeza de liberdade; pelo contrário. Talvez a fuga as colocasse numa situação de vulnerabilidade ainda maior, pois, se capturadas, elas sofreriam um castigo pior.

Portanto, que a "saga quilombola possa nos inspirar para os processos de luta de re(existência)" (Evaristo, 2021, p. 31).

3.
A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE REPARAÇÃO HISTÓRICA

> "Eu não estudei antes porque tudo para o negro é mais difícil" (Margarete, 2025)

Ao refletir sobre a negação da educação escolar à fração da sociedade mais desprovida de direitos, fui levada a algum lugar do passado para lembrar a história de vida dos meus pais, que não concluíram a educação básica, ainda que nas décadas de 1950 e 1960. Nessa época, muitas pessoas paravam de estudar no antigo ginásio, sendo a escola muitas vezes trocada por trabalhos informais e temporários. Florestan Fernandes (2013), em sua obra "O negro no mundo dos brancos", publicada nos anos 1960, aponta que a sociedade não incorporou no pós-abolição a população negra ex-escravizada no mercado de trabalho. Isso porque as mudanças ocorridas na sociedade, de 1888 até o final dos anos 1960, não surtiram efeito sobre a concentração de riqueza dentro de uma ordem social competitiva de orientação capitalista, afirmando que:

> Por trás da estrutura social da ordem social escravocrata e senhorial, o "escravo" e o "negro" eram dois elementos paralelos. Eliminado o "escravo" pela mudança social, o "negro" se converteu num resíduo racial. Perdeu a condição social que adquirira no regime da escravidão, sendo relegado, como "negro", à categoria mais baixa, "população pobre", no momento exato em que alguns dos seus setores partilhavam das oportunidades franqueadas pelo trabalho livre e pela constituição de uma classe operária assalariada. Dessa maneira, o negro foi vítima da sua posição e da sua condição racial (2013, p. 92).

O autor afirma que, no censo de 1950, quando a população total era de mais de 51 milhões (51.941.767) de habitantes (IBGE, s.d.),

os negros compreendiam quase 14 milhões, mas "participavam de menos de 20 mil oportunidades como empregadores (0,9%) e somente 6.794 (0,6%) e 448 (0,2%) completaram, respectivamente, cursos em escolas secundárias e universidades" (Fernandes, 2013, p. 100). Já nos anos 1960, a população era de pouco mais de 70 milhões de pessoas (70.119.071) e o quantitativo de analfabetos entre a população total de 15 anos ou mais era de 39,5% (Lourenço Filho, 1970).

Ao retomar à minha mãe, que abandonou a escola com menos de quinze anos de idade, ela tem o costume de dizer que não havia escola pública de fácil acesso. Segundo ela, a maioria era particular. Havia algumas poucas escolas públicas, porém tornavam-se distantes. Moradora do município de São João de Meriti e tendo como sonho se formar professora pelo Colégio Estadual Carmela Dutra[13], em Madureira, bairro da Zona Norte do município do Rio de Janeiro, não havia condições de pagar passagem, entre outras impossibilidades, como a necessidade de trabalhar para "ajudar a família" e a distância e localidade das escolas públicas, tendo sido o acesso dificultado pela mobilidade urbana da época e direitos escassos aos estudantes. Essa situação era comum a muitos brasileiros, quando os níveis de escolarização da população permaneceram em patamares reduzidos (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111).

Nesse contexto dos anos 1960, por outro lado, Sampaio (2009, p. 20) indica que o longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB n° 4.024/61 foi "campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal deste movimento". Apesar disso, sobre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961, Florestan Fernandes argumentou que seu sentido geral negativo ao ensino público foi preservado: "no essencial, o projeto ou ficou como estava ou ficou pior" (1966, p. 514, apud Leher, 2012, p.

[13] Escola Normal fundada pelo Decreto 8.546 de 22 de junho de 1946. Requer atenção o documento excludente sobre condições necessárias para ser aplicada à prova do primeiro concurso da escola (Souza, 2015, p. 123)

1165). Isso porque havia um caráter privatista e o autor compreendia a gravidade dessas conquistas liberais para a educação, destacando que "a possibilidade de um Estado educador está subordinada à 'democratização do poder e da riqueza', consignas estranhas à tradição liberal" (Fernandes, 1976, p. 370. apud Leher, 2012, p. 1165).

Em paralelo a isso, o Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, representado por Paulo Freire, vinha "ganhando expressão com sua experiência de alfabetização de adultos, que se diferenciava das demais" (Ventura, 2001, p. 10), em que os sentidos da aprendizagem eram voltados para a vida das pessoas, o que inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular.

Isso demonstra que, apesar de a educação continuar sendo objeto de disputa, também era de resistência, inclusive no campo da Educação de Jovens e Adultos. Todas as reivindicações em torno do direito à educação, porém, não deram conta de suprir uma demanda histórica de pessoas não escolarizadas, tampouco alfabetizadas.

Com o golpe militar de 1964, foi produzida "uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados" (Haddad; Di Pierro, 2000, p.113). Durante o período militar, "o Estado assume o papel de propor iniciativas, pressionado por questões econômicas e ideológicas relacionadas à ideia de educação como investimento no desenvolvimento do país" (Sampaio, 2009, p. 21). Nesse contexto, o Estado tinha na educação básica de jovens e adultos um canal importante de mediação com a sociedade:

> Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares se propunham a construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar (Haddad; Di Pierro, 2000, p.114).

No contexto ditatorial do golpe militar, a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). As orientações metodológicas eram assumidas pelo governo militar com foco na formação de mão de obra no lugar das propostas por Freire. Os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos. Em contraponto, Haddad e Pierro (2000, p. 113) afirmam que:

> Sob a denominação de "educação popular", entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares, inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores, persistiram sendo desenvolvidas dispersamentee quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário.

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases número 5.692 de 1971, Ventura (2001, p. 13) afirma que "pela primeira vez, uma legislação específica organizou o ensino de jovens e adultos em capítulo próprio [...] abordando [...] a necessidade da formação de professores [...] e trazendo avanços significativos para a EJA". Nesse sentido, foi criado o Ensino Supletivo "que foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 117).

Em 1985, o MOBRAL foi extinto após seus 20 anos de existência, dando lugar à Fundação Educar, em 1986. Essa fundação levou o MEC a convocar uma comissão composta por especialistas que vinham desenvolvendo trabalhos e pesquisas no campo da EJA para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO (Machado, 1998). Segundo Ventura (2001), "apesar de o MEC apresentar-se com um discurso favorável à Fundação, gradativamente foi-se percebendo um processo de desmonte, até seu fechamento, em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello" (p. 14).

Somente em 1988, com o Estado Democrático de Direito sendo conformado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), representando o fim de um regime ditatorial, é que a educação passou a ser universalizada, além de indicar a necessidade de financiamento de estados e municípios. O inciso I do artigo 208 assegura a educação a todos, "inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria".

As décadas de 1980 e 1990 representaram a orientação de reformas a partir de organismos internacionais como Banco Mundial, UNICEF, UNESCO. Machado (1998, p. 9) observa que:

> [...] a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (5 a 9 de março de 1990, Jomtien, Tailândia), inauguraram/velha tendência para EJA, considerada antes com um predomínio no discurso regulador das relações sociais, para um discurso pedagógico instrucional, ou seja, é o início de uma nova etapa cobradora de resultados. O documento final deste encontro chega a afirmar que, nas últimas décadas, a EJA se dispersou em seus reais objetivos, em função dos variáveis contextos de pobreza, ditaduras e repressões, distanciando-se da centralidade educacional.

Nessa época, a EJA ganhou expressiva representatividade com os Fóruns Estaduais de EJA[14] que surgiram quando solicitados pelo governo Fernando Henrique Cardoso em colaboração para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFITEA, coordenada pela UNESCO, em 1997.

---

[14] "O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. A experiência inspiradora do Fórum do Rio de Janeiro fez nascer muitas outras, o que impulsionou a ideia de um Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA. O crescimento dos fóruns nacionalmente e sua expressão nacional pelos ENEJAs tornaram o MEC um interlocutor privilegiado, com o qual os fóruns vêm travando parcerias e contribuindo na formulação e efetivação de ações na área." Disponível em http://forumeja.org.br/node/1191. Acesso em 21 de setembro de 2024.

Como já mencionado, somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a EJA foi institucionalizada como modalidade de ensino. O artigo 37 responsabiliza o Estado pela oferta e garante que os sistemas de ensino assegurem "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" e a viabilização e estímulo "do acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si". Ventura (2001, p. 18) ressalta que:

> Apesar de substituir a expressão Ensino Supletivo pelo termo Educação de Jovens e Adultos, de caráter mais amplo, [a LDB] manteve a expressão "exame supletivo", o que, aliado ao fato de não se prever na lei a frequência ou duração dos cursos, como também, de quem é a obrigação de ofertá-la, deixa espaço para que, na prática, nada ou pouca coisa mude.

Ainda em crítica à legislação, Rummert (2007, p. 39) corrobora:

> Tal dispositivo legal, que expulsou da escola regular diurna, do Ensino Fundamental, os jovens a partir dos 14 anos de idade, 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.

Os anos 2000 trazem novas perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos. O Parecer CNE/CEB n. 11/2000, tendo como relator o educador Jamil Cury, identifica a EJA como "categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas" (p. 5). O documento destaca que, segundo as estatísticas oficiais da época, o maior número de analfabetos ainda era de pessoas com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros (Brasil, 2000). O autor destaca ser necessário fazer uma reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida dos indivíduos, e "um dos fins da EJA

porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade" (p. 6).

Diante disso, o parecer traz a função reparadora da EJA como a primeira das três, seguida pela equalizadora, trazendo a palavra equidade para exemplificar que a trajetória escolar passou a "readquirir a oportunidade de um ponto igualitário" (p. 10) e ainda ressaltando que:

> [...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de "ensinar tudo a todos" (Brasil, 2000, p. 10).

Em sequência, a função qualificadora indica que a oferta da EJA deve fazer referência à qualidade social; não deve ser uma oferta de educação aligeirada:

> Na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder de 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 destas descobertas (Brasil, 2000, p. 11).

De acordo com Costa e Machado (2017), essas diretrizes foram apropriadas pelos sistemas estaduais e municipais, porém ainda referem-se a um modelo de suplência. Devido a isso, algumas questões alcançaram um maior debate pelas organizações que discutem a EJA, como, por exemplo, os fóruns de EJA que realizam encontros nacionais. Três delas causaram maiores divergências: a questão da idade para o ingresso, dos exames de certificação e da educação a distância. Os temas constam no Parecer CNE/CEB N. 6/2010 e na Resolução CNE/CEB n. 3/2010.

> Todos os documentos levantados nas audiências em relação à necessidade de revisão da questão idade para matrícula em cursos e exames de EJA não foram suficientes para que essa questão alterasse o que está hoje em vigor: uma transferência de responsabilidade sobre a escolarização de adolescentes até dezessete anos para matrícula na modalidade. Por outro lado, durante o debate da idade para matrícula nos cursos de EJA, houve também pesquisadores que questionaram a garantia do direito à educação desses adolescentes, se não lhes fosse permitida a matrícula na EJA (Costa; Machado, 2017, p. 79).

Na última década, a EJA sofre as consequências de inúmeras (contra)reformas educacionais, levando a um enfraquecimento da oferta da modalidade, ocasionando processos de desescolarização, modelos de certificação aligeirada e também de educação à distância. Tudo isso em dissonância aos importantes marcos estruturantes da Constituição Federal de 1988, da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) (Nicodemos; Cassab, 2022).

O exemplo mais recente disso foi a Resolução n. 01/2021 de 25 de maio de 2021, no governo Bolsonaro, que instituiu "Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância" (Brasil, 2021). Este documento se constitui como um marco desestruturante para professores, pesquisadores e militantes da EJA, trazendo a articulação com a BNCC, a possibilidade de expansão da EJA à distância sem critérios pertinentes aos seus sujeitos.

Com a mudança de governo em 2023, gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto 11.342, de 1º de janeiro de 2023, recriou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). Entre tentativas de desmonte, luta e resistência, no dia 6 de junho de 2024, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2024), tendo como principal objetivo oferecer 3,3 milhões de novas matrículas da educação de jovens e adultos (EJA). Os principais

objetivos do Pacto são:

> I - Superar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos; II - elevar a escolaridade de jovens, adultos e idosos; III - ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; IV – ampliar a oferta da EJA integrada à educação profissional.

Além deste importante documento para a educação brasileira, após muita pressão dos movimentos sociais ligados à educação e dos Fóruns de EJA do Brasil, que denunciaram o desmonte provocado pela Resolução n. 01/2021, reivindicando a revogação do documento e a homologação de novo marco legal, no dia 8 de abril de 2025, a Resolução CNE/CEB Nº 3 "institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA" (Brasil, 2025) e revogou a resolução n. 01/2021.

3.1 O programa de educação de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro

> "Professora, quando me deram um documento no banco para preencher, eu chorei. Não sabia escrever. Hoje eu sei" (José, 2023)

No espaço urbano do Rio de Janeiro está inserido o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)[15]. Criado em 1985 como Programa de Educação Juvenil (PEJ), o PEJA se constitui como política pública da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e atende aos estudantes a partir de 15 (quinze) anos de idade completos, que necessitam iniciar ou concluir a Educação Básica, na etapa do Ensino

[15] Neste trabalho, opta-se por utilizar a nomenclatura "PEJA" por considerar e valorizar o histórico do Programa como política pública educacional que, de acordo com Fávero, Andrade e Brenner (2007), teve a sua reestruturação, expansão e consolidação entre 1998 e 2005. O documento Jornada de Planejamento, Formação Pedagógica e Centro de Estudos 2025, disponível em https://multi.rio/media/PDF/pdf_6208.pdf, na página 4, apresenta uma linha do tempo chamada "A Política Pública de EJA", considerando a nomenclatura "EJA Rio" a partir de 2021.

Fundamental. De acordo com números informados em novembro de 2024 pela MultiRio [16], o programa possui 16.000 estudantes matriculados.

Figura 7: Perfil dos estudantes do PEJA segundo a SME

Perfil dos Estudantes da EJA no Rio

Atualmente, a EJA conta com 1.200 professores e atende 16.000 alunos na rede municipal, com idades e necessidades diversas:

- 42%: Adultos entre 30 e 59 anos
- 31%: Adolescentes entre 15 e 17 anos
- 17%: Jovens entre 18 e 29 anos
- 10%: Idosos acima de 60 anos

Fonte: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/18554-educacao-de-jovens- e-adultos-iniciativas-em-2024

Inicialmente, o programa surgiu como um projeto educacional para atender jovens em processo de alfabetização com idades de 14 a 20 anos. Cabe destacar o caráter de educação popular em sua criação: Henriques (1988, apud Serra, 2023) sinaliza que o PEJ foi elaborado por uma equipe de quinze pessoas formada por professores da SME, da Seeduc e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e que esses profissionais participaram de trabalhos de alfabetização de adultos no Movimento de Educação de Base (MEB) e também em associações de moradores de favelas do Rio de Janeiro e do interior do país. O grupo se baseou em textos de Paulo Freire e Emília Ferreiro, considerando, evidentemente assim, a realidade socioeconômica vivida pelos estudantes de classes populares. Em sua primeira fase (1985-1991), segundo Fávero, Andrade e Brenner (2007), o projeto foi implantado no horário noturno em 20

[16] Empresa Municipal de Multimeios, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Que, segundo o site https://multirio.prefeitura.rio/conheca-a-secretaria/, tem por objetivo "integrar as novas tecnologias da informação e comunicação ao ambiente educacional, criando recursos inovadores e transformadores".

CIEPs[17] do município. A partir de 1987, o projeto foi ampliado, atendendo estudantes que procuravam uma escolarização mais adiantada. A partir de então, passou a ser organizado em dois blocos. O primeiro para alfabetização inicial e o segundo para trabalhar conceitos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na segunda fase (1992-1996), ainda segundo os autores, "[...] o projeto original já não se realizava como imaginado. A infraestrutura do programa vinha sofrendo alterações que tornavam evidentes a progressiva falta de investimento, em termos de recursos" (p. 3). Os autores afirmam que, com as eleições de Moreira Franco para governador e de César Maia para prefeito, houve uma mudança no projeto político do estado e do município, com "o retorno de forças conservadoras ao poder" (p. 4). O PEJA passou a ser um projeto do setor Programas Sociais, ocasionando uma exponencial redução em sua oferta: em 1992 havia 42 CIEPs em funcionamento; em 1995 era oferecido em somente 15.

