
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. Edição Especial N.11/2022 p.1-21

ISSN: 2237-0315

Dossiê: A educação de Jovens e adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e práticas de currículo.

Trajetória escolar e o direito à educação de estudantes jovens e adultos trabalhadores da Rede Municipal de Mesquita, RJ

School trajectory and the right to education of young students and adult workers of the municipal network of Mesquita, RJ

Tiago Dionisio da Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Seropédica-Brasil
Camila Vianna de Souza
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise sobre a trajetória escolar e as condições de vida dos estudantes jovens e adultos trabalhadores do município de Mesquita, RJ, a partir da relação casa-trabalho-escola. O procedimento metodológico fundamentou-se no estudo de caso, por meio do levantamento de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Foram aplicados 715 questionários em turmas de EJA do 2.º segmento do ensino fundamental, além de termos realizado 10 entrevistas com estudantes que trabalham, o que nos permitiu identificar as especificidades dos estudantes trabalhadores, marca social hegemônica da EJA, uma vez que a o trabalho interfere diretamente na rotina de estudos. Além disso, ficou explícito que é necessário combatermos imperativamente a desigualdade socioeconômica em nosso país no sentido de garantir o direito à educação básica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Trajetória escolar; Trabalho; Vida cotidiana

Abstract

This paper presents an analysis of the school trajectory and living conditions of young students and working adults in the city of Mesquita, RJ, based on the home-work-school relationship. The methodological procedure was based on the case study, through a survey of bibliographic, documental and field research. 715 questionnaires were applied to EJA classes in the 2nd segment of elementary school, in addition to having conducted 10 interviews with working students. This allowed us to identify the specifics of working students, EJA's hegemonic social mark, since work directly interferes in the study routine, in addition, it was clear that it is imperative to combat socioeconomic inequality in our country, in order to guarantee the right to basic education.

Keywords: Youth and Adult Education; School trajectory; Job; Everyday life

Introdução

Este trabalho objetivou analisar a trajetória escolar e a vida cotidiana de 10 estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Mesquita, RJ, buscando relacionar tais temáticas com o processo escolar atual deles. São sujeitos ricos em experiências, cuja vida foi marcada pela necessidade de abandonar a escola em prol da sobrevivência quando eram crianças. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. São estudantes protagonistas no campo da resistência e no modo de reinventar a vida em que encontram dificuldades diariamente para concluir a Educação Básica, negada ou não garantida a eles pelo Estado brasileiro, portanto são sujeitos que precisam ser reparados socialmente por nossa sociedade.

Os estudantes da EJA são sujeitos que vivem no mundo do trabalho informal ou formalmente, mas sempre precarizado, uma vez que dependem única e exclusivamente da venda da sua força de trabalho para sua subsistência, assim, possuem peculiaridades e necessidades distintas do público de outras modalidades de ensino. Ventura (2011, p. 58) “ressalta que sua origem e sua trajetória são marcadas, no Brasil, por características articuladas. Ela sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, precisamente às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora”. Sobre essas particularidades Arroyo (2016, p. 35) afirma: “essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. São estudantes carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial”.

Quando a relação e reprodução da vida-escola são fortalecidas a partir do momento que não se nega as experiências dos educandos, suas histórias de vida, suas espacialidades e sua cultura, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais atraente. O que é diferente acerca dos estudantes jovens e adultos é a experiência que ele traz para a relação: “A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo” (THOMPSON, 2002, p. 13).

Nesse sentido, ao pensar na EJA não podemos esquecer Paulo Freire (2000), que contribuiu para uma educação libertadora baseada na compreensão do ser humano como

produtor da realidade e cuja humanidade vai se constituindo na relação e no diálogo com o outro.

Arroyo (2011, p. 11) chama a atenção dizendo que “a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos”. No Brasil, atualmente, a EJA é encarada como uma dívida social histórica não reparada com aqueles que não tiveram acesso à educação, tampouco ao domínio da leitura e da escrita como bens sociais na escola ou fora dela. A EJA, portanto, apresenta-se para os jovens e adultos trabalhadores como um dos caminhos para a reconstrução daquilo que se perdeu, ou melhor, talvez do que nunca se teve: a liberdade e a igualdade dos cidadãos.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos nos remete a pensar no público que frequenta essa modalidade de ensino, considerando todo o contexto em que está inserido. Nesse sentido, Paiva (1983) apresenta algumas características desses perfis: são homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômica e educacional, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Desse modo, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido às repetências acumuladas e às interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola, outros dela tiveram que se afastar quando crianças em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 1983).

É importante que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil dos seus alunos para ter condições de ofertar uma educação voltada para a realidade daqueles sujeitos, considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem. Os espaços formativos são diversos, uma vez que a formação informal se dá nos mais variados meios (família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outras). Os jovens, adultos e idosos em sua maioria participam desses espaços, construindo saberes e aprendizados que vão além do ambiente escolar.

Como metodologia de investigação para essa pesquisa optou-se pelo estudo de caso, recorrendo à análise descritiva de uma situação particular e de complexidade singular dessa realidade, o que significa ser o entendimento de uma peculiaridade dentro do contexto próprio (DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010). De acordo com Latorre (2003 *apud* MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), uma das características dessa metodologia é o teor qualitativo, pois a particularidade é um propósito específico desse tipo de investigação, que não é quantificável. Sendo assim, já que se tratou de uma situação particular, analisou-se, nesta pesquisa, os estudantes trabalhadores da rede municipal de Mesquita.

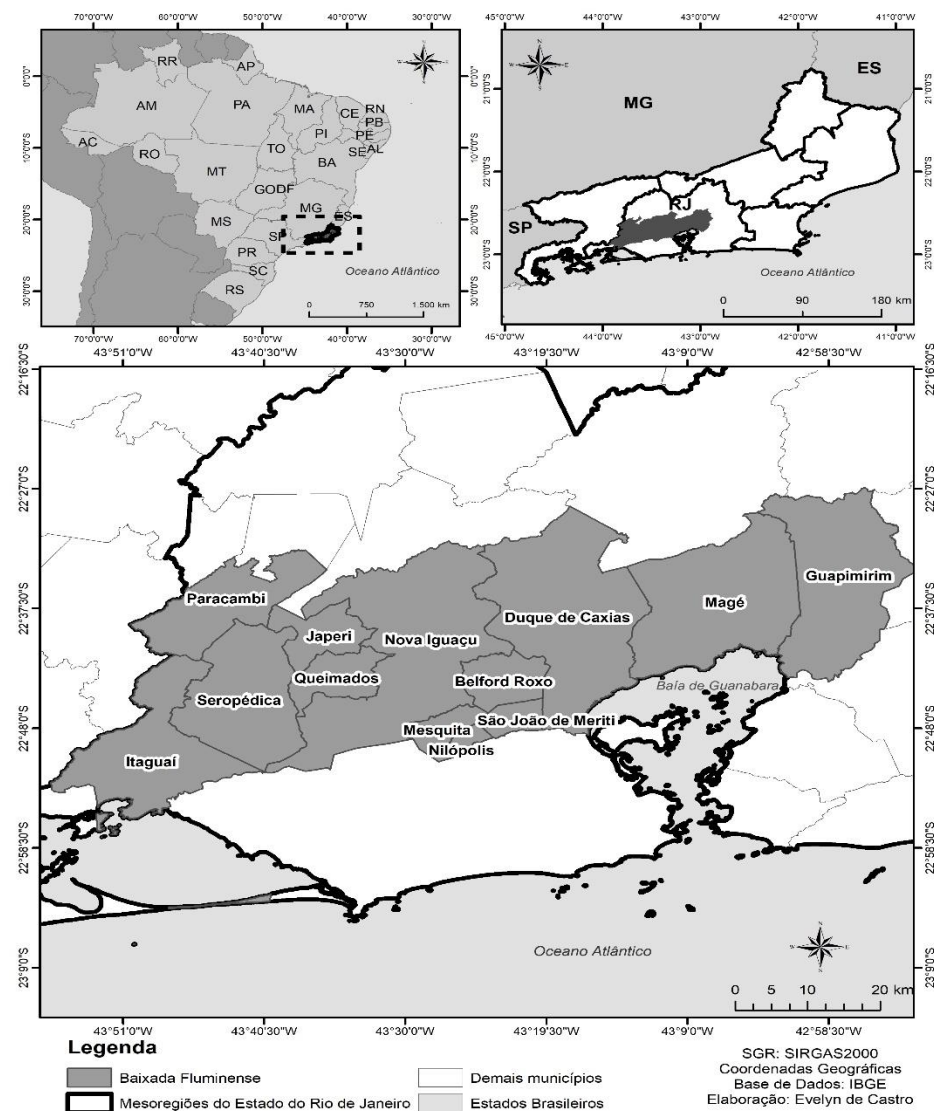
Diante disso, foi realizado o detalhamento desse contexto após a aplicação e a análise dos questionários, e foram realizadas 10 entrevistasⁱ com educandos que trabalhavam e se dispuseram a dialogar conosco. Esse procedimento teve como objetivo esmiuçar as trajetórias escolares dos estudantes jovens e adultos trabalhadores, destacando os motivos que os levaram a estar em um curso de EJA; de como está construída neles a relação entre o mundo do trabalho e o escolar, e a interferência do primeiro no segundo, compreendendo com mais riqueza de detalhes os desdobramentos que essa combinação impõe à vida cotidiana dos educandos trabalhadores com ligações diretas ou indiretas no desempenho escolar.

Por fim, os resultados obtidos possibilitaram a análise final a partir da sistematização dos dados e das informações fornecidas pelos estudantes e, baseado nisso, ressaltamos que é preciso conhecer os sujeitos para que possamos construir uma prática pedagógica que dialogue com a realidade vivenciada pelos educandos.

O município de Mesquita: contexto socioespacial da Baixada Fluminense e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores

O município de Mesquita fica localizado na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, fazendo parte também do contexto da Baixada Fluminense, como apresenta o mapa posterior. De acordo com o IBGE (2010), no último censo a população era de 168.376 habitantes, com a estimativa de 177.016 habitantes no ano 2021.

MAPA 1: LIMITE DA BAIXADA FLUMINENSE DENTRO DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO



Fonte: Evelyn de Castro (2020)

A Baixada Fluminense não denota apenas uma localização geográfica, mas um espaço social, definido a partir de sua relação com a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e mais especificamente com a cidade do Rio de Janeiro. Sempre vista como um espaço subalternizado e/ou periférico dentro da Região Metropolitana Fluminense devido aos inúmeros problemas socioeconômicos que atingiam e atingem essa região, tal porção do espaço, antes demarcado geomorfologicamente, passou a ser sinônimo de violência,

doenças, espaço dos pobres, onde o Estado atuava precariamente, ou seja, um espaço da ausência.

As condições de vida das classes trabalhadoras estão diretamente ligadas à sua forma de inserção nas relações sociais de produção. Com o aumento do desemprego, grandes contingentes de trabalhadores passam a sobreviver precariamente através do trabalho informal, dos biscates, da caridade, da filantropia e dos escassos programas de assistência. Para eles resta apenas como alternativa de moradia viver nas favelas, subúrbios e nas periferias das Regiões Metropolitanas de alguns estados brasileiros. É sobre essa conjuntura que se desenvolve a ocupação da Baixada Fluminense.

As condições de vida dependem de uma série de fatores, da qual a dinâmica das relações de trabalho é o ponto primordial. Não obstante tal fato é possível fazer uma leitura dessas condições através da análise da expansão urbana, com seus serviços, infraestrutura, espaços, relações sociais e níveis de consumo, aspectos diretamente ligados ao processo de acumulação do capital (KOWARICK, 1993, p. 33).