Em sua terceira fase (1996 até 2005), Fávero e Brenner (2007, p. 4) destacam:

> Em 1996, um convênio entre a SME/RJ e o MEC destinou recursos do FNDE à EJA no município, possibilitando a realização do I Encontro de Jovens e Adultos, que reuniu educadores da rede pública e de instituições não-governamentais, constituindo-se em importante marco de debates, reflexões e propostas de ação. Em 1997, aconteceu o II Encontro, atendendo aos desafios de reestruturação e normatização dos dois segmentos do EF, assegurando aos jovens e adultos a conclusão desse nível de ensino, e ampliação do atendimento, com base nas metas educacionais da SME/RJ. Para concretizar estes dois desafios, foi remetida pela SME/RJ ao MEC proposta de novo convênio, visando à obtenção de recursos por meio do FNDE para ampliar o PEJA I (1ª a 4ª séries) de 64 para 130 turmas, atendendo a 3.200 alunos, e a criação do PEJA II (5ª a 8ª séries), para atender 5.000 jovens no biênio 1998/1999. O convênio garantiria também a formação

[17] CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) idealizados por Darcy Ribeiro e implementados durante os governos de Leonel Brizola

> continuada de profissionais para a área de EJA, aquisição de material para manutenção e ampliação das turmas, e elaboração de material didático.

Em 2005, o Conselho Municipal de Educação, por meio do parecer 06/2005 e em consonância com a Lei nº 9394/96, estruturou e regulamentou o PEJA, alterando inclusive a designação, antes PEJ, e expandiu o atendimento para incluir pessoas adultas.

Atualmente, o PEJA está distribuído territorialmente pelas onze CREs[18] no município, constituído por 129 escolas partilhadas com EJA, tendo a maior parte de sua oferta no turno noturno. Como escolas exclusivas da modalidade, há o Centro Municipal de Referência da Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado no bairro do Centro, e três Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), situados nos bairros da Maré, Acari e Avenida Brasil, totalizando 133 unidades de oferta[19]. Cada segmento do Ensino Fundamental (PEJA I e PEJA II) possui dois blocos, divididos em três trimestres letivos. O primeiro bloco do PEJA I é reservado a alunos que nunca frequentaram ou estiveram afastados da escola e não concluíram a alfabetização; o segundo bloco recebe os alunos promovidos do primeiro e novos matriculados que pararam de estudar no 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental. O PEJA II é composto pelo bloco I, equivalente ao 6º e 7º anos, enquanto o bloco II, ao 8º e 9º anos. O Programa está completando quarenta anos de existência e se constitui como importante política pública de educação para a cidade do Rio de Janeiro.

[18] As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) no Rio de Janeiro são unidades administrativas da Secretaria Municipal de Educação (SME) responsáveis por fazer a gestão da rede pública municipal em áreas determinadas da cidade.

[19] https://multi.rio/media/PDF/pdf_6208.pdf, acesso em 05 de julho de 2025

4.
DO ACESSO À CONCLUSÃO: OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS IMPACTOS DA DESIGUALDADE SOCIAL NA METRÓPOLE CARIOCA

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os resultados do estudo com base nas questões apresentadas: 1) de que maneira o acesso, a permanência e a conclusão de trabalhadores/as estudantes de uma escola de educação de jovens, adultos e idosos podem ser afetados pelas desigualdades socioespaciais da cidade do Rio de Janeiro?; 2) como o marcador social de raça se relaciona com as dificuldades encontradas no espaço urbano, especificamente em um bairro da Zona Sul da cidade, onde a pesquisa é realizada?

Também os objetivos propostos guiam a apresentação dos resultados: 1) analisar de que maneira o acesso, a permanência e a conclusão de trabalhadores/as estudantes de uma escola localizada na Zona Sul são influenciados pelas desigualdades socioespaciais e raciais na cidade do Rio de Janeiro; 2) compreender de que modo as adversidades do espaço urbano enfrentadas no cotidiano por trabalhadores/as estudantes como violência, mobilidade urbana, distância entre o trabalho e moradia, oferta de emprego, precarização do trabalho, entre outras, podem estar relacionadas ao acesso, à permanência e à conclusão na escola e como o marcador social de raça se relaciona nessa interseccionalidade; 3) identificar as principais dificuldades e desafios motivadores para a escolarização desses sujeitos, considerando suas especificidades de classe e raça em um contexto de forte segregação socioespacial.

Vale ressaltar que essa pesquisa passou pelos critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ e teve a sua aprovação por meio do parecer 7.022.033, do dia 22 de agosto de 2024. Assim como teve a proposta de realização da pesquisa aprovada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio do Despacho nº SME-DES-2024/262293, tendo sido objeto do processo

SME-PRO-2024 /46912, onde consta parecer favorável da E/SUBE/GEJA, à fl. 37, e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da SME/RJ, à fl. 39-41, em 26 de agosto de 2024.

O estudo de caso foi utilizado como metodologia pelo entendimento da necessidade de "focalizar a realidade complexamente e contextualizada" (Lüdke; André, 2012, p.18) e por ser "encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos" (Yin, 2001 apud Gil, 2002, p. 54). Por ser realizado no local de trabalho da pesquisadora, foi possível efetuar uma investigação aprofundada sobre o tema em si, já que a instituição faz parte do seu convívio diário.

Ao retratarem o estudo de caso e seu potencial na educação, Lüdke e André (2012, p. 18) destacaram que:

> Os estudos de caso visam à descoberta [...] mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica, a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

E foi dessa forma que o estudo foi ganhando outras dimensões, por exemplo, as relações étnico-raciais, que tiveram destaque devido aos relatos feitos pelos estudantes e também devido às aulas ao longo do curso de mestrado.

4.1 Levantamento de dados: o questionário

Como um dos instrumentos de coleta de dados, foi escolhido o questionário, principalmente para um levantamento quantitativo, no intuito de classificar variáveis para apresentar estatísticas e estabelecer associações (Vieira, 2009). Gatti (2004, p. 13), aponta que:

> Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais, indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico.

A estrutura foi cuidadosamente pensada a partir das características dos sujeitos da EJA. O documento foi impresso em papel A4, em fonte tamanho 14. O documento foi estruturado com questões fechadas, oferecendo aos respondentes algumas opções (Vieira, 2009) e, posteriormente, foram oferecidas questões abertas, não sugerindo nenhum tipo de respostas espontâneas dadas nas palavras dos respondentes (Vieira, 2009). Ao apresentar o questionário, seguiu-se a recomendação efetuada por Vieira (2009):

> • Explicar por que o questionário está sendo aplicado (o que se pretende saber e para quê). • Enfatizar a importância da resposta. • Dar o nome da pessoa ou da instituição responsável pela pesquisa. • Dar o nome e telefone da pessoa que deve ser contatada, em caso de dúvida. • Garantir sigilo. • Agradecer ao respondente (Vieira, 2009, p. 27).

Portanto, antes de se iniciar a aplicação, a pesquisadora informou sobre os motivos da pesquisa. O RCLE foi lido em voz alta para todos/as os/as estudantes e assinado tanto pela pesquisadora, como pelos respondentes. Vieira lembra que "sigilo não significa anonimato". Um estudo anônimo é aquele em que ninguém (nem mesmo o pesquisador) pode identificar o respondente" (2009, p. 27). Desse modo, foi informado sobre o sigilo da pesquisa e explicado sobre a possibilidade ou não de anonimato para fins de identificação para um segundo momento da pesquisa (grupo focal).

Nas turmas do PEJA I - BLOCO I (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), onde frequentam estudantes não alfabetizados/as ou em processo de alfabetização, foram realizados grupos de até 5 participantes e o questionário foi lido e escrito pela pesquisadora com

base em suas respostas. Nas turmas de PEJA I - BLOCO II (4º e 5º anos do Ensino Fundamental), as perguntas foram lidas uma por vez, preservando o tempo para cada respondente escrevera sua resposta. No PEJA II (2º segmento do Ensino Fundamental), tanto para as turmas do BLOCO I (6º e 7º anos) quanto do BLOCO II (8º e 9º anos), os estudantes responderam ao questionário por autoaplicação (Vieira, 2009).

Os dados foram tabulados em Excel e divididos em três blocos, como se estruturou o questionário: dados pessoais, trabalho e educação. Alguns fatos sobre a aplicação do questionário cabem ser destacados. Uma estudante disse que, pela primeira vez, se sentiu fazendo parte de uma pesquisa, agradeceu à professora por ter a sua "voz ouvida". Outra estudante disse que já se sentiu descrente em outras situações de pesquisa. O que chamou a sua atenção dessa vez foi o fato de poder escrever as suas respostas e saber que o dado não seria manipulado. Disse que gera desconfiança nela quando um/a pesquisador/a faz a pergunta e a pessoa não consegue ver o que foi escrito. Uma outra estudante disse ser uma forma de ser ouvida para que, quem sabe no futuro, "as coisas mudem". Ao se abordar pessoalmente uma das estudantes que havia marcado sim em uma possível participação de entrevista, a fim de convidá-la para o grupo focal, ela perguntou quantas pessoas participariam juntas, o que foi respondido que no mínimo seis. Ela disse que iria pensar e me responder depois, fato que não ocorreu, e a pesquisadora não perguntou novamente para não caracterizar como insistência. Em um outro momento, quando a professora pesquisadora conversou com três alunas sobre a participação no grupo focal, uma delas disse que não poderia naquele dia da semana inicialmente proposto devido a ser seu dia de folga no local de trabalho e não iria até o bairro da escola, ao ficar distante de sua residência. Então, o grupo focal foi remarcado para outro dia da semana. Outra estudante declarou estar muito cansada, já ponderando desistir da escola porque mora muito longe. Disse ela: "O ideal era eu morar perto, professora. Eu tinha uma

folga e tive que inserir mais um trabalho de diarista para permanecer nesta escola, aí eu não vou e volto para casa".

4.2 Levantamento de dados: o grupo focal

O grupo focal foi escolhido como instrumento de coleta de dados para aprofundar a análise, pois, com base no que Gatti (2004, p. 13) ratifica:

> Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos.

O grupo focal se constitui como uma técnica de coleta de dados qualitativa. Gatti (2005) afirma que, comparado ao questionário, "o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite revisitar respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta" (p. 10). Esta técnica também foi escolhida por:

> Permitir compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento de representações, percepções, crenças, hábitos, valores, estereótipos, preconceitos, línguas e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços comuns, relevantes em relação ao problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas distintas sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2005, p. 11).

A partir da aplicação do questionário, foram identificadas 41 pessoas que marcaram "sim" quando perguntadas se aceitariam

participar de uma entrevista. Depois disso, foram identificadas pessoas elegíveis para participar do grupo focal com base nos seguintes critérios: respondentes do questionário que manifestaram interesse em participar de uma entrevista; estudantes que declararam ter ocupação de trabalho remunerado; estudantes que declararam enfrentar duas ou mais dificuldades para chegar ou permanecer na escola; no mínimo, seis estudantes que se declaram pretos, pardos ou indígenas.

Foram realizados dois grupos focais, compondo oito participantes no total. No primeiro, realizado no dia 15 de maio de 2025, participaram quatro pessoas. Após quarenta minutos do início, a pesquisadora foi interrompida porque três participantes foram chamadas para a realização de uma atividade com outro professor e por isso o grupo focal foi encerrado. Uma das participantes se colocou dizendo: "Ah, que pena! Estava tão bom", demonstrando estar gostando da participação. Cabe destacar que esse momento foi previamente agendado com os/as professores/as e equipe gestora. O segundo grupo foi realizado no dia 21 de maio de 2025, e contou com sete participantes ao total porque um dos que tinha participado anteriormente não pode comparecer neste outro dia, sendo três delas as mesmas que tiveram que se ausentar do grupo anterior, e que foram convidadas a participar novamente para dar continuidade às entrevistas e quatro novas participantes foram incluídas no grupo. A duração da atividade foi de 1 hora e 30 minutos.

No total, somaram-se oito pessoas: sete mulheres e um homem. Um outro participante do gênero masculino também foi convidado, o que totalizaria nove pessoas; porém, não pode estar presente devido a questões de trabalho.

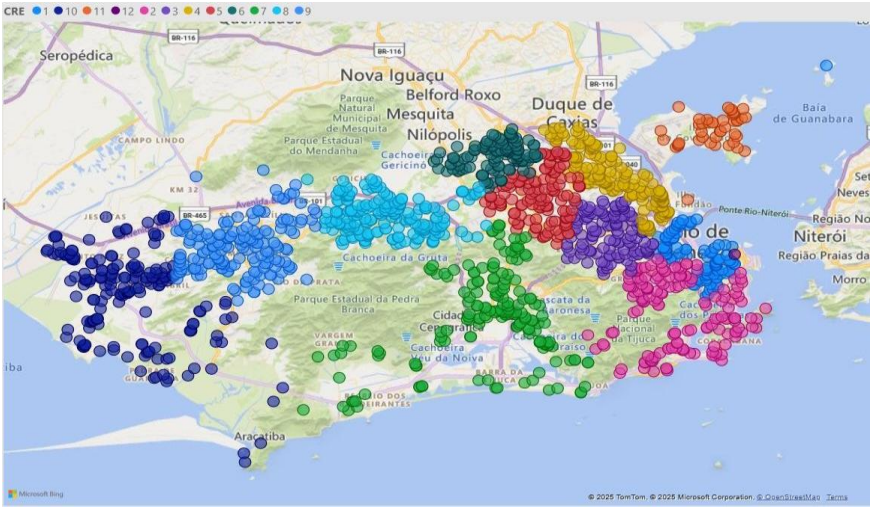
Antes de começar cada grupo focal, foi informado que teríamos um roteiro de perguntas previamente estruturado, elaborado para orientar e estimular a discussão, utilizado com flexibilidade, para que possíveis ajustes ocorressem em função do processo interativo (Gatti, 2005). O roteiro do grupo focal foi pensado com base nos objetivos da pesquisa e consta nos anexos. Portanto, foram pensados três temas para posterior análise: acesso, permanência e conclusão. As

sessões foram gravadas em áudio com o consentimento dos/as participantes. Foi assegurado que a gravação seria armazenada confidencialmente e que o anonimato estaria preservado.

4.3 O estudo de caso: a escola

De acordo com informação retirada do site da SME/RJ, há 1.544 unidades escolares públicas municipais. O mapa abaixo (Figura 8) traz uma distribuição territorial dessas escolas:

Figura 8: Mapa da cidade do Rio de Janeiro localização das escolas por CREs



Fonte: SME/RJ. Acesso em 11 de junho de 2025.

A escola onde a pesquisa foi realizada está localizada em um dos bairros de abrangência da 2ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (pontos de cor rosa no mapa), uma das 11 CREs, divididas territorialmente entre os bairros de proximidade e responsáveis por gerirem as escolas de cada região. Segundo a SME [20] (2025), as CREs "articulam as orientações da

[20] https://educacao.prefeitura.rio/unidades-escolares

secretaria com a comunidade escolar. Elas acompanham o dia a dia de cada uma das unidades escolares, desde o processo da matrícula, infraestrutura, logística, recursos humanos, alimentação e gestão pedagógica." A área da 2ª CRE compreende os bairros do Catete, Laranjeiras, Urca, Grajaú, Copacabana, Jardim Botânico, São Conrado, Rocinha, Praça da Bandeira, Maracanã, Vidigal, Morro Nova Divinéia, Tijuca, Comunidade Chacrinha, Humaitá, Leblon, Andaraí, Alto da Boa Vista, Lagoa, Ipanema, Morro dos Cabritos, Flamengo, Botafogo, Leme, Gávea, Cosme Velho, Vila Isabel, Glória.

A escola localiza-se no bairro de Botafogo. A região está entre as encostas do Corcovado e de Copacabana, na Zona Sul da cidade. O bairro possui uma certa heterogeneidade em termos de moradia. Em seu passado, teve como moradores tanto uma alta aristocracia carioca, assim como parcelas de população de renda mais baixa (Caminha, 2013).

A escola está localizada em uma rua à frente da maior favela urbana do bairro, a Santa Marta, comunidade localizada no morro Dona Marta. Segundo a equipe do Dicionário de Favelas Marielle Franco[21]:

> O terreno pertencia ao vizinho Colégio Santo Inácio, que permitiu aos funcionários utilizarem algumas partes do Morro Dona Marta como moradia. Era o início da favela que mais tarde ficaria conhecida como Santa Marta, uma homenagem à santa, que até hoje tem uma imagem guardada dentro de uma igreja, localizada na parte alta do morro. Foi a primeira favela a receber uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP), em 2008, e viu o número de turistas aumentar muito desde então. Atualmente, a comunidade é considerada um dos pontos turísticos da cidade. A primeira habitação é datada do ano de 1942, época em que o morro era de mata fechada. A ocupação original tem presença forte de migrantes do norte e nordeste do país (Wikifavelas, 2025, site).

[21] Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php/Favela_Santa_Marta. Acesso em 11 de junho de 2025.

O dicionário também informa que, "no censo 2010 do IBGE, a favela tinha 3.908 habitantes e 1.176 domicílios. Ocupava uma área territorial de 54.305m². A renda per capita era de R$580,41 (pouco mais de 1/3 da renda média do Rio de Janeiro na época)" (Wikifavelas, 2025, site).

Em 2008, foi construído o plano inclinado para facilitar o acesso dos moradores do início do morro até o alto, com cinco estações que vão subindo pela encosta. Foi construído em dois trechos, um que abarca as estações de 1 a 3 e outro de 4 a 5. Para subir do início ao topo do morro, é necessário trocar de "bonde" na estação 3. Alguns relatos de estudantes sobre o não funcionamento do funicular são constantes. Estudantes que moram no alto do morro costumam faltar às aulas quando o "bondinho" apresenta problemas e deixa de funcionar durante semanas.

Os estudantes da escola são majoritariamente moradores das comunidades urbanas do Santa Marta, Rocinha, Vidigal, Ladeira dos Tabajaras e outros bairros adjacentes. Parte da comunidade escolar convive com problemas de falta de saneamento básico, moradias precárias, desemprego e trabalho informal, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2024, p. 3). Além disso, o documento traz um breve histórico sobre a escola:

> O terreno na Rua da Matriz, número 11, pertencente à época ao senhor Luiz Gonzaga de Souza Bastos, foi comprado, em 1882, pelo Ministério do Império, com auxílio de donativos particulares, para construir uma Escola Pública de 1° grau. Essa escola, tal como consta em escritura pública de 1883, foi entregue à municipalidade do Rio de Janeiro, de acordo com a Lei Federal de 1882. Não se sabe o que levou Dom Pedro II a inaugurar pessoalmente essa escola em 1887, dois anos antes da Proclamação da República, sua expulsão do país e seu exílio na França. Essa escola [...] recebeu o nome inicial de Basílio da Gama. Em 1934, a Escola Basílio da Gama é provisoriamente transferida para a Rua São Clemente número 109, para que em seu antigo endereço pudesse ser construído um novo, maior e mais moderno prédio. Em janeiro de 1935 a Escola Basílio da Gama volta para seu endereço original da Rua da Matriz, já com

> seu novo nome oficial [...]. A partir de 1939, a Escola [...] passa a funcionar em dois turnos, atendendo até a admissão, baseada na metodologia de Anísio Teixeira, que visava a educação global do aluno. Em 1971, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, a escola passou a receber alunos até a 8a série. Em 2000, a Escola [...] opta pelo 1.º segmento do Ensino Fundamental, atendendo à demanda da comunidade, e, em 2001, iniciou o trabalho da Educação Infantil. Em 2009, a escola passa a não atender mais à Educação Infantil, pois a Escola Marechal Hermes precisou ser alocada na Escola [...], em virtude da interdição de seu imóvel, que passara por obras de restauração. Em 2012, a escola inicia o Programa de Educação de Jovens e Adultos.

Em uma placa instalada em cima de uma das salas, é possível observar o ano de inauguração do edifício no século XIX:

Figura 9: Placa de inauguração da escola

Fonte: acervo pessoal da autora.

Em relação à infraestrutura, a escola possui 10 salas de aula, uma sala de recursos[22], distribuídas em dois pavimentos, banheiros,

[22] Salas de atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais, matriculados nas classes regulares. Nestes espaços, são utilizados recursos específicos que sirvam às necessidades deles e auxiliem o incremento do aprendizado. A frequência à sala de recursos é em horário diferente ao da classe regular. http://www0.rio.rj.gov.br/sme/leia_tambem/edesp.htm#:~:text=Salas%20de%20Re

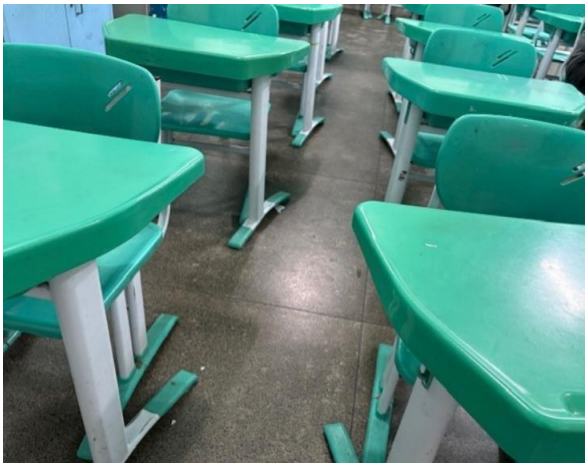
uma sala de leitura, uma sala de professores, um auditório, um refeitório, um pátio, uma quadra (não coberta) e uma sala de informática, que não fica aberta no turno da noite. Embora a escola possua a modalidade EJA, as carteiras não parecem adequadas aos corpos de estudantes adultos, como pode ser observado nas seguintes imagens.

Figura 10: Carteiras nas salas de aula

Fonte: acervo pessoal da autora.

cursos%20%2D%20Prestam %20atendimento,auxiliem%20o%20incremento%20do%20aprendizado.

Figura 11: Carteiras nas salas de aula



Fonte: acervo pessoal da autora.

No início do ano de 2025, com a interrupção da oferta da Educação Infantil, as duas salas que pertenciam a essa etapa ganharam novas carteiras para o Ensino Fundamental de turno único, ocupadas por duas turmas de EJA, no ensino noturno, com carteiras maiores.

Figura 12: Novas carteiras em algumas salas de aula

Fonte: acervo pessoal da autora.

Para ocupar estas salas, foi dada prioridade para turmas com alunos mais idosos, já que há quatro turmas de EJA e somente duas salas com carteiras maiores. Cabe destacar que, todas as noites, alguns alunos mais altos de outras turmas pegam carteiras emprestadas nessas salas e as devolvem no final das aulas.

Até o final do ano de 2024, a escola atendia três turnos, tendo os turnos da manhã e tarde o Fundamental I e o turno da noite o PEJA I e II. A partir do início do ano letivo de 2025, a escola passou a ser turno único das 7h30 às 14h30.

O PEJA da escola, que funciona das 18h às 22h, no ano de 2012, teve cinco turmas, sendo uma turma de PEJA I - Bloco II, duas turmas de PEJA II - Bloco I e duas turmas de PEJA II - Bloco II. Em 2017, foi aberta a turma de PEJA I - Bloco I (alfabetização). No final de 2022, duas turmas de PEJA II (Blocos I e II) foram fechadas pela SME/RJ. Hoje, a escola tem quatro turmas: PEJA I - Bloco I; PEJA I - Bloco II; PEJA II - Bloco I e PEJA II - Bloco II.

Em 2020, os estudantes da escola também foram bastante afetados pela pandemia provocada pela Covid-19. No PEJA, o número de estudantes passou de 111 alunos matriculados no início de 2020 para 78, em 2021, ano em que houve o retorno ao ensino presencial, 62 alunos, no início de 2022, e 52, em 2023.

Quadro 4: Número de matrículas na escola (2018 a 2025)

ANO	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**	**2024**	**MAIO 2025**
Número de Estudantes matriculados na escola	100	90	111	78	62	52	53	89

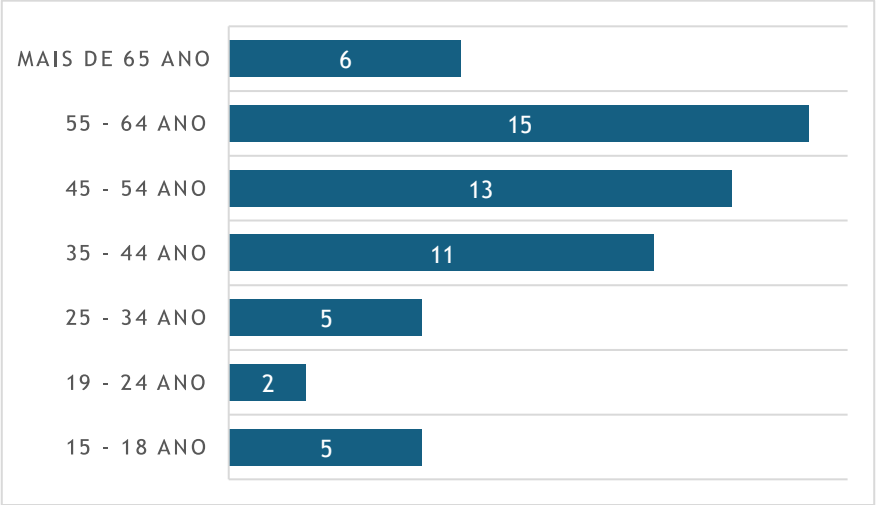
Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em dados do Sistema Escola 3.0 SME/RJ

4.4 Análise dos resultados: o questionário

4.4.1 Dados pessoais

A etapa inicial da análise consistiu na identificação da faixa etária dos respondentes. A maior concentração de estudantes se encontra no grupo entre 55 a 64 anos. Isso demonstra que o fator intergeracional também é uma marca na educação de jovens, adultos e idosos. Na escola analisada estudam pessoas de 15 a 92 anos (Figura 13).

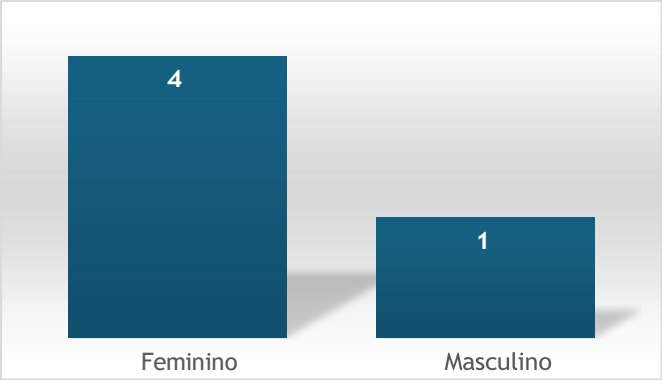
Figura 13: Faixa etária dos/as respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

A figura a seguir apresenta como maior número de respondentes o gênero feminino, o que também pode refletir as desigualdades históricas no acesso da mulher à educação escolar. Além disso, é comum ouvir relatos de mulheres que tiveram que parar de estudar por motivos de gestação e cuidados com a família.

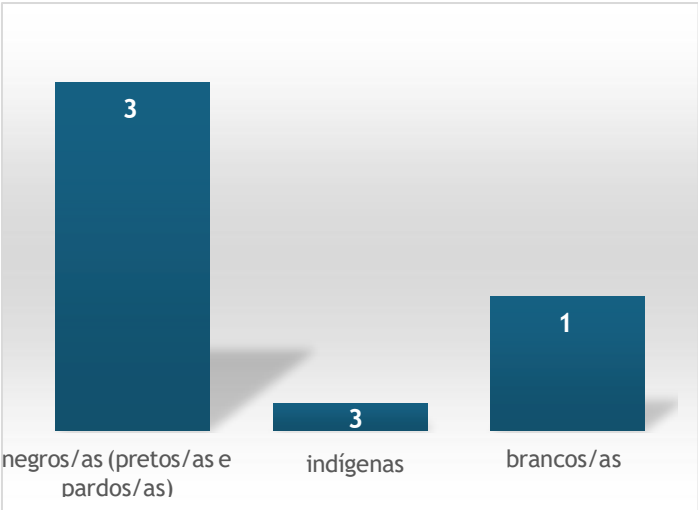
Figura 14: Gênero dos/as respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Quanto à autodeclaração de cor ou raça, a maior parte dos estudantes se declarou negra. Somente 26% se autodeclararam brancos/as.

Figura 15: Autodeclaração racial dos/as respondentes

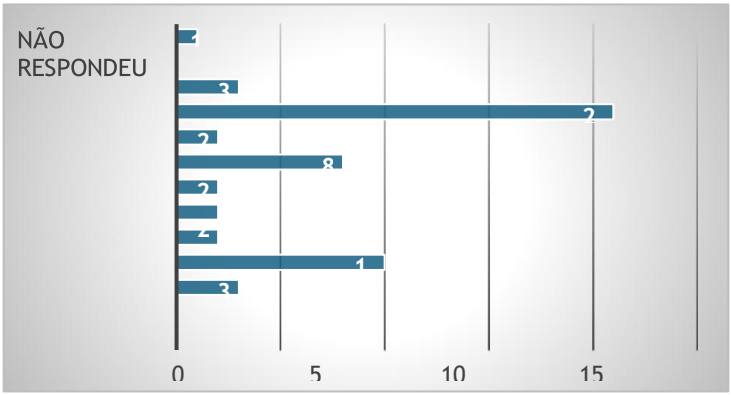


Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Quinze pessoas declararam já ter sofrido preconceito racial. No questionário não havia campo de observação para a pergunta, ainda assim uma respondente escreveu: "Sofri racismo em uma loja dentro de um shopping, e eu estava com o meu filho. O segurança me segurou na loja, achando que eu ia roubar" (Patrícia, 36 anos).

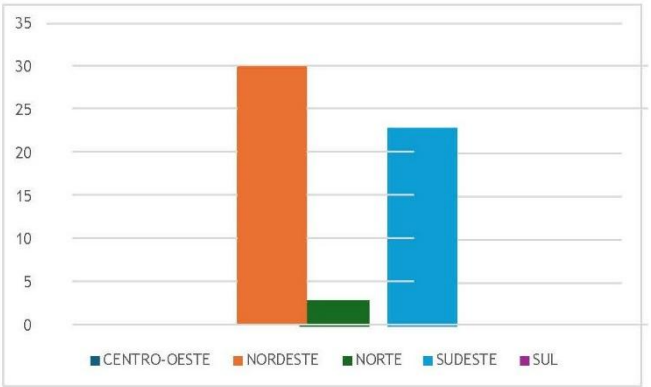
Ao serem perguntados/as sobre o estado em que nasceram, observamos que mais da metade dos respondentes se deslocou da Região Nordeste do Brasil para morar no Rio de Janeiro.