Com o surgimento e o crescimento do processo de industrialização em nosso país, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, os migrantes pobres oriundos do Nordeste e do interior do estado fluminense foram atraídos para trabalharem nas indústrias. Mas com o fim de colocar a cidade do Rio de Janeiro com ares modernos, o governo fez reformas urbanas e expulsou do centro da capital para a Baixada Fluminense a população pobre, em sua grande maioria de migrantes. Esse crescimento populacional não foi acompanhado por infraestrutura urbana do Estado e causou inúmeros problemas que marcam a referida área até os dias atuais.

O século XX marcará uma imensa transformação no território da Baixada Fluminense, transformando-a numa área urbana periférica intimamente ligada à cidade do Rio de Janeiro, podendo ser considerada, sem exageros, como uma extensão desta para além dos seus limites administrativos. Entretanto é necessário entender o processo dentro da contínua reestruturação socio-espacial do Rio de Janeiro em função das transformações econômicas e políticas pela qual o país passará ao longo deste século. Assim devemos retomar a análise da relação dialética entre esses processos no território da cidade do Rio de Janeiro e do seu entorno imediato (SIMÕES, 2006, p. 81-82).

As relações espaciais se tornaram ainda mais intensas com as transformações ao longo dos anos. Com a chegada da técnica, da inserção da globalização e da própria mecanização do espaço, as relações se encontravam cada vez mais artificiais. As ações e

objetos têm estado integrados, o que faz com que os espaços sejam condicionados, recriando-se e se modificando, o que vai intervir na sua dinâmica e estrutura. Para Santos,

O espaço ganhou uma nova dimensão: a espessura, a profundidade do acontecer graças ao número e diversidade enorme dos objetos, isto é, fixos, de que hoje, é formado e ao número exponencial de ações, isto é, fluxos, que o atravessam. Essa é uma nova dimensão do espaço, uma verdadeira quinta dimensão (SANTOS, 1994, p. 17).

Então, mediante essa situação, compreender a EJA como uma simples modalidade de ensino cuja única função seja a de alfabetizar e elevar o nível de escolaridade, sendo associada também à formação profissional, é equivocada porque obscurece as razões estruturais geradoras das desigualdades sociais existentes, além de servir como um meio de proliferação de falsos discursos de inclusão. Nesse sentido, nossa análise corrobora com Rummert (2008) quando este afirma que a atual configuração da EJA no Brasil:

inscreve-se em um cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora [...]. Tal processo, apesar de seu desenho contemporâneo, não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação de força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no país, bem como às necessidades de controle social (RUMMERT, 2008, p. 176).

Nessa perspectiva, a compreensão da Educação de Jovens e Adultos adotada em nossas análises não se restringe a uma modalidade de ensino; antes compreendemos a EJA como uma educação voltada para as frações menos favorecidas e menos escolarizadas da classe trabalhadora. Essa educação ainda se encontra em consolidação na luta pela construção do reconhecimento de sua especificidade. Contudo, ao longo de sua história, esse campo tem sido marcado por indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais e soluções conjunturais. De fato, ainda não ocorreu um reconhecimento por parte do Estado desses jovens e adultos trabalhadores como sujeitos de direitos e sujeitos de deveres (ARROYO, 2011).

Portanto, o caminho adotado neste artigo se fundamenta na máxima de que “não é possível aos educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares” (FREIRE, 2001, p. 15-16). Assim, a referência aos educandos da EJA como trabalhadores é uma questão central para nós.

Há uma discussão sobre a diversidade cultural na sociedade contemporânea que precisa ser levada em conta na prática pedagógica, porém os educandos da EJA são hegemonicamente formados por trabalhadores que no passado não frequentaram os bancos escolares fundamentalmente por questões econômicas.

Com isso, não negamos a diversidade existente entre os trabalhadores. São homens e mulheres negros, mestiços, indígenas, brancos, hetero ou homossexuais que adotam variadas crenças religiosas, egressos de diferentes culturas regionais, mas, ao mesmo tempo, e cada vez mais, imersos na cultura de massa. São pessoas que sofrem não apenas as opressões pelo lugar que ocupam na sociedade de classes, mas junto a estas, e potencializadas por estas, também sofrem discriminação por sua origem étnica, por serem mulheres, por sua orientação sexual, por sua religião, por seu sotaque regional. No entanto, é a condição de classe que as leva aos cursos de EJA e não a condição de negros, mulheres, nordestinos ou homossexuais, por exemplo (SANTOS, 2008, p. 46).

Assim, a EJA não se limita a uma modalidade de ensino, mas precisa ser compreendida a partir de uma determinação socioeconômica oriunda do sistema capitalista, no qual, na disputa hegemônica no campo da educação, a classe dominante instituiu uma concepção educacional dualista, subordinando as práticas educativas aos interesses do capital.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394) de 1996 instituiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino da Educação Básica. A referida lei introduziu mudança do nome de ensino supletivo, que passou a ser denominado EJA. Entretanto, tal nomeação não implicou em uma mudança de concepção. Nas palavras de Ventura, a citada Lei

conferiu um lugar de destaque à EJA, contemplando-a com um capítulo próprio, cujo conteúdo, se por um lado reafirmou o direito à escolaridade, por outro, entretanto, significou um claro retrocesso em relação à Constituição Federal de 1988, principalmente pelo fato de referir-se à EJA como ‘cursos e exames supletivos’ (art. 38, retornando ao sentido compensatório conferido à modalidade) (VENTURA, 2011, p. 79).

Segundo Di Pierro (2005), é preciso informar que essa concepção de suplência influenciou a gerência da EJA, uma vez que ela foi tratada como uma política emergencial e transitória subsidiária a programas de redução da pobreza, mantendo a concepção de educação compensatória que inspirou o ensino supletivo, visto como reposição de estudos não realizados na “idade própria”.