Figura 16: Estado de nascimento dos/as respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

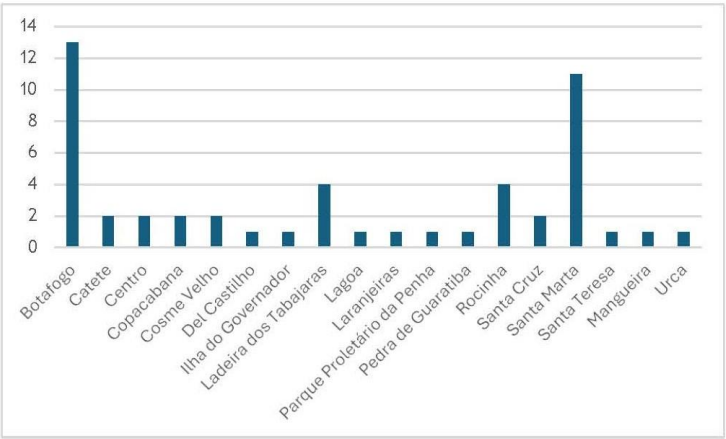
Figura 17: Local de nascimento dos/as respondentes por regiões do Brasil



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Dos cinquenta e sete respondentes, seis estudantes apontaram morar nos seguintes municípios: Duque de Caxias, São Gonçalo, Magé, Nova Iguaçu, Queimados e Belford Roxo. Enquanto cinquenta e um responderam morar no município do Rio de Janeiro nos seguintes bairros ou comunidades:

Figura 18: Bairro de moradia dos/as respondentes (cidade do Rio de Janeiro)



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

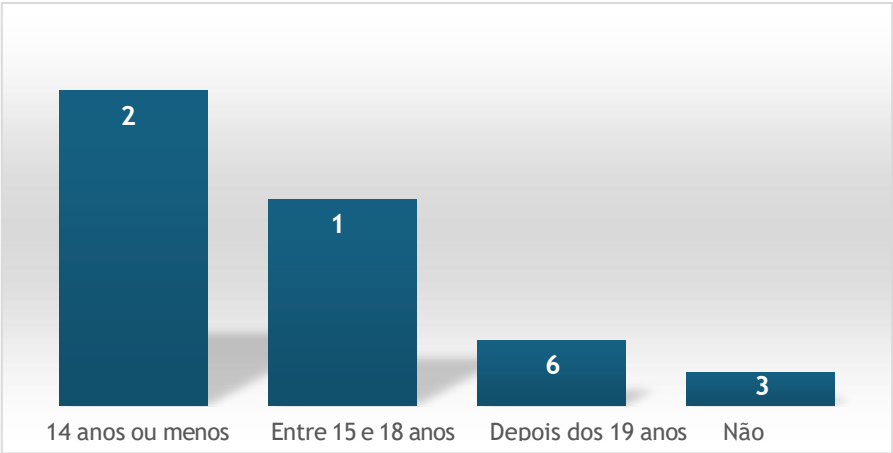
Ao serem perguntados se "a localização da sua residência afeta ou se já afetou oportunidades para você", 60% dos respondentes responderam que "sim". E, ao serem perguntados se o "local onde você mora dificulta o acesso a serviços públicos como educação e saúde", 42% responderam que sim.

4.4.2 Os/as estudantes e o trabalho

Quarenta e quatro pessoas declararam possuir ocupação de trabalho, enquanto as treze que responderam não ter ocupação incluem aposentados(as) e desempregados(as).

Sobre a idade em que os estudantes começaram a trabalhar:

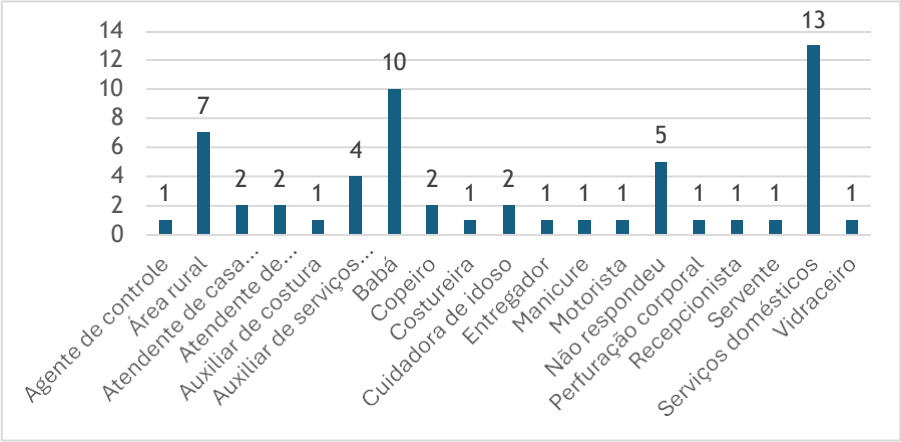
Figura 19: Faixa etária em que os/as respondentes começaram a trabalhar



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Dos vinte e nove que responderam ter começado a trabalhar com catorze anos ou menos, sete responderam ter começado a trabalhar ainda crianças, com 10 anos de idade ou menos. Ao serem perguntados/as sobre qual era esta primeira ocupação, boa parte disse ter começado em serviços domésticos. Para a tabulação dos dados, as expressões "do lar", doméstica e casa de família foram inseridas em "Serviços domésticos". A palavra "limpeza" foi registrada como auxiliar de serviços gerais e as palavras "na roça" ou "roceiro/a", foram substituídas por área rural.

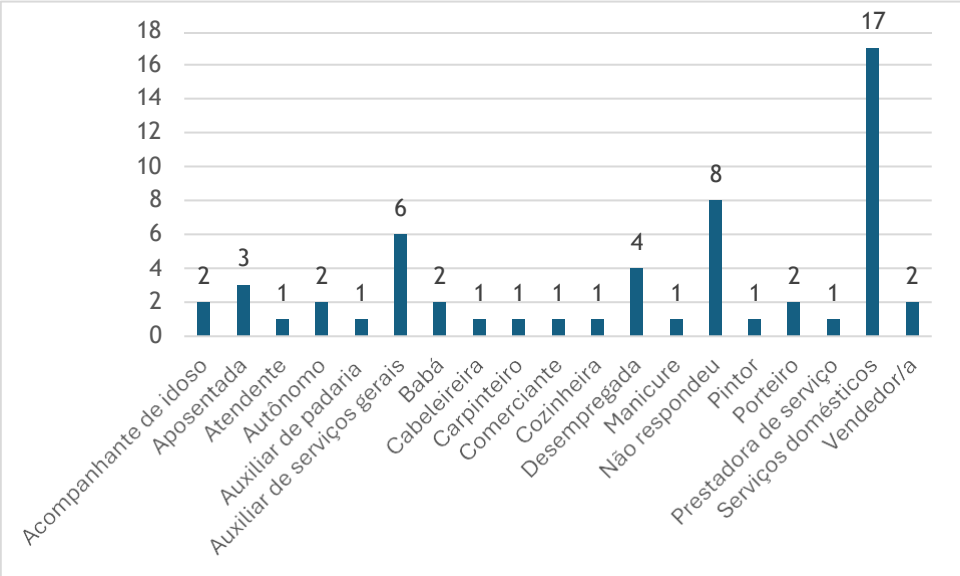
Figura 20: Primeira ocupação remunerada dos/as respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Sobre a ocupação atual, 49 pessoas responderam, distribuídas da seguinte forma:

Figura 21: Ocupação atual dos/as respondentes



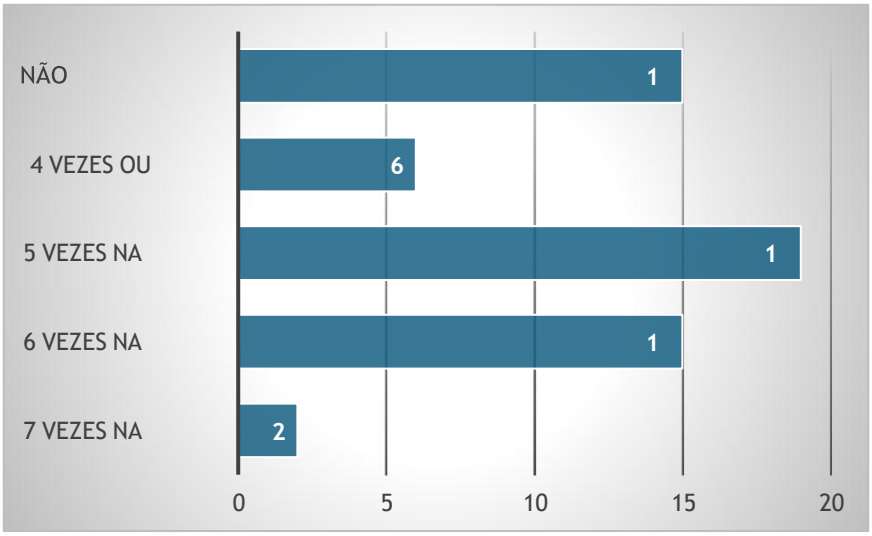
Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Ao serem perguntados se gostariam de mudar de ocupação, quarenta e sete responderam, sendo que trinta e seis responderam que gostariam.

Sobre a renda, dez pessoas não responderam. Dos que responderam, 70% ganham um salário-mínimo ou menos. Dos 39 negros/as e 3 indígenas respondentes, 7 não responderam ou não sabem quanto ganham, 25 negros/as declararam ganhar um salário-mínimo ou menos ou sem renda, e três indígenas declararam ganhar um salário-mínimo ou menos. Dentro de um recorte étnico-racial, 71% das pessoas que se autodeclararam negros/as (pretos e pardos) e indígenas recebem um salário-mínimo ou menos ou não possuem renda.

Sobre a quantidade de dias na semana em que trabalham, duas pessoas responderam que trabalham sete vezes na semana. Nos chama a atenção o fato de que as dez pessoas que marcaram trabalhar seis vezes na semana escreveram, como observação, que dormem em seus locais de trabalho. Há estudantes que passam a semana em seus trabalhos e vão para casa somente aos finais de semana.

Figura 22: Quantidade de dias na semana que os/as respondentes trabalham



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Dos 44 que responderam sobre o quantitativo de horas diárias trabalhadas, 20 responderam trabalhar de oito a nove horas e 13 responderam trabalhar mais de nove horas diárias, representando certamente cansaço devido a jornadas longas de trabalho.

Das 50 pessoas que responderam sobre possuírem ou não carteira assinada, 28 responderam que não têm. E desses, 22 pessoas são negras ou indígenas. Isso representa uma precarização e informalidade inseridas nas relações raciais.

Sobre o tempo que levam da residência até o trabalho, 43 pessoas responderam ao todo. Treze levam mais de duas horas em seus deslocamentos, seis pessoas responderam que levam de uma a duas horas e sete responderam de trinta minutos a uma hora. Os 17 que responderam levaram menos de trinta minutos, e moram nos arredores da escola. 100% dos que responderam levaram mais de 2 horas em seus deslocamentos até o trabalho, se autodeclararam negros/as ou indígenas.

Dos 45 que responderam sobre o uso de transporte para chegar ao local de trabalho, seis declaram utilizar mais de um tipo, 23 declaram fazer o uso do ônibus como meio de transporte principal.

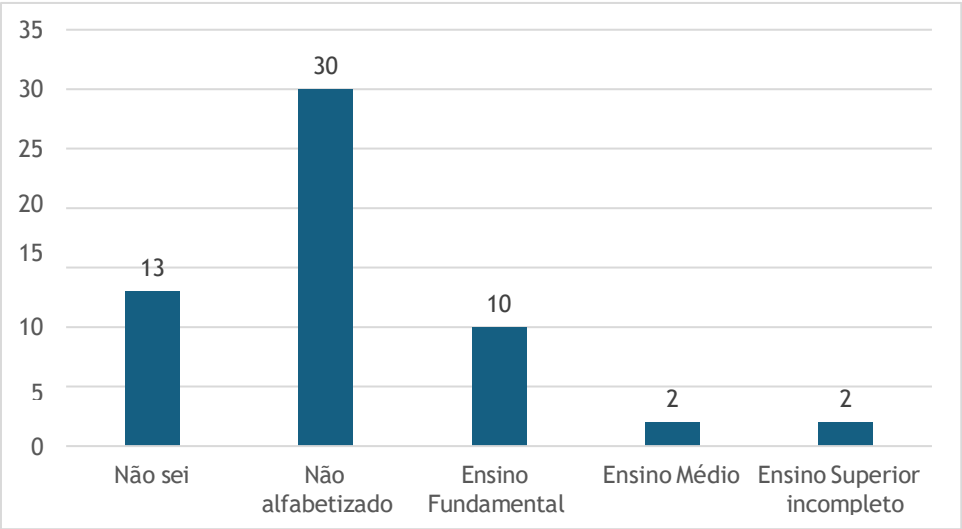
Dos 50 que responderam sobre terem sofrido ou não algum tipo de preconceito em seu deslocamento até o trabalho ou escola, 21 declararam que sim e 29 que não. Dos 48 que responderam já ter sofrido algum tipo de preconceito em seu local de trabalho, 15 responderam que sim e 33 que não.

4.4.3 Os/as estudantes e a Educação

Dos 55 que responderam, 32 responderam que o principal motivo de não terem concluído o Ensino Fundamental (Por que parou de estudar?) foi a necessidade de trabalhar, dentre esses, como já apresentado, ainda na infância. Sete mulheres porque engravidaram. Outras respostas também apareceram, como: "Eu nunca parei porque eu nunca tinha começado", "Eu morava muito distante da escola", "Para cuidar da minha mãe", "Porque entrei para a vida do crime", "Fazia besteira na escola e fui expulso", "Envolvimento com drogas e dependência química", "Onde eu morava não tinha recurso".

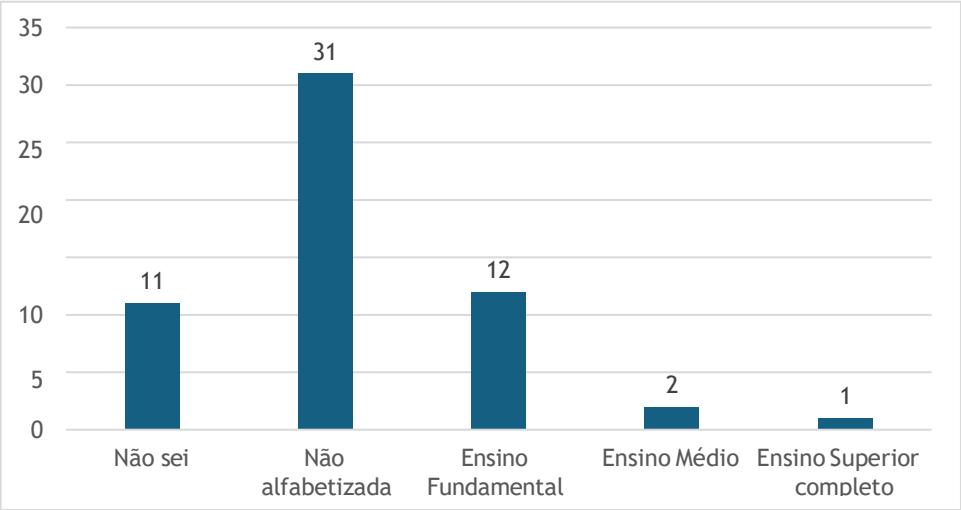
Dos 54 que responderam sobre o motivo de terem voltado a estudar, 31 responderam termos como "Melhorar de vida"; outras respostas também apareceram: "Quero incentivar os meus filhos", "O meu sonho é aprender a ler e escrever", "Só agora tive a oportunidade de estudar", "Porque quero um emprego melhor", "Para recuperar o tempo perdido". Sobre o grau de escolaridade do pai.

Figura 23: Grau de escolaridade do pai dos/as respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

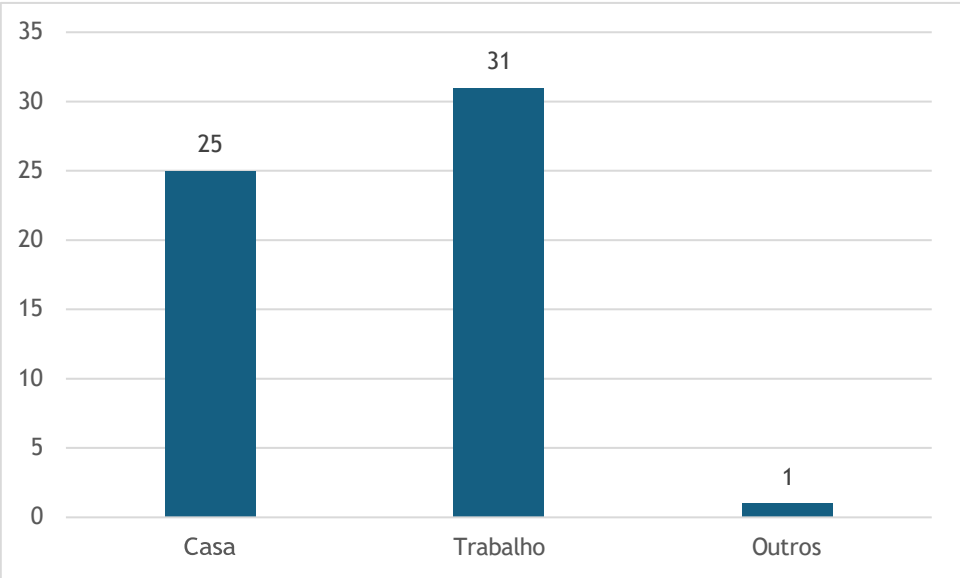
Figura 24: Grau de escolaridade da mãe dos/as respondentes



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Ao serem perguntados/as de qual local vêm antes de chegar à escola:

Figura 25: Local de onde os/as respondentes vêm antes de chegar à escola



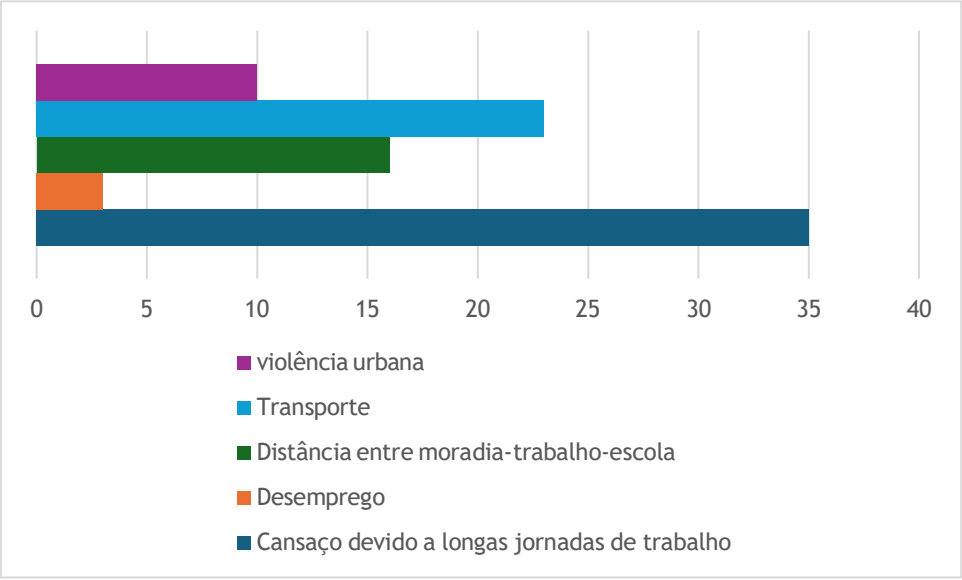
Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Dos 56 que responderam "Como você vai e volta da escola?", oito declaram que necessitam pegar mais de um transporte público, já 28 declararam o ônibus como transporte principal. Sobre a distância entre o local em que residem e estudam, 22 declararam morar longe da escola e 35 declararam morar perto da escola.

Foi perguntado também se os estudantes apresentam dificuldades para chegar/estar na escola, tais como transporte, violência, distância entre o trabalho e moradia, cansaço devido a longas jornadas de trabalho: dos 51 que responderam, todos/as que responderam marcaram pelo menos um motivo de dificuldade, 24 marcaram dois ou mais motivos dos elencados. Desses, 19 se autodeclararam negros/as ou indígenas.

Os fatores que mais apareceram por influenciarem a permanência na escola são:

Figura 26: Principais dificuldades apresentadas para chegarem à escola



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

Dos 53 que responderam à pergunta "Depois que você voltou a estudar, já chegou a pensar em parar por algum momento?", 20 responderam que sim e algumas respostas chamam a atenção: "Por causa de cansaço e de dores", "Por ouvir: - depois de velho quer voltar a estudar", "Por cansaço, pela distância, por achar que não vou terminar nunca", "Por morar longe fico cansada". Dos que responderam que não, apenas um fez uma observação: "Porque quero progredir na vida".

Sobre a realização do grupo focal, dos 57 respondentes do questionário, 41 disseram aceitar participar de um segundo momento da pesquisa.

4.5 Análise dos resultados: o grupo focal

A fim de interpretar os dados coletados na pesquisa por meio do grupo focal, foi utilizado o recurso de análise temática por tomar "o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las, primeiramente, em três ou quatro grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa" (Duarte, 2004, p. 222). O que complementa o que Gondim (2002, apud Gatti, 2005, p. 43) aponta, que o grupo focal deve dar atenção "às opiniões surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos humanos".

Nesse sentido, a análise temática proporcionou a organização e análise das informações qualitativas em subeixos temáticos "[...] específicos em relação ao objeto de pesquisa, em torno dos quais seriam organizadas as falas dos entrevistados recolhidas a partir da fragmentação dos discursos" (Duarte, 2004, p. 222). A partir disso, os relatos foram classificados em temas de análise para o tratamento dos dados, no intuito de atribuir sentidos, tendo como referência seus pressupostos teóricos e objetivos da pesquisa (Duarte, 2004).

Para a análise, foram elaborados três quadros, que podem ser verificados nos anexos, com os seguintes temas: acesso, permanência e conclusão. Estes temas foram escolhidos com base nos objetivos do

estudo, dando sequência aos subtemas: classe trabalhadora, espaço urbano, relações étnico-raciais, tendo em vista as questões centrais do estudo, o roteiro semiestruturado e os relatos dos/as estudantes.

4.5.1 Acesso à escola, desigualdades socioespaciais e relação de classe e raça

A Educação de Jovens e Adultos é composta em sua maioria por pessoas trabalhadoras que carregam em suas histórias de vida marcas da exclusão e opressão às quais foram submetidas ao longo do tempo. A pesquisa apresenta que o acesso à educação escolar dessa classe trabalhadora mais precarizada e destituída de direitos está relacionado a essa trajetória e às suas nuances. Este acesso uma vez foi negado (e continua sendo) quando tiveram que começar a trabalhar na tenra infância, por imposição dos pais, para sobrevivência, para auxiliarem a família e até mesmo em troca de alimentos. Machado (2010, p. 252) enfatiza que "há uma preocupação quando se trata de analisar características específicas da população jovem e adulta [da EJA], como, por exemplo, a condição de trabalhadores, a região onde mora, a renda e a diversidade étnico-racial".

Na análise temática do grupo focal, para responder às questões da pesquisa "de que maneira o acesso de trabalhadores/as estudantes de uma escola localizada na Zona Sul é influenciado pelas desigualdades socioespaciais e raciais na cidade do Rio de Janeiro?" e "como o marcador social de raça se relaciona com as dificuldades encontradas no espaço urbano, especificamente em um bairro da Zona Sul da cidade onde a pesquisa é realizada", o tema acesso foi desdobrado nos seguintes subtemas: classe trabalhadora, espaço urbano, relações étnico-raciais.

No relato de uma trabalhadora estudante a seguir, podemos observar por que esses subtemas tiveram relevância neste estudo. Dalva[23] não teve acesso à infância, muito menos à escola, além de ter

[23] Todos os nomes dos relatos foram trocados por nomes fictícios para preservar a identidade dos/das participantes.

vivenciado condições de trabalho análogas à escravidão.

> Eu comecei a trabalhar com 6 anos, na roça, no interior. [...] Eu não tive a oportunidade nem de ir a uma escola. [...] Eu não tive infância. [...] porque eu tinha que trabalhar. Com 16 nos eu mesma fugi e vim embora pra cá [Rio de Janeiro], só com a roupa do corpo. Eu tinha uma vida de uma escrava. Quando fala essa coisa de escravo, eu vivi. [...] não era por dinheiro, era por comida. [...] Estado do Ceará. Aí, quer dizer, você vai crescendo... e não tive chance de ir a uma sala de aula (Dalva, 61 anos).

Dalva, foi forçada ao trabalho infantil com ausência de direitos básicos. Estes sujeitos da EJA muitas vezes não tiveram nenhuma relação com a escola durante a infância, representando as dificuldades em um primeiro acesso à educação. "O direito à educação não foi sempre um direito pensado a todos" (Costa; Machado, 2017, p. 25), como pode ser identificado no relato a seguir:

> Quando nova, mesmo naquele tempo que tinha que estudar, eu nem sabia onde tinha escola. Eu nunca tinha escutado nem falar. [...] Eu comecei a trabalhar na verdade com 8 anos. A minha mãe me colocou para trabalhar com 8 anos. A minha vida foi sempre essa. [...] então que relação com escola? A gente não sabia quando fazia aniversário, eu fui comemorar aniversário depois de velha. Eu falo que a minha infância parece que não existiu. Namorei, engravidei e a escola ficou em segundo plano (Silvia, 63 anos).

O não acesso à escola desses sujeitos está ligado à condição de exclusão social de trabalhadores/as que se perpetua, muitas vezes, por gerações "aprendendo muito cedo a re- existir às desumanizações históricas" (Arroyo, 2023, p. 14).

A trabalhadora estudante Glória, ao ouvir as colegas dizendo que começaram a trabalhar mais cedo que ela, infere que começou a trabalhar tarde, apresentando um certo conformismo em relação a ter começado a trabalhar ainda criança. Diz ela: "Eu comecei a trabalhar tarde. [...] Eu comecei a trabalhar com 13 anos" (Glória, 68 anos).

Arroyo (2023) menciona que, desde crianças, sabem-se vidas ameaçadas, "vivenciam as incertezas e a vulnerabilidade do viver, [...] sem valor social, moral para os padrões de poder, aprenderam memórias de saber-se em vidas não vivíveis; [...]. Desde a infância até a vida adulta aprendem a re-existir por vida, primeiro valor humano" (p. 23). De novo, Sílvia corrobora a reflexão de Arroyo:

> Na verdade, meu registro [...] eu trabalhei e paguei para tirar o registro meu e do meu irmão. [...] Até então a gente não tinha registro. [...] Minha mãe me disse que eu nasci em Feira de Santana. Da Bahia, eu fui para o Norte. [...] A minha mãe pegou a gente e levou pro Norte, pra casa do meu avô. Meu irmão dormia na rua, apanhou de chicote, até que a gente conseguiu alguém pra acolher a gente, na época. Eu fui acolhida por uma família muito boa no Norte. [...] a gente já estava cansado de padecer no Norte, viver ao léu. Quando meu vô faleceu, a minha mãe trouxe a gente para o Rio. [...] Com 8 anos eu já tava trabalhando na casa dos outros, que a minha mãe colocou (Silvia, 63 anos).

Silvia nos conta que ela e o irmão não tinham registro. Isso quer dizer que Silvia não tinha ao menos um comprovante legal da sua existência. Sobre essa invisibilidade, Arroyo (2023, p. 53) destaca uma consciência da negatividade nos sujeitos re-existentes:

> Têm consciência de carregar identidades não somente segregadas, inferiorizadas, mas de carregar identidades históricas da negatividade de decretos, não sendo gente, humanos. Chegam às escolas, à EJA, [...], com essa consciência de carregarem identidades históricas da negatividade tão radical de não serem reconhecidos. Decretados, não sendo humanos. As vivências dessa negatividade marcam seus percursos inumanos e de resistências por humanização.

A resistência por humanização em Silvia demonstra que foi necessário trabalhar e pagar para tirar o registro dela e do irmão, após adultos. O que Silvia tem é a memória da sua origem, história contada por sua mãe. Diante de tantas negações, opressão e exploração, qual seria a relação com a escola na infância?

> Eu não tive nenhum tipo de relação com a escola. Eu não conheci escola na infância. [...] Eu só fui para a escola com 13 anos (Silvia, 63 anos).
>
> A minha relação com a escola foi um pouquinho complicada porque somos 15 em casa. Filho homem estudava, mas tinha que trabalhar (Daniel, 37 anos).

E são esses sujeitos que chegam à EJA, com histórias de desumanização (Arroyo, 2023). "Das teorias de formação humana se exige entender essa negatividade e as vivências históricas de pertencer a coletivos sociais, étnico-raciais, de gênero, classe roubados em sua condição e serem humanos, sendo menos, como humanos" (Arroyo, p. 53).

> Quando eu tinha 12 anos, meu pai me colocou numa casa de família para trabalhar. Eu fiz a 1ª e 2ª série e nisso eu parei. Eu fui trabalhar em casa de família. [...] Eu não ia pra minha casa, eu vivia nessa casa. Depois de adulta, casei. Com o tempo voltei à escola (Simone, 57 anos).
>
> Nos meus treze anos, eu dormia no corredor (Simone, 57 anos).
>
> Sabe onde eu dormia? No meio da cozinha. Porque não tinha quarto (Dalva, 61 anos).

Arroyo (2017) destaca que a EJA condensa processos de construção que vêm da infância, "tensa construção, história de identidades coletivas, segregadas, oprimidas de trabalhadores/as. Mas também resistentes, afirmativas" (p. 38). Mais uma vez, Dalva relata essa condição:

> Quando eu cheguei aqui eu era um bicho do meio do mato, que não sabia o que era uma sala de aula. Eu acho que eu tinha uns 21 [quando entrei na escola] foi a primeira vez que eu fui numa sala de aula. [Saí] porque tinha que trabalhar. Se eu fui escrava lá, quando eu cheguei aqui [...] a senhora me mantinha no cativeiro. Aí, nisso, eu fiz... fiquei treze anos. Não tinha contato com ninguém da família e essa pessoa que me trouxe [para o Rio de Janeiro] me deixou lá. Eu não tinha salário. [...] Ela não

> permitia nem que eu saísse dali. Ela falava: você tem hora, se você não chegar, você vai apanhar muito. [...] eu fui deixada na cidade grande, [...] sem conhecer ninguém, sem ter salário, sem ter uma carteira assinada. Fugi (Dalva, 61 anos).

Dalva foi "deixada" na cidade grande, no Rio de Janeiro, em um processo de dominação e exploração do trabalho. O relato da estudante vai ao encontro do que Rolnik (2013) enfatiza sobre a necessidade da inserção das classes populares nas cidades brasileiras, fazendo o recorte do ponto de vista étnico-racial. Dalva, ao utilizar as palavras "escrava" e "cativeiro", chamando a atenção pelo fato de trabalhar sem ter salário, demonstra uma "estreita conexão entre segregação de classe: social, racial, espacial e escolar" (Arroyo, 2017, p. 35). Essa relação não pode ser ignorada quando analisamos o acesso de estudantes às salas de aula da EJA.

> Quando a gente chegou aqui [Rio de Janeiro], minhas três irmãs e meu irmão, todo mundo trabalhando pra sobreviver, né? Nem lugar dentro de casa tinha pra todo mundo, dois comodozinhos, então vamos trabalhar na casa dos outros (Silvia, 63 anos).

> A gente ia 15 dias pra sala de aula e 6 meses sem ir. Trabalhava na roça, querendo ou não a gente era escravo do trabalho. [...] A minha vó que é indígena, avó por parte de pai que é o pessoal da época do escravo, descendente, minha vó é. [...] Nasci em Alagoas e fui registrado em Sergipe (Daniel, 37 anos).

> Minhas irmãs não estudavam, minhas irmãs tiveram que trabalhar em casa de família, minhas irmãs tiveram que ralar na beira do fogão, pra que? Pra ser humilhado hoje em dia? Porque muitos humilham, racismo também, preconceito (Daniel, 37 anos).

Muitos estudantes da escola nasceram em outros estados, em sua maioria, cidades do interior, e se deslocaram para o Rio de Janeiro em busca de outras condições de trabalho. É o que Gonzalez (2020) assinala, tendo como base outros autores:

> [...] ao longo da história, o deslocamento de grandes contingentes de mão de obra do campo para os centros urbanos, o que deu origem à formação de bairros periféricos e de favelas, ocasionando, entre outros, crescimento insuficiente da infraestrutura urbana de transporte, problemas habitacionais e de saneamento básico, altos índices de evasão no ensino fundamental, e esse subproletariado é constituído majoritariamente por negros (Hasenbalg, Valle Silva página, apud Gonzalez, 2020, p. 95).

A autora destaca que no Brasil existe uma divisão racial do trabalho ao afirmar que essa divisão não é somente uma questão de classe, mas que também atravessa desigualdades raciais.