Entretanto, Arroyo (2011) defende que a inserção meramente escolar de jovens e adultos não pode se constituir como ponto de partida para a configuração da EJA como campo específico, mas sim as especificidades dos sujeitos jovens e adultos concretos, seus modos de vida, os seus direitos sociais e a sua maneira peculiar de usufruir seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno, como prevê a LDBEN 9394/96.

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia, classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, consequentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2011, p. 30).

Desse modo, Arroyo (2011) propõe que os jovens e adultos sejam vistos mais do que apenas como alunos ou ex-alunos, com trajetórias escolares truncadas, mas que sejam considerados como jovens e adultos em suas trajetórias humanas, com percursos sociais que revelam as dificuldades no seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Reconhecer que esses sujeitos da EJA são constituídos de histórias perversas de exclusão social, com negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência, é urgente e necessário para a reconfiguração da política pública de EJA, propostas curriculares e prática docente condizentes para que essas ações políticas e pedagógicas estejam em consonância aos anseios das condições reais de vida e atreladas à garantia dos conhecimentos básicos sistematizados pela escola.

De acordo com Freire (2000), as pessoas são sujeitos da história e só fazendo parte é que a educação terá sentido para elas.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo (FREIRE, 2000, p. 40).

A Educação de Jovens e Adultos precisa ser compreendida como uma educação voltada para as frações mais empobrecidas da classe trabalhadora. Entretanto, não

queremos negar as especificidades culturais, raciais, regionais, linguísticas e sexuais, imprimindo assim uma sensibilidade didática a essa questão com vista a inclusão plena de todos os alunos, considerando suas geografias, histórias, culturas e subjetividades. Segundo Santos (2008, p. 46):

são pessoas que sofrem não apenas as opressões pelo lugar que ocupam na sociedade de classes, mas junto a estas, e potencializadas por estas, também sofrem discriminação por sua origem étnica, por serem mulheres, por sua orientação sexual, por sua religião, por seu sotaque regional.

No entanto, é a desigualdade socioeconômica que gera a EJA. Os alunos pertencem, com já dito anteriormente, à parte mais subalternizada da classe trabalhadora. Portanto, fica explícito que independente de ser homem ou mulher, negro ou branco, nordestino ou não a EJA não se limita a uma modalidade de ensino, mas tem que ser compreendida a partir de uma determinação socioeconômica oriunda do sistema capitalista que atinge diretamente a parte mais baixa da classe trabalhadora que depende única e exclusivamente da venda da sua força de trabalho para sobreviver. Logo, esses sujeitos ficam mais susceptíveis às demandas do sistema capitalista.

Sendo assim, não podemos depender de brechas e de encaixes. Ao contrário, precisamos de fato reconfigurar a EJA como um espaço/tempo público, democrático e de direito. Vencer a concepção de suplência é fortalecer a EJA, é garantir direitos que não passam só pelas legislações, mas se concretizam no chão da sala de aula, por meio de práticas pedagógicas dialógicas, considerando as especificidades dos sujeitos e valorizando os saberes e experiências desses estudantes trabalhadores.

Os educandos jovens e adultos trabalhadores do município de Mesquita, RJ: reflexões a partir dos desafios da vida cotidiana na Baixada Fluminense

Os dados extraídos a partir da aplicação dos 715 questionários e das 10 entrevistas realizadas nos dão a possibilidade de inúmeros cruzamentos de informações, identificação, compreensão e problematizações sobre dimensões dos perfis dos estudantes jovens e adultos trabalhadores. Por conta do limite deste artigo e considerando as discussões trazidas a respeito das experiências dos discentes a partir da reprodução da vida, bem como levando em conta a desigualdade socioeconômica, o recorte de classe do público da EJA e o trabalho enquanto centralidade na vida desses estudantes, nos ateremos às relações que envolvem a trajetória escolar e do trabalho. Entretanto, faremos uma breve apresentação

do perfil dos discentes respondentes, bem como dos entrevistados para uma melhor compreensão, por parte do leitor, da potência e do vasto campo de discussões que poderiam ser traçadas.

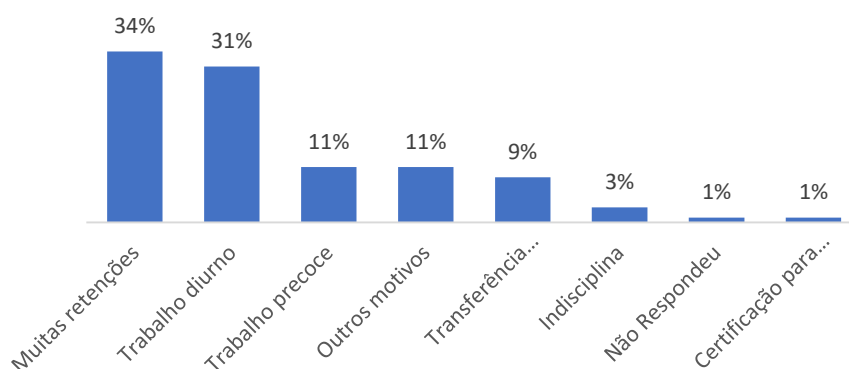
Tabela 1: Dados dos sujeitos entrevistados

NOME ⁱⁱ	IDADE	FASE ESCOLAR	PROFISSÃO	CIDADE DE NASCIMENTO
Ivonete	37 anos	8ª	Auxiliar de produção	Teófilo Antônio (MG)
Valmir	67 anos	7ª	Aposentado	Rio de Janeiro (RJ)
Carlos	39 anos	8ª	Serviços gerais	Ilhéus (BA)
Cláudio	60 anos	7ª	Recebe auxílio doença (INSS)	Riacho das Almas (PE)
Selma	30 anos	8ª	Empregada doméstica (sem carteira assinada)	Mesquita (RJ)
Mônica	45 anos	9ª	Empregada doméstica (sem carteira assinada)	Rio de Janeiro (RJ)
Geovane	22 anos	6ª	Serviços gerais	Rio de Janeiro (RJ)
Ricardo	16 anos	7ª	Trabalha como ajudante de serralheiro sem carteira assinada	Belford Roxo (RJ)
Maria	46 anos	5ª	Trabalha em uma barraca de doces	Alagoinha (PB)
Beatriz	20 anos	8ª	Auxiliar de cozinha, sem carteira assinada	Resende (RJ)

Fonte: autores, 2021.

Para início das discussões e análises das entrevistas, se faz necessário compreendermos os motivos que levaram os estudantes a frequentarem as turmas de EJA. Nessa direção, entre 715 respondentes, 34% tiveram sucessivas reprovações, seguido do fato de muitos deles trabalharem durante o dia (31%), como verificado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Motivos dos estudantes estarem matriculados na EJA



Fonte: autores, 2021.

Podemos inferir que a distorção idade-série resultante de uma trajetória marcada por sucessivas reprovações é um indicativo de que a escola não consegue dar conta de uma educação socialmente referenciada por todos os motivos políticos, econômicos e sociais que já explanamos neste trabalho. O estudante atinge, assim, a idade regulamentada por lei para frequentar a EJA sem nunca ter saído da escola. Então, o que acontece é a migração perversaⁱⁱⁱ ou a prática que ficou denominada “despeja na EJA”, segundo Lemos (2017), para essa modalidade de ensino, no turno da noite, sem nem mesmo sair da própria unidade escolar, por indicação da escola ou mesmo a pedido dos próprios educandos.

É o fato da migração perversa, que se tornou uma característica negativa da EJA, dado que é o sistema educacional brasileiro, por meio da desigualdade socioeconômica, que impede milhões de crianças e jovens de terem uma trajetória escolar linear, sem acidentes, conseguindo finalizar o ciclo da educação básica dentro da idade estipulada por lei. Assim, é possível identificarmos, a partir das entrevistas, que a questão do trabalho é central como obstáculo na garantia da educação. Observe algumas das falas abaixo, nas quais podemos verificar essa questão:

Bom, eu nunca tive oportunidade de estudar. Parei aos 9 anos de idade porque tinha que trabalhar pra ajudar meu pai e então só pude voltar agora. Meu pai, minha mãe e mais sete irmãos. Seis irmãos, na verdade... Sete comigo (Ivonete, 37 anos, 8ª fase).

Primeiro pelo fato de eu estar trabalhando e não ter tempo de estudar durante o dia. Já tentei fazer, estudar em casa pelo estado que tinha... esqueci o nome, só que é muito complicado. Onde a gente pega apostilas, você lê, só que não tem o auxílio de um professor, então fica muito complicado. E eu parei mais ou menos uns 20 anos sem estudar, voltei a estudar agora. Quero dizer, então, você tem uma dificuldade muito grande com relação a isso. Aí, eu falei ‘esse ano eu vou voltar a estudar’. Aí, procurei vaga. Encontrei aqui. É que eu comecei a trabalhar. Não, não. A família do meu pai, na época, era muito grande. Então, eram seis filhos, aí tinha meu pai, minha mãe. Só quem trabalhava era meu pai, então eu via as dificuldades que tinham e acabei optando por trabalhar e você acaba assim... porque lá não tinha aula à noite, então só era o dia. Então ou você estudava ou você trabalhava. Aí, pra ajudar a família... (Carlos, 39 anos, 8ª Fase).

Eu parei de estudar com 13 anos. Eu pedia à minha mãe as coisas, ela não podia me dar, que são 15 filhos. Eu pedia ‘Mãe, me dá isso’, ‘Não, minha filha. Não tenho condições de dar, tem os menores’. Aí, deixava de dar pra mim pra dar pros menores. Faltava coisa dentro de casa e tudo... Aí eu falei assim: – Mãe,

vou parar de estudar pra trabalhar pra ter minhas coisas. Aí, eu comecei a trabalhar com 13 anos de babá. Aí, meu primeiro salário que eu recebi dei a metade pra minha mãe, fiquei com a metade. Agora comecei aqui, parei na segunda série, estudava lá no Brizolão, lá dentro da Chatuba. Ah, ele terminou, né? Ele me proibiu de estudar pra tomar conta da minha filha à noite. Ele estudava e eu não (Selma 30 anos, 9ª fase).

Outro aspecto relevante da Educação de Jovens e Adultos em Mesquita é o fato de apenas 29% estarem trabalhando, ao passo que 71% não estão empregados. Dos que trabalham, apenas 17% possuem carteira assinada, ou seja, 83% dos alunos trabalham de maneira informal como pintor, babá, faxineira, diarista, empregada doméstica, garçom, vendedor de *fast food*, lavador de carro, cobrador de transporte alternativo (van), pedreiro, entregador ou biscateiro. De acordo com Pochmann (2000, p. 55), em decorrência das modificações contemporâneas na economia do nosso país, “as alternativas ocupacionais dos jovens e adultos estão distantes, cada vez mais, dos setores modernos da economia e associadas geralmente aos segmentos de baixa produtividade e à precariedade do posto de trabalho”.

Sobre a relação desses estudantes com o trabalho, observe as falas abaixo:

Sou auxiliar de produção. Eu acordo, normalmente, 4h30 da manhã. Eu saio da minha casa, pego o ônibus pra depois pegar o trem. Pego dois trens, na verdade, para chegar às 7 horas no trabalho. O trem sempre está cheio e às vezes durmo em pé no trem (Ivonete, 37 anos, 8ª fase).