> Depois que ela me colocou em outra casa, que eu nem sabia onde eu estava, ela [mãe] só ia lá pra pegar o dinheiro. [...] Atrás da casa tinha um pé de guandu. Você sabe o que é guandu? [...] e eles me colocavam pra colher o guandu no quintal, eu fazia tudo [...] eu fazia comida, eu me lembro que uma vez ele [empregador] me ameaçou que eu fiz um arroz, eu não tinha nem noção como fazia arroz, mas eu fiz e salguei o arroz, e ele disse que eu ia comer aquele arroz, ele me mostrou a arma e tudo, aí quando chegou o mês que a minha mãe foi pegar o dinheiro, eu fui fazer queixa com ela que eu queria ir embora, não queria ficar mais ali, mas ela não deixou. [...] eu fugi, minha mãe saiu pra vir embora e eu fui atrás dela, eu entrei no mesmo ônibus que ela tava. Eu trabalhei foi muito [...] depois eu que comecei a procurar os meus trabalhos (Silvia, 63 anos).

O relato de Silvia lembra o que Gonzalez (2020) menciona sobre a luta por sobrevivência para as famílias mais pobres que apelam para todas as formas possíveis de sobrevivência. "Significa não poder deixar suas crianças irem à escola porque, também elas, têm que ajudar nessa luta pela sobrevivência. Que se pense, aqui, nos casos de exploração do trabalho infantil em nosso país, tanto no campo quanto na cidade" (p. 47).

Silvia é mais uma estudante, além de Dalva, que relata que "fugiu". Nesse aspecto, Freire (2020) nos convida à reflexão: "ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos

que são oprimidos. Estes a quem cabe realmente lutar por sua libertação [...]" (p. 51). Neste caso, a libertação faz sentido em seu uso literal.

Silvia, ao ser perguntada se já havia sofrido algum tipo de preconceito racial, relata:

> Não, não, não [não passei por nenhum preconceito] até porque eu acho que eu sou muito assim, [...] relevo tanta coisa, que de repente eu possa já ter sofrido alguma coisa, alguma fala, alguma coisa, mas nunca levei em consideração, nunca me afetou (Silvia, 63 anos).

Esse relato comprova o que Freire (2020) identifica: "o conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, [...], prejudicado pela 'imersão' em que se acham na realidade opressora" (p. 44). Arroyo (2023) traz um questionamento relevante para a situação de vida desses sujeitos: "A quem apelar por justiça, por vida, quando a justiça e o Estado os condenam?" (p. 17). De acordo com o autor, são "oprimidos, roubados em suas humanidades, condenados a um injusto, inumano sobreviver pelos padrões de poder." (p. 57). "Estado", "poder" em sentido destrutivo da lógica do capital (Antunes, 1999). Machado e Costa (2017) apontam o mercado como gerenciador do Estado, "inclusive da vida de todos" (p. 39)

Por isso, Costa (2013, p. 60) aponta que "pensar a educação de jovens e adultos significa, sobretudo, falar de jovens e adultos, trabalhadores-alunos, que formam e são formados ao longo da história, no seio das relações sociais de produção, marcadas pela exclusão e marginalização da maioria da população". Pensar na EJA é consideraro que passa Daniel.

> Eu hoje voltei à sala de aula, mas espero não sair tão cedo; mas tem situações que estão deixando a desejar. Não na escola, mas em relação a eu em si próprio. Porque o governo, querendo ou não, não ajuda a gente que mora distante. Então fica complicado eu sair de Nova Iguaçu pra vir pra cá pra estudar à noite. Então tem que sair de casa às 4h [16h] da tarde em ponto pra poder chegar aqui no máximo 6:20 [18h20] pra poder conseguir estudar. Porque nas horas que eu trabalho à noite fica

> complicado eu vir pra aqui. Eu saindo de lá, do meu bolso, eu não vou ter condições de voltar pra sala de aula. [...] Aí complica muito sobre essa questão de passagem (Daniel, 37 anos).

O relato de Daniel retrata bem a falta de uma política intersetorial no acesso às escolas de EJA. O estudante demonstra preocupação em permanecer na escola, mesmo "desejando não sair tão cedo", não quer pensar em seu afastamento da escola. Quando atribui "ao governo" a impossibilidade de "ajuda", atribui ao Estado, às desigualdades sociais de classe no espaço urbano.

> Pra gente conseguir estudar onde a gente mora, a gente tem que sair no mínimo 3 horas do trabalho. Qual patrão que vai deixar sair 3 horas [da tarde] do trabalho? Nenhum. [...] Eu por exemplo nunca vou conseguir chegar no horário da escola. Porque assim, não dá pra você viver sem trabalhar (Pâmela, 56 anos).

> Tinha [escola] de fácil acesso, o problema é que eu trabalhava aqui no centro do Rio e voltava, aí nunca chegava no horário. Mesmo se eu saísse as 4 [16h] da tarde daqui, chegava lá às 8 [20h]. Eu não pegava a sala de aula mais. [...] Pra mim sempre complicou essa questão de acesso (Daniel, 37 anos).

Esses relatos configuram os desafios que a classe trabalhadora enfrenta na busca por sua escolarização. Trabalho, deslocamento e acesso à escola estão relacionados em uma trama que marca a vida cotidiana do/da trabalhador/a estudante. O espaço, estruturado por relações de poder e desigualdades socioespaciais, pode dificultar o acesso dos estudantes à escola.

> Eu, morando em Xerém e trabalhando na Lagoa, ficou difícil para eu chegar lá [escola]. [...]Tem uns três anos que eu moro em Del Castilho e trabalho na Lagoa, então ficou mais fácil de eu estudar (Simone, 57 anos).

> Eu cheguei a estudar um pouco em Xerém, onde eu morava, mas eu comecei a ter dificuldade por causa do horário, transporte. Aí tive que parar de novo. Quando eu vim trabalhar

> aqui na Lagoa e me mudei pra Del Castilho, um amigo que é professor, me indicou esta escola. [...] Eu trabalho na Lagoa, morando em Xerém até chegar lá pra estudar não dava tempo. [...] Eu vou pra casa todo dia, mas [hoje] eu moro em Del Castilho (Simone, 57 anos).

No relato da Simone, a dificuldade de chegar à escola devido à distância entre Xerém, no município de Duque de Caxias, e o bairro Lagoa, na cidade do Rio de Janeiro, mostra como a segregação espacial prejudica o acesso a direitos básicos, como a educação. Já a mudança para Del Castilho facilitou para ela o acesso ao trabalho e à escola. A estudante cita que o metrô encurtou este deslocamento. Santos (2011, p. 204) nos lembra que "há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais". Em outros relatos, também é possível perceber que o acesso à escola é dificultado devido ao espaço urbano.

> Sim [o local onde eu moro], dificulta e muito, porque também não é perto. O colégio não é perto pra mim. Eu tenho que pegar um ônibus ainda pra chegar. [...] e a questão do modo do horário do trabalho. Eu chego muito acima da hora. [...] Não tem como chegar a tempo. [...] eu só venho pro colégio aqui porque eu durmo no trabalho. Então pra poder vir pra sala de aula, eu sou obrigado a dormir no trabalho (Daniel, 37 anos).

> [O acesso] dificulta um pouco porque eu moro em Caxias, mas eu durmo no emprego. Só vou às sextas, ela [empregadora] não dá a passagem. [...] Também pra mim ir e voltar todo dia, não dá. Aí eu durmo, só vou na sexta, e por isso que eu estou estudando também. [...] Até tem [onde moro, escolas de EJA], mas é um pouco difícil, tem umas até que fechou. Não tá dando aula à noite. [...] Lá quase não se vê estudo à noite (Glória, 68 anos)[24]

[24] O relato de Glória, moradora de Duque de Caxias, nos lembra que turmas de EJA vêm sendo fechadas. Não podemos deixar de mencionar que a Escola Municipal Barro Branco, localizada no município que Glória reside, teve a sua turma de alfabetização encerrada pela Prefeitura neste ano.

Daniel, assim como Glória se veem "obrigados" a dormirem em seus locais de trabalho para poderem facilitar o acesso à escola. Fatores como distância entre moradia, trabalho e escola, longas jornadas de trabalho afetam o acesso à escola desta classe que também anseia pela liberdade, a justiça pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 2020 [1968]). Pode se perceber também que a organização do tempo na lógica do capital é uma das barreiras encontradas pela classe trabalhadora para estar em uma sala de aula. "Não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem de ser criado em função do ganho de cada dia" (Arroyo, 2017, p. 61).

O espaço urbano produzido desigualmente (Santos, 2002), que privilegia grupos sociais em detrimento de outros, sobrecarrega esses/as trabalhadores/as que se encontram na exploração, na opressão, na violência dos opressores (Freire, 2020 [1968]).

> A gente que trabalha [trabalhou] na área rural, são coisas que muitos falam: - ah ainda não acabou pra você, tá novo, tá jovem, - mas no nosso pensamentos nós somos jovens, mas na nossa conduta de corpo físico, nós não somos mais, porque a gente trabalhou tanto com o pesado, na roça, trabalho pesado [...] serviço braçal, arrancar tronco, puxar estaca seca, trabalhar com animal, com gado, então a gente chega ao certo tempo que o nosso corpo não é mais o mesmo, nós somos jovens, mas o nosso corpo não, ele já pegou a batalha do tempo. Então, a gente foi chicoteado, [..] não chicote na própria costas, mas o trabalho braçal sim, a gente foi chicoteado nesse ponto. Então nosso corpo não é mais o mesmo, nosso corpo já tá cansado, a gente sente as pernas quentes, fraca [...], se eu tivesse estudado antigamente, hoje não estaria nessa. Peço a Deus que não me deixe cair ao túmulo sem saber ler e escrever bem (Daniel, 37 anos).

O relato do Daniel exemplifica o não acesso à educação escolar, resultado de condições de vida e trabalho impostas à classe trabalhadora. "Corpos precarizados", "segregados", que chegam do trabalho, que chegam da sobrevivência às escolas. "Passageiros em itinerários de corpos humanos do trabalho que lutam por um justo viver" (Arroyo, 2017, p. 263). Daniel fez/faz parte dessa classe

trabalhadora em sentido amplo (Antunes, 2020).

Antunes (2020) acrescenta que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho trazem consequências profundas que desestruturam a classe trabalhadora em seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde. Uma classe trabalhadora que tem uma história, que está na busca pela sua escolarização, uma vez (várias vezes) negada. Que enfrenta adversidades atravessadas por desigualdades sociais de renda, raça, gênero, que "vivenciam a dialética de saber-se vítimas de processos históricos, de opressão desumanizadora e de saber-se com seus coletivos sujeitos de resistências afirmativas de processos de humanização" (Arroyo, 2023, p 57).

> A gente é da época em que a gente não sentava no sofá das madame. A gente sentava no chão. [...] eu passei muitos traumas, os abusos então nem se fala [...] a gente não tinha voz (Pâmela, 56 nos).
>
> O medo era tanto. As pessoas mais velhas falavam: olha você não pode falar não, senão você vai ser mandada embora. Conclusão: abusa de mim senão você é mandada embora. (Pâmela, 56 anos)
>
> Não é como hoje, você hoje pode denunciar. (Dalva, 61 anos)
>
> A moça que veio aqui dar a palestra falou uma coisa muito importante, que estudar... todo mundo tem seu direito. [...] é muito importante quando você escuta uma palavra dessa. (Dalva, 61 anos)

Esses relatos exemplificam algumas especificidades que constituem os sujeitos da EJA. Estudantes que carregam em seus corpos e mentes as marcas da exclusão, da opressão em uma sociedade desigual. O acesso à EJA é direito e a nuvem de palavras abaixo (Figura 27) foi realizada com o intuito de demonstrar alguns significados que apareceram com frequência em muitos relatos dos/as participantes que tiveram e ainda têm o acesso à escolarização negado.

Figura 27: Nuvem de palavras de respostas do grupo focal relativas ao acesso à EJA

Fonte: elaborado pela autora no site https://www.wordclouds.com/

4.5.2 Permanência: a cidade que exclui

Como já discutido e observado em alguns relatos, por mais que os sujeitos da EJA possam ter tido o acesso à educação escolar em algum momento de suas vidas, por se afastarem, não tiveram a permanência garantida. Muitos fatores influenciam/ram na continuidade da escolarização para essas pessoas. As desigualdades sociais perpetuadas ao longo do tempo deixam evidente que, apesar de a legislação garantir a educação para todos/as, muitas pessoas ainda não têm a escolarização assegurada. "A formação escolar oferecida a poucos, consolida uma naturalização da estrutura vigente, respaldada por uma indiferença política [...]" (Costa;
Machado, 2017, p. 38).

Com o intuito de dar visibilidade à "voz" desses sujeitos, destaco aqui depoimentos que considerei como as principais dificuldades de permanência citadas nos grupos focais, fazendo relação com os subtemas: classe trabalhadora, espaço urbano, relações étnico-raciais. Comecemos com Pâmela e Simone:

> Eu já faltei três vezes por causa de cansaço. Eu tava exaurida. [...] Eu sou diarista. Eu não tenho mais idade pra ser diarista. É o que eu fiz a vida inteira. Eu não consegui fazer outro tipo de

> trabalho. Desde que eu nasci, eu só faço isso. [...] Eu faltei porque eu estava exausta (Pâmela, 56 anos).
>
> Eu também faltei 3 dias... porque a criança [que eu cuido] estava doente. Faltei por causa de trabalho (Simone, 57 anos).

Pâmela e Simone expõem a insatisfação de terem faltado aula devido ao trabalho. Os relatos demonstram a sobrecarga de trabalho que essas estudantes são submetidas.

> Eu, na verdade, já pensei em várias vezes em desistir. Porque eu, na verdade, moro em Belford Roxo e trabalho aqui em Botafogo. Aí eu nunca quis dormir no trabalho, e eu tô me vendo tendo que dormir no trabalho para eu estar aqui, porque se eu estiver lá em Belford Roxo pra vir todo dia de [lá] pra cá é difícil. Outra coisa, esse *Já É* que a gente recebe, ele não dá direito ao metrô, né? [...] porque às vezes a gente tem que ficar ali no ponto esperando o ônibus, aí já demora, [...] [na] segunda eu venho pro trabalho e durmo de segunda pra terça e terça eu vou pra casa, aí eu saio daqui correndo, a gente anda isso aqui tudinho até lá a estação do metrô. Esse cartão não dá direito ao metrô, só vai servir pra andar aqui dentro, né? Não serve pra gente, pra ir pra casa não serve. Aí, no caso, esse só fica pra pegar o ônibus daqui até a Central, que já fica distante e demora muito mais. [...] [indo de metrô] eu já chego onze e meia. [...] Aí você chega em casa só pra dormir pra trabalhar no dia seguinte, é complicado, aí a gente pensa em...(Silvia, 63 anos).
>
> Eu durmo também no trabalho, mas não é fácil você dormir no trabalho. A gente não tem um quarto pra gente poder descansar, principalmente pra gente que trabalha em hospital. Os quartos que têm são para enfermeiros e médicos, pessoal de terceira categoria como se diz, então fica mais complicado. Não é fácil você colocar um papelão no chão, você deitar e se enrolar pra dormir. Trazer uma coberta de casa... acontece isso sempre comigo, pra poder estar aqui na sala de aula. Por isso que eu não tô aparecendo à sala de aula. Porque, como eu tô à noite, de manhã eu vou pra casa, e não tenho passagem pra vir pra cá, tirar do meu bolso pra poder chegar aqui, então, se eu fizer isso também no final do mês, a gente que tem família, vai ser um grande furo. E quando eu voltar pela manhã, de novo para fazer o plantão de manhã, vai ser outro sacrifício, porque eu vou ter

> que dormir no trabalho, quem dorme no trabalho não dorme, só cochila. [...] tomou banho já tá no trabalho, então o trabalho vira a sua casa, a sua moradia. E a gente que vai pra casa e volta, complica mais (Daniel, 37 anos).

> Eu moro no trabalho. Eu vou embora na sexta. [...] Não tem quarto de empregada. [...] Eu durmo num colchonete (Vera, 53 anos).

Apesar de Daniel, Sílvia e Vera terem encontrado uma maneira de permanecer na escola, dormindo no trabalho, ainda não é a melhor solução. Muitos relatam os desconfortos que é fazer isso, demonstrando que trabalham muito mais.

> Eu tava vendo a escola pra estudar lá, em Belford Roxo, mas aí no mesmo tipo eu pensei, eu ia ter que sair daqui igual uma louca por causa do trabalho. Aquela correria, pra chegar lá a tempo no horário de ir pra escola, mas tem que contar que tem engarrafamento, e tem várias coisas, nunca ia chegar [...] aí eu acabei optando por estudar em Botafogo [...] sabendo que eu ia ter que dormir no trabalho. Eu nunca quis dormir porque eu sempre falo, dormir no trabalho a gente trabalha muito mais. Porque se eu paro de trabalhar às quatro da tarde, quando eu durmo, eu não tenho paradeiro, se eu tô dentro da casa do meu patrão, lá eu não tenho um quarto de empregada, não tenho um quartinho só pra mim [...] então eu fico ali, então toda hora eu tô trabalhando, e lava um copo, suja, botam um copo lá, sou eu que lavo, e me chama, [...] aí vai dormir que hora? E não tenho hora pra parar, então pra mim é meio sacrificante por isso. Mas eu também não tenho como estudar lá [perto de casa] trabalhando aqui, por conta do horário (Silvia, 63 anos).

Assim mesmo, Silvia optou por dormir no trabalho com o intuito de permanecer na escola, devido às dificuldades relacionadas à distância, ao deslocamento que passa quando vai para a sua casa.

> Eu enfrento [dificuldades] até hoje, porque eu saio de casa, se eu quiser vir no ônibus sentada, eu saio de casa quatro e dez da manhã, aí eu saio e [...]ando muita coisa pra ir para um ponto de ônibus que tem bem distante da minha casa, ficar na fila, pra poder conseguir pegar esse ônibus sentada. Aí eu saio quatro e

> dez e ele sai de lá 5 para as 5, só que quando eu chego lá a fila já está quilométrica. Sendo que esse ônibus passa na esquina da minha casa, só que se eu ficar ali na esquina da minha casa esperando ele, vem muito cheio, aí você entra nele muito cheio e tem que contar com o engarrafamento. Eu não aguento mais viajar em pé. Então eu faço esse sacrifício. [...] você pega o ônibus em pé, você não sabe quanto tempo vai ficar dentro do ônibus e o ônibus vindo de lá pra cá, ninguém desce, só vai descer na Central. [...] Se não chegar nesse horário, você é capaz de ficar na fila e não sentar (Silvia, 63 anos).

Glória também optou por dormir na casa em que trabalha:

> Já tive [dificuldades], quando eu comecei a trabalhar aqui eu tive... já tive muitas mesmo, por isso que eu também optei a dormir. [...] Já tive antes de vir pra cá, já tive, essa dificuldade de pegar ônibus, chegar atrasada, aqui pra baixo, né? [...] tem que trabalhar [...] a gente se aposenta mas não vai viver só dessa aposentadoria (Glória, 68 anos).

> Eu trabalho aqui [em Botafogo]. Eu faço tudo. Tudo mesmo, do botão da camisa, eu faço tudo. Eu não dormia [no trabalho]. [...] Eu não tenho carteira assinada. Lá eu não tenho um lugar pra dormir, isso é uma coisa que me deixa muito incomodada. Se eu tivesse um quartinho aqui pra dormir, eu até dormiria [sempre], até porque é cansativo ir todos os dias pra Belford Roxo, voltar, sair de casa quatro e pouca da manhã. [...] eu pego três [conduções], eu pego um ônibus, depois eu pego um trem, depois eu pego o metrô (Silvia, 63 anos).

Os relatos seguem discutindo sobre o tratamento que essas pessoas trabalhadoras enfrentam em seus locais de trabalho. Muitas vezes se sentem submetidas a passarem por diversas situações para permanecerem na escola.

> Eu vou tirar foto do quarto que eu durmo. Tem um dia que eu durmo no trabalho porque eu trabalho dois dias seguidos, se eu mostrar a foto, é desumano, tem enxada, tem foice [...] é bizarro (Pâmela, 56 anos).

> Tiraram o quarto de empregada pra dizer que a gente faz parte da família. (Pâmela, 56 anos)

Os estudantes citam situações de exploração e desumanidade. "Vidas mercadorias vendíveis, escravizáveis, propriedades dos donos do poder." (Arroyo, 2023, p. 39)

> Eu já sofri [racismo] no trabalho. [...] A criança de 12 anos, eu fui fazer um carinho, não sei, não me lembro mais. Ela se cuspiu, se limpou e falou: a minha avó disse que negro fede e que negro é do mal (Pâmela, 56 anos).

> Eu já enfrentei preconceito no próprio trabalho. Do próprio encarregado geral. Você não ter voz pra falar. [...] ele falou a pessoa de baixa classe, sem estudo, tem que ficar na sola do pé. [...] Eu me senti, meses e meses muito mal com isso (Daniel, 37 anos).

Os relatos a seguir, demonstram as dificuldades socioespaciais que podem afetar a permanência desses estudantes na escola de EJA

> Eu chego em casa meia noite e cinquenta, dez pra uma (Pâmela, 56 anos).

> Eu chego na segunda, vou pra casa na terça, [...] e volto na quinta de manhã. [Quarta- feira] é folga e não é, porque assim, eu tenho dois bicos. Um eu vou pra Barra passar roupa, outra vez eu vou pra Ipanema passar roupa. [...] Na quarta-feira eu não venho, fica muito difícil de eu chegar aqui [escola] (Silvia, 63 anos).

> Transporte [dificuldade para chegar à escola]. Às vezes eu tô ali, na Lagoa, eu saio 5 horas e consigo chegar atrasada. Pra eu não chegar atrasada, eu pego o mototáxi. Então sabe, é o trânsito. [...]eu saio [do trabalho] às 5. Em uma hora e meia tinha que dar pra chegar aqui, você fica ali meia hora esperando o ônibus, aí quando você pega o ônibus, leva quase 2 pra chegar aqui (Pâmela, 56 anos).

> Eu fiquei me vendo em cada pessoa que mora longe. [...] De são Cristóvão pra cá. Porque não tem ônibus. Você pega um engarrafamento tremendo e você tem que voltar. Você

> realmente tem que ter muita força de vontade [para continuar na escola]. (Dalva, 61 anos).
>
> Muita dificuldade em relação a transporte público. Tanto na demora de passar e quando passa, passa lotado. Então fica complicado até pra você entrar no ônibus. Principalmente a minha linha, Coelho Neto, Santa Sofia - Coelho Neto. Então não tem condições de eu chegar aqui no horário, cedo. [...] a gente já se maltrata muito, então se maltrata mais um pouco, pra sair mais cedo, pra chegar aqui em questão do horário. Ah! Claro, também, se tiver um acidente na [Avenida] Brasil até o trajeto até Coelho Neto, também acontece, a Brasil é uma caixa de surpresa. Então tem momento que a gente fica preso no trânsito, nem pra frente nem pra trás. [...] aí chega o momento da gente nem poder vir pra escola. [...] chega momento de atravessar a pista pra outo lado e voltar (Daniel, 37 anos).
> Ihh!! Ontem eu ia, tinham matado um policial na Av. Brasil, eu cheguei [em casa] 11 e 15 [noite]. [...] Moro em Caxias (Rita, 77 anos).

Esses relatos demonstram que a permanência nas escolas da EJA pode estar comprometida por dificuldades que a classe trabalhadora enfrenta em seu cotidiano. Pâmela, mulher autodeclarada negra, moradora de Magé (município da RMRJ), informa ao seu professor que deve sair mais cedo das aulas para pegar o ônibus. Ainda assim, chega muito tarde em sua moradia, precisando estar cedo no dia seguinte em seu local de trabalho. Relata que já faltou às aulas por motivo de cansaço. Quando sai do seu local de trabalho para a escola, mesmo em uma distância territorialmente curta, enfrenta longos congestionamentos característicos da cidade. Silvia, mulher autodeclarada negra, moradora de Belford Roxo (município da RMRJ), passa dias em seu local de trabalho. Em seu dia semanal de folga, possui outros dois trabalhos que dificultam a sua chegada à escola. Daniel, autodeclarado indígena, morador de Nova Iguaçu (município da RMRJ), expõe as dificuldades em morar distante do local de trabalho e da escola. Em seus relatos, é possível observar que ou ele estuda perto do local em que trabalha ou não estuda, pois não chega a tempo para estudar próximo de onde mora. Rita, autodeclarada parda, idosa,

moradora de Duque de Caxias (município da RMRJ) se desloca diariamente para a cidade do Rio de Janeiro em busca de sua escolarização e constantemente relata situações de violência urbana tanto em seu trajeto quanto nos arredores de onde mora.

O que esses estudantes têm em comum? São adultos e idosos em busca da sua permanência na escola. Os transtornos ocasionados pelo espaço urbano, assim como o marcador social de raça, fazem relação nessas dificuldades apresentadas. Telles (1994, apud Neto; Riani, 2013, p. 92) indica que "pesquisas recentes mostram que a condição econômica não é o único fator de segregação no Brasil, e que aspectos raciais e étnicos também estão envolvidos".

> [...] essa desigualdade racial combinada com segregação de classe conduz inevitavelmente um certo grau de segregação racial. Um dos traços mais notáveis do crescimento rápido e explosivo das cidades é a segregação residencial pela classe social. A separação espacial de classes sociais ou grupos raciais afeta negativamente o acesso dos pobres, consequentemente dos negros, ao mercado de trabalho e aos serviços de educação e saúde, criando uma distância social crescente entre classes e raças [...] (Telles, 1994, p. 191 apud Neto; Riani, 2013, p. 102).

Portanto, a intersecção entre classe e raça está presente no estudo realizado, e a pesquisa sobre as dificuldades de permanência dos sujeitos da EJA foi ao encontro do que Arroyo (2017) chama a atenção para a necessidade de "abrir espaços para os educandos narrarem as injustiças que sofreram e que sofrem, e as suas lutas por uma vida justa e por libertação das injustiças que sofrem como coletivos sociais, raciais, de gênero, trabalho, lugar" (p. 100).

A nuvem de palavras a seguir (Figura 28) foi elaborada com o intuito de demonstrar alguns significados que apareceram nessas narrativas quando o estudo se propôs a analisar a permanência dos estudantes na EJA.

Figura 28: Nuvem de palavras de respostas do grupo focal relativas à permanência na EJA

Fonte: elaborado pela autora no site https://www.wordclouds.com/

4.5.3 Conclusão: o difícil caminho

Além do acesso e permanência, é importante pensarmos na conclusão da Educação Básica dos estudantes. Partindo do alto quantitativo de pessoas sem escolarização no Brasil, percebemos que muitos estudantes se afastam, às vezes mais de uma vez, da escola, não concluindo, assim, nem o Ensino Fundamental.

Alguns aspectos foram considerados nas falas dos estudantes que podem nos levar à inferência dos motivos, no recorte da pesquisa, que exercem trabalhadores/as estudantes não chegarem à conclusão, apesar de a maioria desejar que ocorra.

> Eu espero terminar pelo menos meu Fundamental Completo (Pâmela, 56 anos). Eu espero [concluir], mas tô cansada (Pâmela, 56 anos).
>
> Eu quero muito [concluir o Ensino Fundamental nessa escola]. Sempre quis muito estudar. [...] Nós somos a trabalhar, [...] é muito cansativo, você trabalha o dia inteiro, eu tô com uma fascite plantar [...] tô trabalhando arrastando, é todo dia de dor.

> [...] é o cansaço do trabalho, trabalho o dia inteiro, eu não sento, só sento pra almoçar. [...] Eu decidi estudar aqui porque lá não dava, onde eu moro. Eu ia viver na correria, pra chegar lá e dar tempo. [...] ia correr pra dar um jeito de chegar e pegar a aula. Aí eu decidi vir pra cá, ficar aqui, por quê? Porque aqui é mais perto. E como eu sempre soube que eles queriam que eu dormisse, porque eu sei até um pouco porque, você até trabalha mais. Trabalha bem mais. [...] se pelo menos eu tivesse um quartinho pra dormir [...] ficar na casa dos outros é muito ruim (Silva, 63).

> Sim [eu espero concluir o Ensino Fundamental] mesmo que não seja aqui. Eu encontro escola lá [perto de casa] como cá, só como eu trabalho aqui no Rio, aqui em Botafogo, então fica complicado, tanto lá como cá (Daniel, 37 anos).

As desigualdades sociais enfrentadas pela classe trabalhadora são as mesmas que muitas vezes a impedem de concluir o Ensino Fundamental.

> Outro emprego [ajudaria a superar as dificuldades], um emprego [...] que eu conseguisse ter uma hora disponível pra mim. [...] Como eu moro em Nova Iguaçu, por mais que eu saia às quatro da tarde, eu não consigo chegar próximo, questão do horário do colégio lá. Então eu tenho que caçar por aqui mesmo[...] eu mesmo me prendo porque o trabalho, [...] eu fico escravo ao trabalho. (Daniel, 37 anos)

Ao serem perguntados/as sobre o Ensino Médio, mais uma vez evocam a relação com o trabalho.

> Eu penso [em fazer o Ensino Médio] eu penso muito. Eu acho que muita coisa na minha vida eu sempre atribuí esse não saber muita coisa que...eu falo assim, a única coisa que eu faço da minha vida é trabalhar na casa dos outros, né. Trabalho a minha vida toda, então, assim, eu nunca tive outro trabalho e eu nunca também procurei outro trabalho. [...] Eu acho que isso é questão também desse não saber, é como, tirei a carteira [de trabalho] pra assinar quando comecei. E daí, a patroa: não, pra que assinar carteira? E eu não debati. Eu não discuto muita coisa porque eu também não sei (Silvia, 63 anos).

E sobre fazer faculdade, os relatos se diferenciam:

> Faculdade não penso mais não [...] é a idade. A gente tá cansada (Pâmela, 56 anos).

> Eu já quis [fazer faculdade] se fosse uns 10 anos antes eu faria faculdade. [...] aposentei o meu sonho (Pâmela, 56 anos).
> O meu [sonho] não morreu não. Eu creio que vou ser uma veterinária (Dalva, 61 nos).

Por isso dizemos que a EJA é direito. Direito aos sonhos. A EJA também é memória, "memórias da classe, da raça, do gênero" (Arroyo, 2017, p. 198), uma vez que são sujeitos protagonistas de suas histórias. Arroyo nos orienta que "sempre devemos deixar falar a memória, por mais doloroso que nos resulte sua escuta" (p. 195).

> [...] a EJA não se reduz à escolarização. Sua história, na realidade brasileira [...] abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todas e todos (Machado, 2016, p. 432)

A reflexão de Machado é complementada pelo depoimento de Pâmela, que afirma:

> Você tem que analisar todo o histórico de vida. O nosso, o seu, foi muito pesado. Eu tô aqui trabalhando, desde pequena, trabalho braçal. Os traumas que eu carrego comigo... [...] eu não esqueci o que eu passei (Pâmela, 56 anos).

Escrever, trabalhar, pesquisar, militar pela EJA é entender que esses sujeitos são vítimas desde a infância da negação do valor de suas vidas (Arroyo, 2023) e que estão na EJA caminhando pelo direito à educação (Arroyo, 2017). Com seus "corpos segregados por preconceitos e por estruturas segregadoras" (p. 267), "corpos

explorados de trabalho" (p. 264). Então, quanto à conclusão na escola, ainda há dúvidas quando perguntados/as:

> No momento, nesse sentido, eu fico sem palavras. Eu acho que não tenho resposta, não sei se sim ou não. (Daniel, 37 anos)

Na nuvem de palavras a seguir (Figura 29) é possível observar alguns termos que se repetiram nos relatos dos/as estudantes ao se analisar à conclusão na escola de EJA.