Tô empregado. No momento, eu trabalho numa firma terceirizada que presta serviço para outras empresas. O escritório dela fica na São João de Meriti, próximo ao hotel Lugano. A gente lá é o escritório, aí como é uma terceirizada, vamos botar uma suposição: a fornecedora Chatuba precisa de funcionários como ajudante, então eles pegam a gente e coloca ali. Se um outro lugar precisar, eles contratam mais pessoas e colocam lá. Atualmente, eu tô em Seropédica. Eu acordo às 4h30, 5h... Por aí. Eu pego às 7 h. Ganho um salário mínimo (Geovanne, 22 anos, 6ª fase).

Trabalho em uma barraca vendendo doces (Maria, 46 anos, 5ª fase).

Trabalho em uma Serralheria, mas sem carteira assinada. Trabalho o dia inteiro, aí vou pra casa, tomo banho, lanche e vou pra escola, ganho uns 500 reais, às vezes 700 por mês. Minha mãe precisa porque ela tá desempregada. Até ela arrumar um trabalho... Ajudo ela, me ajudo (Ricardo, 16 anos, 7ª fase).

Os dados obtidos por meio desse levantamento corroboram o que Santos (2008, p. 45) traz ao dizer que “podemos chegar à conclusão de que este público é formado

essencialmente pela classe trabalhadora”. Entretanto, o fato de uma grande parcela desses estudantes não estarem inseridos no mercado de trabalho não desconfigura a EJA com uma educação voltada para a parcela da classe trabalhadora mais empobrecida. Considerando que muitos ainda não estão no mercado de trabalho formal por conta da idade, porém são filhos de trabalhadores. Os alunos jovens e adultos trabalhadores mesquitenses não fugiram à regra, como demonstram as respostas dos alunos ao serem indagados sobre o que aconteceu em suas vidas para terem que estudar na EJA.

O conhecimento sobre o que é ser cidadão representa a luta por direitos individuais e coletivos. Segundo Souza (2017), diante de todos os desacordos e do contexto neoliberal, a escola, enquanto ambiente de construção de conhecimento e troca de saberes, apresenta-se como um local propício para a realização desse tipo reflexão. A partir dessa concepção, entende-se que a escola é responsável por discutir sobre o significado da cidadania que se faz presente na vida do aluno, através da organização social e democrática, das lutas e das incorporações dos direitos sociais.

Nos trechos abaixo vemos relatos de pessoas que experimentam o trajeto casa-trabalho de maneira precarizada:

Eu trabalho no Méier. Pego duas conduções - uma aqui de Mesquita pra Cascadura, de Cascadura pro Méier e a mesma coisa na volta. Eu levanto, geralmente, mais cedo, mas eu poderia levantar 5 horas que daria tempo. Mas eu levanto 4h da manhã e pego o ônibus 4h30.

Eu pego às 7h da manhã no trabalho. Quando eu pego, não; mas no meio do caminho já vai... Quando chega lá, ele já tá bem cheio. No segundo, não. O segundo já é bem mais vazio porque é lá no Méier tem mais condução, então fica bem mais vazio. Normalmente, uma hora e vinte (Carlos, 39 anos, 8ª fase).

Porque eu tava saindo tarde do serviço. Eu chegava em casa pra tomar banho pra vir pra escola, eu sentava na cama e dormia. O cansaço bate e eu não consigo ir pra escola (Beatriz, 20 anos, 8ª fase).

Só isso que tá me atrapalhando um pouquinho, mas a gente tenta recuperar. Eu peço sempre alguém pra botar meu caderno em dia, pra tentar às vezes dar uma estudada, pra poder tentar fazer alguma coisa (Beatriz, 20 anos, 8ª fase).

Esse lance de passagem me deixa agoniado, porque eu estudo aqui porque é mais perto do meu trabalho, mas moro em Belford Roxo e não tem cartão de passagem como no estado tem. Pô, muito. Quando eu vou pra escola, eles ficam olhando por causa da carteirinha. Têm os estaduais que passam, municipal não passa por quê? Tem que passar também. Tudo estudante. Eu

vou ficar barrado? Aí, eu perco o colégio, fico reprovado, e aí como é que eu fico? (Ricardo, 16 anos, 7ª fase).

Os trechos supracitados mostram como o deslocamento entre a residência e o trabalho afeta parte dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Esse alargamento do contexto socioespacial deve ser algo totalmente vinculado aos processos de escolarização. As práticas socioespaciais são componentes importantes para compreender o modo de vida dos alunos, suas representações e sua identidade. Para Cavalcanti (2015, p. 15), os estudantes “Circulam pela cidade frequentemente de ônibus e a pé, o que impõe um limite definido para essa circulação, tornando seu conhecimento empírico e mobilidade restritos, no que se refere ao espaço urbano em que vivem”.

De acordo com Souza (2017), a construção do pensamento, do conhecimento e da linguagem é de grande relevância para a formação de conceitos a partir das práticas e dos saberes espaciais, vivenciados e produzidos pelos estudantes de modo a atingir as funções sociais com o intuito de conseguir solucionar problemáticas concretas e desenvolver o raciocínio mais complexo das situações cotidianas. As práticas espaciais podem ser um instrumento importante para a compreensão da espacialidade. As próprias situações cotidianas podem estimular os educandos a passar por experimentações, abstrações, sistematizações, que de alguma forma aguçam as suas percepções e observações, pois parte do seu lugar, do seu espaço vivido, da sua praticidade. Recorrendo a Couto (2017),

Esta transformação das práticas em saberes e em ciência tem o mesmo significado da passagem da percepção e do saber do espaço vivido, ao discurso teórico do conceito. Neste processo, a percepção expressa diferentes escalas geográficas, na medida em que o espaço vivido é percebido como uma combinação de lugares (residências, escola, local, de trabalho, etc), que são articuladas em redes; cuja consequência pode ser a transformação da percepção das coisas singulares, em explicação da estrutura de suas relações universais (e vice-versa) (COUTO, 2017, p. 14).