Figura 29: Nuvem de palavras de respostas do grupo focal relativas à conclusão na EJA

Fonte: elaborado pela autora no site https://www.wordclouds.com

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a escrita desta dissertação e tendo em vista a análise dos resultados do estudo, na tentativa de refletir sobre as possíveis considerações finais, entendo que estas não se findam, devido à complexidade do que foi apresentado, e estão presentes no decorrer das próprias análises. O que pretendo ratificar é que o acesso, a permanência e a conclusão de trabalhadores/as estudantes na escola pesquisada são influenciados sobremaneira pelas desigualdades sociais encontradas no espaço urbano.

A interseccionalidade de raça e classe está presente na história de vida desses sujeitos e imprime a marca de uma sociedade que perpetua desigualdades ao longo da história desse país. A trajetória dos protagonistas da EJA reforça nuances que ampliam a compreensão e os significados da exclusão social e destituição de direitos dessas pessoas trabalhadoras.

Também está posto que são pessoas que tiveram a escolaridade negada pelo Estado e pelo modo de produção capitalista que serve aos interesses das classes dominantes. Machado e Maia (2023, p. 14) enfatizam que "é preciso enfrentar a prática excludente de um sistema educacional que impede a classe trabalhadora, desde sua juventude, do direito de acessar e concluir uma educação básica de qualidade socialmente referenciada".

Ao se analisar as dificuldades encontradas para o acesso, permanência e conclusão nas salas de aula da EJA, fica nítida a importância da implementação de políticas públicas intersetoriais que contemplem as necessidades desses/as trabalhadores/as que estudam. "A gestão das políticas públicas precisa considerar a intersetorialidade na EJA, visando resolver os problemas que impedem o acesso e a permanência do estudante na escola" (Borges, 2016, p. 73).

Nessa perspectiva, Alvarenga e Macedo (2019) nos lembram que o direito à educação precisa ser lido a partir das condições concretas de vida da classe trabalhadora. Cabe destacar também a

importância de práticas educacionais (e antirracistas) que considerem as especificidades dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, a articulação intersetorial é a utopia, é a esperança no processo de transformação (Freire, 1997) para garantir que jovens, adultos e idosos tenham o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização garantidas pelo Estado no sentido de contribuir, mediante uma tomada de consciência (Freire, 2020 [1968]) para uma sociedade mais justa e menos desigual.

Para finalizar, trago a reflexão de Arroyo (2017), que enfatiza que um caminho para entender os significados dos itinerários por uma vida justa para esses/as trabalhadores/as estudantes "será vincular o direito à educação com as lutas por direitos humanos, como lutas por justiça e por dignidade humana" (p. 93). Assim, os movimentos sociais têm/tiveram e sempre terão papel fundamental nas conquistas até aqui e nas conquistas que virão. Com luta, por direito, por justiça!

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Rio é cidade em que usuário gasta mais tempo para deslocamento. *Agência Brasil*, 2025. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2025-01/rio-e-cidade-em-que-usuario-gasta-mais-tempo-para-deslocamento. Acesso em: 19 maio 2025.

ALVARENGA, Márcia Soares de; MACEDO, Handerson Fábio. O direito à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores pode servir às lutas sociais? In: RUMMERT, Sonia (org.). *Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAGÃO, S. V.; RUA, E. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos na revista EJA em Debate: gênero e etnia em questão. In: NICODEMOS, A. (org.). *Conhecimento e docência: caminhos cruzados na educação de jovens e adultos*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

ARAÚJO, M.; SILVA, G. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel González. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. *Vidas re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BARBOSA, Gleyce Assis da Silva. *A mobilidade espacial docente: uma análise da precarização do trabalho*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Rio de Janeiro, 2020.

BARROS, Surya Pobo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BASTOS, Eva C. A. C. et al. *Legislação educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835-1889)*. Brasília, DF: INEP; SBHE, 2004.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BITTENCOURT, Tainá Andreoli. *Desigualdades de classe, raça e gênero no acesso ao transporte e ao espaço urbano em cidades brasileiras: análises empíricas e métodos para políticas e planejamento*. 2023. Tese (Doutorado em Engenharia de Transportes) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

BORGES, Irlanda. A Educação de Jovens e Adultos e a intersetorialidade. *Revista Com Censo*, n. 5, p. 69-73, maio 2016.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brazil*. Rio de Janeiro, 25 mar. 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 1, de 15 de outubro de 1837*. Dispõe sobre a instrução primária na Província do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135/pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

BRASIL. *Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878*. Rio de Janeiro, 1878. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, maio 2000.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 98, seção 1, p. 171, 26 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/cartilha-pacto-eja.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025*. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

BRUNA, Livia. Caro, perigoso e ruim: o transporte de massas no Rio de Janeiro. *CTB*, 14 maio 2024. Disponível em: https://www.ctb.org.br/2024/05/14/caro-perigoso-e-ruim-o-transporte-de-massas-no-rio-de-janeiro/. Acesso em: 20 maio 2025.

CAMINHA, J. Botafogo e a sua evolução urbana: um retrospecto. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 2013, Peru. *Anais [...]*. Peru, 2013. p. 1-20.

CASA FLUMINENSE. *Mapa da desigualdade: Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Casa Fluminense, 2020. Disponível em: https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

COSTA, Cláudia Borges. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. *Paidéia*, Belo Horizonte, 2013.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. *Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Apesar dos avanços, desigualdade racial de rendimentos persiste. São Paulo: DIEESE, 20 nov. 2024. Disponível em: https://www.diee-se.org.br/boletimespecial/2024/consciencia Negra.html. Acesso em: 21 maio 2025.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re)existência. In: PEREIRA, Amilcar A. (org.). *Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; INEP, 2000.

FÁVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais [...]*. [S. l.]: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em: http://29reuni-ao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

FÁVERO, O.; ANDRADE, E. R.; BRENNER, A. K. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: HADDAD, S. (coord.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Ação Educativa; FAPESP; Global, 2007. p. 77-110.

FRANÇA, Aldaires S. *Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação e pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, A.; GIROTTO, E. D. A educação pública como um direito territorial. In: PIÑON, M.; HAESBAERT, R.; RODRIGUES, J. N. (orgs.). *Ordenamento territorial urbano-regional: territórios e políticas*. Rio de Janeiro: Consequência, 2021.

GIORDANI, A.; GIROTTO, E. D.; SOARES, M. de O. Produzir a política a partir da escola: geografia da educação, docências e espacialidades escolares. *Revista da ANPEGE*, v. 18, n. 36, 2022. DOI: https://doi.org/10.5418/ra2022.v18i36.16308.

GOMES, M. A. O. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a defesa da ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 68, p. 109-124, jun. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: http://www.esforce.org.br/. Acesso em: [confirmar].

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, set./dez. 2000.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUALBERTO, Andreza Rohem. *Espaço urbano e relações sociais de gênero, pertencimento étnico-raciais e classes sociais: uma análise da situação das empregadas domésticas em condomínios em Campos dos Goytacazes*. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Campos dos Goytacazes, 2019.

GUIMARÃES, Virgínia Totti. Direito à cidade e direitos na cidade: integrando as perspectivas social, política e jurídica. *Revista de Direito da Cidade*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 626-665, 2017. DOI: https://doi.org/10.12957/rdc.2017.27143.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HENRIQUES, M. J. *Programa de Educação Juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes*. 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

IBGE. *Histórico dos Censos Demográficos*. Memória IBGE. Disponível em: https://memoria.ibge.gov.br/historia-do-ibge/historico-dos-censos/censos-demograficos.html. Acesso em: 10 jul. 2024.

IBGE. Em 150 anos, conheça a história que o censo conta. *Agência de Notícias IBGE*, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33495-em-150-anos-conheca-a-historia-que-o-censo-conta. Acesso em: 2 jul. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Atlas da violência 2025*. Brasília, DF: IPEA; FBSP, 2025. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1321-atlasdaviolencia2025.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Letalidade*. Rio de Janeiro: ISP, [s. d.]. Disponível em: https://www.ispvisualizacao.rj.gov.br/Letalidade.html. Acesso em: 16 maio 2025.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012.

LOURENÇO FILHO. Evolução da taxa de analfabetismo de 1900 a 1960. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 100, 1970.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, D. C.; PERO, V.; MIHESSEN, V. Mobilidade urbana e mercado de trabalho na região metropolitana do Rio de Janeiro. *Revista da ABET*, [S. l.], v. 14, n. 2, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/27958. Acesso em: 22 maio 2025.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. *Trabalhos apresentados [...]*. São Paulo: ANPED, 1998.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: após 20 anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687. Acesso em: [confirmar].

MACHADO, M. M.; MAIA, J. C. A. Gramsci e Freire e suas contribuições alvissareiras na educação de pessoas trabalhadoras. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 23, p. 1-17, e15140, jun. 2023. ISSN 2447-1801.

MARINI, Ruy Mauro. *Subdesenvolvimento e revolução*. 5. ed. Florianópolis: Insular, 2017. p. 73-109. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marini/1985/mes/Dialetica-do-desenvolvimento-capitalista-no-Brasil.pdf. Acesso em: [confirmar].

MATTOS, Marcelo Badaró. *A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *1º boletim técnico Escola que Protege: dados sobre violências nas escolas*. Brasília, DF, dez. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETIMdadossobreviolenciasnasescolas.pdf. Acesso em: 17 maio 2025.

NERY, Daiane da Silva Pacheco. *A produção social do espaço urbano e o direito à moradia das mulheres: uma análise interseccional das relações sociais de gênero, raça e classe na cidade do Rio de Janeiro*. 2020. 231 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

NETO, E. R.; RIANI, J. Desigualdades raciais nas condições habitacionais da população urbana. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, M. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 1, p. 1-14, 2022.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PEREIRA, Amilcar A. Narrativas de (re)existência e educação antirracista. In: PEREIRA, Amilcar A. (org.). *Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

REGUERA, Emilio; SERRA, Enio. A geografia da Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental na cidade do Rio de Janeiro. *Giramundo*, v. 6, n. 12, p. 39-51, jul./dez. 2019.

RIO DE JANEIRO (Município). *Parecer nº 06, de 25 de janeiro de 2005*. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2005.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RUA, Emilio Reguera. *Políticas públicas da educação de jovens e adultos no território usado do Rio de Janeiro*. 2021. 140 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o "novo" que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 2, p. 35-50, 2007.

SALATA, Andre Ricardo; RIBEIRO, Marcelo Gomes. *Boletim Desigualdade nas Metrópoles*, n. 15. Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://www.pucrs.br/datasocial/wp-content/uploads/sites/300/2024/04/2024-04-09-data-social-BOLETIM_DESIGUALDADE-NAS-METROPOLES_15.pdf. Acesso em: 17 maio 2025.

SAMPAIO, M. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, Renato Emerson dos. Expressões espaciais das relações raciais: algumas notas. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2840/2194. Acesso em: 5 jun. 2025.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec; Anpur, 1993.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 2002.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: formação social como teoria e como método. In: SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. *O espaço da cidadania e outras reflexões*. Organização de Elisiane da Silva; Gervásio Rodrigo Neves; Liana Bach Martins. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro, v. 3).

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

SANTOS JUNIOR, Orlando Alves. A produção capitalista do espaço, os conflitos urbanos e o direito à cidade. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves et al. (orgs.). *Políticas públicas e direito à cidade: programa interdisciplinar de formação de agentes sociais e conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR/UFRJ, 2011. p. 67-74.

SERRA, Enio. Educação popular na escola pública: uma análise das origens do Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal do Rio de Janeiro (1985-1996). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, p. 1-19, 2023.

SERRA, E.; REGUERA, E. Análise espacial da relação entre oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro. In: RUMMERT, Sonia (org.). *Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SERRA, E.; REGUERA, E. Dimensões espaciais das políticas de oferta de ensino fundamental para jovens e adultos trabalhadores na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, 14., 2021, João Pessoa. *Anais eletrônicos [...]*. Campina Grande: Editora Realize, 2021. p. 1-12.

SERRA, E. Geografia do trabalho e escolarização de jovens adultos: notas sobre a educação geográfica do trabalhador. In: JORNADA DO TRABALHO, 13., 2012, Presidente Prudente, SP. *Anais eletrônicos [...]*. Presidente Prudente, SP: UNESP, 2012.

SERRA, E.; VENTURA, J.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez. 2017.

SILVA, Eduardo Pontes Gomes da. *Sistema de transportes, acessibilidade/mobilidade espacial e desigualdades socioespaciais na Região Metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IBGE; Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2012.

SILVA, Suzana Campos. *Implicações socioespaciais da restrição da oferta do ensino público estadual no Rio de Janeiro*. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Geociências, Niterói, 2023.

SOUZA LIMA, Fábio. *As normalistas chegam ao subúrbio – a história da Escola Normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946-1953)*. 260 f. Dissertação. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dfabiosouza.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

TAVARES, J. Por que a luta pelo Direito à Cidade só é genuína se for antirracista? *Questões Urbanas: Coluna do IBDU e BrCidades*, jul. 2019. Disponível em: https://ibdu.org.br/opiniao/por-que-a-luta-pelo-direito-a-cidade-so-e-genuina-se-for-antirracista/. Acesso em: 6 jun. 2025.

TELES, Edward E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia (orgs.). *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília, DF; Niterói: Liber Livro; Editora UFF, 2011. p. 57-97.

VENTURA, Jaqueline. *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

VIEIRA, Sonia. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SOBRE A AUTORA

Monique Azevedo da Silva

Possui graduação em Licenciatura em Letras (UGF) (2005); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UERJ) (2008); Mestrado em Educação (PPGE-UFRJ) (2025). Professora dos anos iniciais na Prefeitura do Rio de Janeiro SME/RJ há 19 anos. Atua no Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro há 15 anos, hoje EJARio.

MINICURRICULO ORIENTADOR

Enio José Serra dos Santos

Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1989), Mestrado em Educação (2003) e Doutorado em Educação (2008) pela Universidade Federal Fluminense e Pós-Doutorado em Educação e Formação pela Univsersité de Rouen-Normandie, França (2023-2024). É Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenador do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA) e do Coletivo de Estudo e Pesquisa em Geografia e Educação de Jovens e Adultos (GeoEJA). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRJ), do Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Básica (UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (UERJ/Rede ProfGeo). Tem experiência nas áreas de Educação e Geografia, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Geografia da Educação, Educação Geográfica e Educação Popular.

Esses são tempos desafiadores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não que em outros momentos tenha sido menos difícil a situação política dessa modalidade de ensino. Mas é que, apesar de alguns avanços recentes, a sua oferta pelo poder público tem sofrido reveses consideráveis nos últimos anos. Dentre as complexas explicações para esse fato, está a dura vida de milhões de trabalhadoras e trabalhadores urbanos que lutam para poder exercer o direito de acessar, permanecer e concluir a Educação Básica. Com a sensibilidade de quem se dedica diariamente, há muitos anos, à tarefa de educar na EJA, a autora desta obra relata e analisa a relação entre a escola pública e as dificuldades que trabalhadoras e trabalhadores que estudam enfrentam para a garantir seus direitos. Refletir sobre os significados dessa modalidade, compreender suas dificuldades e desafios e construir conhecimento com pessoas jovens, adultas e idosas tão experientes na vida requer preparo, sensibilidade, força e serenidade. Afinal, é preciso encontrar beleza, poesia, justiça e crença na humanidade em tempos tão difíceis. Para as educadoras e educadores que creem na possibilidade de outros mundos, são persistentes na busca por horizontes mais alentadores e lutam por justiça social e territorial, não resta outra coisa a não ser ouvir atentamente os depoimentos e falas que expressam a vida de trabalhador e transformá-los em conhecimento significativo e compartilhado com e por todas e todos. É disso que esse livro trata: compromisso, sensibilidade, senso de justiça e amor pelos sujeitos a quem a EJA se dirige e por eles existe. Estou seguro de que o leitor e a leitora encontrarão aqui reflexões aprofundadas sobre as políticas de EJA e seus principais fundamentos, mas, sobretudo, encontrarão dedicação e um profundo respeito com aquelas e aqueles que sofrem as injustiças de uma sociedade desigual e desumana. Por tudo isso, o convite à leitura que aqui trago deve ser aceito calorosamente, pois temos diante de nós uma obra original e inspiradora para fazeres pedagógicos que apostam na escola pública de EJA como lugar de luta e de afeto.

Enio Serra

NAVEGANDO