Os dois famosos “horários de pico” diários que marcam as metrópoles brasileiras nada mais são que os horários em que levas de trabalhadores e trabalhadoras saem de casa e retornam à escola, no caso de estudantes da EJA. Mais uma evidência de que políticas educacionais não podem ser dissociadas de outras políticas públicas. Além disso, alguns estudantes entrevistados foram além de uma experiência *espaçotemporal* que aqui consideramos mais ampla, visto que vieram de outros estados, são imigrantes:

Trajetória escolar e o direito à educação de estudantes jovens e adultos trabalhadores da Rede Municipal de Mesquita, RJ

Ah, o trabalho, né? Eu comecei a trabalhar com cinco anos de idade. Cinco anos de idade eu já tava na roça, cortando um pé de mato e levando cabada de enxada do meu pai. Apanhei muito. Muito mesmo. Não era uma pancadinha só, não. E a versão da escola, a professora ia lá: – Ah, seu Severino, eu queria que o senhor botasse essas crianças no colégio. Ele dizia: Bota aí, pode botar o nome de todos eles. Ele não escondia botar o nome, não. Mas pra gente ir pra escola, não ia não. Só ia assim quando...Ele não deixava nós ir não. Porque não tinha tempo. Era pra trabalhar. Tinha que trabalhar mesmo. Eu, pra mim viajar de lá pra cá, eu encarei naquele tempo, em 73, 74, encarei dois tempo de Mobral, né? Que foi o tempo que saiu o Mobral. Foi o presidente... Era Castelo Branco. Aí depois do Castelo Branco, eu não tô bem lembrado qual foi o outro que veio. Aí foi que depois disso aí, aí veio essa versão do Mobral pelo interior, aonde tinha pouco acesso de escola... Nós começamos a estudar num galpão de uma fazenda e ali, foi se esticando ali, aí depois o fazendeiro arrumou uma casa vazia e ele recebia aquele aluguel da prefeitura. Mas que as meninas ensinavam quem já tinha a leiturazinha... Nada grandes coisas, mas eu mesmo consegui muita coisa. Aprendi, fazia conta muito bem... Mas tinha lá uma professora que era muito conhecida da família e fez uma declaração, foi no cartório, reconheceu firma, assinou e me entregou. Entregou pros meus pais, meus pais assinaram, eu assinei e foi com isso que eu viajei pra chegar aqui e não ficar parado. Exatamente. Inclusive, pra quando eu comecei a estudar aqui, isso aí me ajudou muito. Aí, parti pro lugar que eu fiz um ano de alfabetizado, reconheci de novo e fui, fiz a prova, aí em lugar de ficar na primeira, segunda, aí fui pra terceira. Aí foi tô chegando nessa fase (Claudio, 60 anos, 7ª fase).

É possível perceber, portanto, que temos algumas dificuldades que marcam e diferenciam a EJA das outras modalidades de educação escolar. A necessidade de trabalhar, as distâncias casa-trabalho-escola, sobretudo quando nosso recorte espacial é de uma grande região metropolitana, e a mudança no perfil do alunado, conforme as falas das pessoas entrevistadas, são fatores que exigem atenção, visto que todos eles apontam para uma mesma pergunta: quem é o estudante da EJA? A partir das pessoas entrevistadas, é possível notar que tal questão não é simples. Ao mesmo tempo em que podemos destacar pontos comuns a essas pessoas, elas, no espaço escolar, são marcadas por profundas diferenças.

Assim, compreende-se que as crises se manifestam de maneira diferenciada segundo os lugares, pois variam conforme as condições de circulação, produção espacial e produção temporal. As crises acabam sendo enfrentadas a partir das situações propostas pelo próprio sistema capitalista, que pode não apresentar resultados únicos a esse processo desigual de racionalização imposta.

Conclusão

Discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos é algo desafiador à medida em que é um debate que vai muito além da escola. Embora o mesmo valha para outros níveis de escolarização, a EJA acaba inserindo sujeitos que já experimentaram outras dimensões da vida. Podemos afirmar, por exemplo, que são pessoas que já experimentaram contextos *espaçotemporais* mais abrangentes; são pessoas que vivenciam um circuito mais amplo neste sentido. Diante disso, a chegada à escola é um processo diferente, visto que, em muitos casos, trata-se de uma reinserção somada a múltiplos processos vividos ao longo dos anos, ao contrário da inserção que ocorre na infância.

Ao sistematizar os questionários e as entrevistas, notou-se que um número bem expressivo de estudantes avaliam o trabalho como representação de uma conquista, pois estar no mercado de trabalho é a possibilidade da garantia dos seus direitos, do salário fixo para ajudar ou sustentar as suas famílias. Contudo, a apropriação da mão de obra e a força produtiva do trabalho representam a conquista da riqueza do sistema capitalista e a exploração da classe subalternizada.

Já sabemos que estudantes da Educação de Jovens e Adultos são pessoas das classes trabalhadoras, que, muitas vezes, vivenciam a precariedade das relações de trabalho e, por conseguinte, a precariedade da vida em termos materiais. Diante disso, que face a EJA assume para essas pessoas? Em outras palavras: como elas enxergam a EJA e a escola como um todo? E mais: o que buscam na EJA?

As perguntas aplicadas na entrevista tiveram relação com fluxos migratórios vivenciados por cada pessoa, rotina de trabalho, rotina de estudo e coma chamada *juvenilização* da EJA, que significa a entrada de pessoas cada vez mais jovens nesse nível de ensino. Tal fenômeno pode ser estimulado pelos seguintes fatores: altos índices de reprovação, interrupção da escolarização somada ao desemprego, uma “breve” pausa diante de alguma necessidade tida como mais urgente, falta de expectativas diante da instituição escolar ao longo do ensino regular, dentre outros.

Vimos ao longo do artigo que a EJA possui um papel fundamental no sentido de proporcionar a inclusão de sujeitos que foram excluídos do espaço escolar ao longo de sua juventude, bem como criar condições para que tais sujeitos possam buscar melhorias de condições de vida e reinserção social. Conforme Lefebvre (1983, p. 49), “Em primeiro lugar,

o conhecimento é prático. Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão somente a prática nos põe em contato com a realidade objetiva”.

Desse modo, para que tal inclusão possa lograr êxito, é necessário que a EJA seja pensada a partir dos sujeitos que são atendidos por ela, levando em consideração suas necessidades, características específicas e expectativas, visando assim repensar seu formato e investir em políticas de valorização dessa modalidade, bem como dos profissionais que nela atuam, já que, devido a essas especificidades, é urgente que tais profissionais passem por formação continuada de modo a prepará-los para lidar com tais questões.

As práticas socioespaciais do município de Mesquita podem ser trabalhadas por meio do que os alunos conseguem visualizar no campo econômico, como as obras desenvolvimentistas, partindo das percepções espaciais e da descrição do processo de transformação, fazendo a relação do pretérito e do presente. Ou seja, de conjunturas históricas e atuais a partir da interpretação das espacialidades geográficas e da dinâmica estrutural da cidade, envolvendo também questões sociais e políticas vivenciadas no cotidiano do estudante da Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. et al (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Novos passos na educação de jovens e adultos? In: SILVA, A. M. M.; COSTA, G. S.; LIMA, I. M. S. O. (org.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 23-38.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília – DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAVALCANTI, L. de S.; CHAVEIRO, E. F.; PIRES, L. M. (Org). **A Cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC, 2015.

COUTO, M. A. C. A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - por um novo modelo clássico de organização curricular. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, 13 (2), 2017, p. 5-25.

DEUS, A. M.; CUNHA, D. E. S. L.; MACIEL, E. M. Estudo de Caso na pesquisa qualitativa em Educação. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação: o pensamento pedagógico na contemporaneidade**. Teresina, v.1, 2010. p.1-12. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M., ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de adultos: teoria, prática e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 4ª ed., 2001. p. 15-17.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/mesquita.html>

KOWARICK, L. **A espoliação urbana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

RUMMERT, S. M.. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2008.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. 3. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEMONS, A. G. L. **"Despeja na EJA" - Reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no Município do Rio de Janeiro**. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de Educação**, Bragança, v.l. 2, p. 49-65, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SANTOS, E. J. S. **Educação Geográfica de Jovens e Adultos Trabalhadores: concepções, políticas e proposta curriculares**. 2010. 353f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo – globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **A cidade Estilhaçada – reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense**. 2006. 284f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SOUZA, C. V. **As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do município de Duque de Caxias - RJ**. 224 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E.P. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

POCHMANN, M. **A Batalha pelo Primeiro Emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Brasília/Niterói: Liber Livro/Editora UFF, 2011. p. 57-97.

Notas

ⁱ “(b) *semiestruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p. 64).

ⁱⁱ Todos os nomes citados no texto, incluindo o nome das unidades escolares mencionadas, são fictícios em substituição aos nomes verdadeiros, com o intuito de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

ⁱⁱⁱ Termo utilizado no parecer para designar a transferência de alunos que estão cursando o Ensino Fundamental seriado/sequencial para a EJA. A determinação da idade mínima garantiria que o educando na faixa de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos estivesse sendo atendido pelo Ensino Fundamental sequencial. Em 2010, pelo Parecer nº 06 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CBE), instituiu-se a idade mínima de 15 anos para o ingresso no Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o referido Parecer, a instituição desta idade mínima vem ao encontro do debate sobre a juvenilização da EJA, traduzido pela “migração perversa” do ensino sequencial para a EJA e os debates sobre a conceituação do jovem presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Ainda, segundo o documento, a determinação de uma idade mínima para o ingresso na EJA pode auxiliar a indicar parâmetros para esta modalidade de ensino, seu trabalho pedagógico e sua identidade (LE MOS, 2017, p. 14). SE FOR UMA CITAÇÃO DIRETA, INDICAR COM ASPAS ONDE COMEÇA E TERMINA. SE SE TRATAR DE UMA PARÁFRASE, RETIRAR O NÚMERO DE PÁGINAS.

Sobre os autores

Tiago Dionisio da Silva

Doutorando e Mestre em Educação pela UFRRJ. Especialista em Educação e Relações Raciais e em Docência e Educação Básica pela UFF. Graduado (Licenciatura e Bacharelado) em Geografia pela UFF. Desde 2009 é professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), entre 2015 e 2018, atuou como Formador da área de Ciências Humanas na UNIVERSEEDUC/RJ. Foi coordenador pedagógico do CE Dom Pedro I entre 2019 e 2020. Desde 2020 trabalha na Coordenadoria de Articulação e Elaboração de Projetos Educacionais Inovadores (COAEP/SUPPES/SUBPAE/SEEDUC). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, Relações Raciais, Ensino/aprendizagem da Geografia.

E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br – Orcid: 0000-0002-6556-9025

Camila Vianna de Souza

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar, no campus de Nova Iguaçu (2010-2014) e Mestrado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Formação de Professores (2015-2017). Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-UFRRJ \ 2010-2013), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPE \ 2013-2014) e do (PIBIC-CNPQ \ 2014). Atualmente é Professora da Educação Básica no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Volta Redonda-RJ e da Rede Privada de Ensino. Tem interesse em pesquisas na área de Ensino de Geografia, Educação de Jovens e Adultos, Cidade e Espaço Urbano, Geografia Socioambientais e Duque de Caxias.

E-mail: kmi.la.souza@hotmail.com - Orcid: 0000-0003-6489-3598

Recebido em: 04/10/2021

Aceito para publicação em: 27/11/2021